

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL: FOCALIZANDO A NOÇÃO
DE COMPENSAÇÃO NA ABORDAGEM HISTÓRICO-
CULTURAL**

DÉBORA DAINÊZ

**PIRACICABA, SP
(2009)**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL: FOCALIZANDO A NOÇÃO DE COMPENSAÇÃO NA ABORDAGEM HISTÓRICO- CULTURAL

DÉBORA DAINÊZ

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre
em Educação**

**PIRACICABA, SP
(2009)**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Bacellar Monteiro – Orientadora.

Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka.

Prof^a. Dr^a. Ana Paula de Freitas.

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Rafael de Góes.

Dedico esse trabalho às crianças Luisa e Guta, participantes da pesquisa, que como muitas outras, estão lutando para serem inseridas no processo de ensino, buscando aprender e desenvolver culturalmente.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Agradeço à Profa. Dra. Ana Paula de Freitas, por me colocar em contato com a pesquisa e me ensinar à difícil, mas gratificante arte de pesquisar; por partilhar comigo cada passo do meu caminhar e estar sempre presente e disposta quando eu mais precisava; pelas oportunidades de aprendizado; pelas preciosas dicas no momento da qualificação. Sou imensamente grata por tudo!

Agradeço à Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, pelo modo especial que orientou esse trabalho e me conduziu nesse processo, com competência e entusiasmo. Sou grata por dividir comigo seu tempo e conhecimento. Obrigada pelo respeito, compreensão, confiança e carinho que tem demonstrado por mim. Essa parceria muito contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Às professoras Maria Cecília Rafael de Góes e Ana Luiza Bustamante Smolka, pela disponibilidade e pelas preciosas contribuições por ocasião do exame de qualificação. Ainda, agradeço mais uma vez à Maria Cecília pelos ensinamentos nos momentos de aulas e seminários que foram imprescindíveis para a elaboração deste trabalho.

Ao grupo de professoras envolvidas no Projeto Proesp “Linguagem e Inclusão”, por cederem equipamentos e materiais, para que eu pudesse realizar a pesquisa de campo.

À professora Anna Maria L. Padilha, que me acompanhou desde a graduação e cooperou diretamente na minha formação, abrindo possibilidade de enunciar. Agradeço também pelas oportunidades que me ofereceu.

A Angelise e Elaine, pela disposição e simpatia com que ajudavam a resolver assuntos da secretária do programa de pós-graduação.

À todas as pessoas (professoras, coordenadora, diretora, orientadores, alunos) que, na escola onde ocorreu a pesquisa, permitiram minha presença e souberam entender este trabalho, participando direta ou indiretamente.

Às mães das crianças Guta e Luisa, pela confiança e por permitirem que suas filhas participassem da pesquisa.

Aos amigos, minha gratidão pela “força incondicional”.

Ao Márcio, pela compreensão, incentivo e por sempre apoiar minhas escolhas.

Aos meus tios queridos, Norival e Eliane, por me instigarem a cada dia.

À minha mãe Mariliza e minha avó Florisa, por tudo que me ensinaram e fizeram para a concretização de mais essa etapa da minha vida. Afinal, me fizeram chegar até aqui!

“O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – Brasil”. Agradeço à Agência de Fomento pela concessão de uma bolsa de estudos.

Deixe que a criança mentalmente atrasada estude por mais tempo e aprenda menos que as crianças normais; deixe que ela seja ensinada diferentemente com ajuda de métodos e técnicas especiais, adaptados às habilidades de sua condição peculiar, mas deixe que ela aprenda as mesmas coisas ensinadas às crianças normais; deixe que receba a mesma preparação para a vida futura, de modo a poder mais tarde participar em pé de igualdade com os demais. É verdade que os alunos do ensino especial têm que ser conduzidos às mesmas metas gerais por caminhos diferentes; este último aspecto justifica sua existência e constitui sua peculiaridade.

Lev.S.Vygotski.

RESUMO

Neste estudo tivemos como objetivo caracterizar as dinâmicas das relações sociais de crianças com deficiência mental no espaço da escola regular, bem como, discutir os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento que estas percorrem no processo de inclusão. Partindo da perspectiva histórico-cultural, focalizamos a “Compensação” no cenário atual da inclusão escolar. A pesquisa de campo aconteceu em duas salas de aula comuns – 2º Ano do Ciclo I, freqüentada por Luisa (8 anos, Diagnóstico de Deficiência Mental); 3º Ano do Ciclo I, freqüentada por Guta (9 anos, Diagnóstico de Síndrome de Down) e na sala de apoio pedagógico, freqüentada por ambas as garotas, duas vezes por semana, no período oposto ao da sala comum. Foram realizadas filmagens semanais que ocorreram entre agosto e dezembro de 2007, além de entrevistas com as mães e os professores. Os dados foram transcritos e analisados segundo diretrizes da análise microgenética, considerando as minúcias dos acontecimentos e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento psíquico dos sujeitos, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação. As análises indicaram que, embora haja esforços no sentido da promoção da aprendizagem, não se localiza o aluno deficiente em novas posições nas relações sociais e, conseqüentemente, a criança especial se depara com momentos que desfavorecem a superação do atraso mental, acentuando e agravando ainda mais o quadro da deficiência primária. Esta postura do educador reflete os discursos presentes nos documentos oficiais que apóiam a inclusão, os quais geram contradições no processo educativo dessas crianças e pulverizam o acesso ao conhecimento cultural. Defendemos que no processo de inclusão escolar é preciso questionar o modelo imposto pelos documentos oficiais, pois do contrário, corremos o risco de cair na armadilha dos pequenos ajustes e não provocar as mudanças necessárias para garantir a aprendizagem de todas as crianças. Isso exige flexibilidade do sistema, com amplas mudanças políticas e pedagógicas. Exige também uma mudança de mentalidade, investimento em recursos e a construção de novos conhecimentos acerca do trabalho diferencial que precisa ser oferecido a essas crianças. Consideramos que um aprofundamento teórico na discussão sobre o conceito de compensação pode nos ajudar a superar a visão mais superficial e garantir a compreensão dialética do conceito conforme apresentado na obra de Vygotski.

Palavras-chave: Educação Especial, Inclusão Escolar, Compensação na Deficiência, Vygotski.

ABSTRACT

The objective of this study is to characterize the dynamics of the social relations of children with mental deficiency in the school setting as well as discuss the processes of learning and development during their inclusion in regular education. Based on the cultural-historical perspective we focus on the notion of "Compensation" in order to investigate the conditions provided by current inclusive educational programs. The field work was oriented to two students of an elementary school: Luiza (8 years old, with diagnosis of mental deficiency) and Guta (9 years old, with diagnosis of Down Syndrome). The observations involved the classroom that they attended – respectively, second and third year - and the pedagogical support room where the girls take classes twice a week, when they are not having regular classes. Weekly video recordings were made in the period of August to December, 2007. The procedures also included interviews with their mothers. The data were transcribed and analyzed according to the guidelines of a micro-genetic approach, which considers small details of the events and the selection of interactive episodes, being the exam oriented to the mental functioning of the individuals, the inter subjective relations and the social conditions of the situation. The analyses indicated that, although there are efforts related to fact of the learning promotion, the mentally disabled student isn't considered in new positions on the social relations and, consequently, the mentally disabled child finds herself in such situations that make it more difficult for her to overcome her mental disability, worsening the primary disability situation. This kind of posture assumed by educators reflects the existing issues which are on the official documents that propose inclusive education. The same issues generate contradictory ideas related to the educational process of such children and make it more difficult the access to the cultural knowledge. We argue that on the school inclusion process it's necessary to question the model imposed by the official documents, so that we do not run the risk of being trapped by small adjustments and not getting the necessaries changes to guarantee the a successful learning of all the children. This demands flexibility of the system, with greater political and pedagogical changes. It also demands change of mentality, investment of resources and the building of new knowledge related to the specialized work that has to be offered to such students. We consider that a theoretical and more detailed study on the notion of compensation can help us overcome the more superficial view of this process and assure a dialect comprehension of it, in accordance to what was presented by Vygotski.

Key-words: Especial Education, Inclusive Education, Compensation in deficiency, Vygotski.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
1- APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: RELAÇÕES SOCIAIS E AS FUNÇÕES MENTAIS SUPERIORES.....	17
2-PROCESSOS COMPENSATÓRIOS E INCLUSÃO ESCOLAR: PROPOSIÇÕES VYGOTSKIANAS.....	29
2.1 Compensação e Implicações Educacionais: Dialogando sobre o Processo de Inclusão.....	43
2.2 A Inclusão Escolar no Contexto das Necessidades Educativas Especiais.....	51
3- CAMINHO PERCORRIDO: LUISA E GUTA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO.....	58
3.1 Fundamentação Teórico- Metodológica.....	58
3.2 As Crianças – Luisa e Guta: História Familiar e Escolar.....	65
3.3 Local e Procedimento de Estudo.....	73
4- ESCOLA, COMPENSAÇÃO E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE.....	75
4.1 Luisa no Espaço da Sala Comum.....	76
4.2 Guta no Espaço da Sala Comum.....	99
4.3 Luisa e Guta no Espaço da Sala de Apoio Pedagógico.....	112
4.4 Alguns Dizeres dos Educadores.....	122
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144

APRESENTAÇÃO

“Não acredito que a educação vai resolver os problemas do mundo, mas certamente sem ela é impossível resolvê-los. A educação hoje é direito do homem, construção e conquista humana, e deve levar à efetivação de uma vida com qualidade para todas as pessoas”.

Mônica de C.M. Kassar.

Neste estudo interessei-me pelos caminhos possíveis de aprendizado e desenvolvimento de crianças com deficiência mental, da forma tratada pelo autor Lev S. Vygotski na perspectiva histórico-cultural. Em especial, busquei voltar meu olhar para a “Compensação”, conceito discutido na Obra Defectologia, na qual Vygotski defendeu o aumento de qualidade da escola especial, a necessidade de ensino diferenciado e a participação plena do aluno na vida coletiva. A partir desses pressupostos, proponho refletir sobre a inclusão escolar desses sujeitos.

O interesse por essa questão veio de meu contato direto com dois jovens com deficiência mental na família e, da vontade de desenvolver um olhar mais crítico e aguçado para compreender o processo de desenvolvimento de sujeitos com deficiência mental. Isso fez com que eu procurasse uma graduação que contribuísse para um maior conhecimento na área. Fiz Fonoaudiologia.

O Curso de Fonoaudiologia ampliou meu olhar em relação à linguagem de jovens com deficiência mental numa concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, a qual contribuiu para que eu pudesse refletir sobre as interações entre a linguagem e as relações sociais.

Durante a graduação participei como pesquisadora de dois projetos de iniciação científica direcionados para aspectos da linguagem de jovens com deficiência mental. O primeiro projeto, desenvolvido no período de 2004 a 2005, analisou a linguagem de jovens com deficiência mental no ambiente terapêutico, tendo como foco a linguagem gestual usada por um dos integrantes do grupo. Os resultados deste projeto indicaram que mesmo com comprometimento da linguagem oral, sujeitos que fazem uso da linguagem gestual, podem ser inseridos no diálogo, participando da atividade discursiva. Além disso, concluiu-se que há sempre um intuito discursivo subjacente à

linguagem gestual do sujeito, assim, o gesto passa a ser dotado de um valor semiótico, possibilitando que a dinâmica dialógica aconteça de maneira efetiva. O segundo projeto desenvolvido no período de 2005 a 2006 tratou de caracterizar como são as interações dialógicas de um jovem com deficiência mental no contexto da família e da instituição escolar. Esse estudo indicou que a dinâmica dialógica é pouco valorizada no contexto familiar e escolar. Tanto os familiares quanto os educadores trazem em seus dizeres marcas de uma concepção que não privilegia as possibilidades do sujeito, mas que enfatiza suas dificuldades. Os educadores, embora apresentassem um discurso que valorizava as capacidades de desenvolvimento do jovem deficiente, na prática escolar transmitiam a idéia de que o deficiente mental não merece ser escutado.

Ainda durante a graduação desenvolvi um trabalho de conclusão de curso - também voltado para aspectos da linguagem de jovens com deficiência mental. O trabalho, com foco na abordagem histórico-cultural, tratou de analisar como os processos compensatórios ocorrem na interação social em atividades da clínica fonoaudiológica com um grupo de jovens com deficiência mental, bem como, observar como as possibilidades compensatórias do sujeito concretizavam-se a partir das relações com o outro. O trabalho mostrou a necessidade da presença do outro para significar e compreender aquilo que o sujeito tem a intenção de dizer. Conclui-se que orientar ações terapêuticas para a tese do desenvolvimento compensatório, de acordo com a abordagem histórico-cultural, denota enriquecer ações na esfera da gênese social, trabalhar operações com signos, orientando-se para a produção de sentido/significação e criando oportunidades concretas de desenvolvimento das funções psíquicas superiores em indivíduos deficientes.

Através do desenvolvimento dessas pesquisas explicitadas acima, direcionei meu olhar cada vez mais para o papel da mediação através da linguagem, para o desenvolvimento e estabelecimento de relações sociais em sujeitos com deficiência mental.

O ponto de partida da investigação que deu origem a este trabalho é um conjunto de idéias sustentadas por Vygotski (1989,1997) em sua Obra Defectologia, em particular três delas decorrentes do conceito de Compensação, relativo ao funcionamento sócio-psicológico e que possibilita o desenvolvimento do indivíduo com deficiência mental.

A primeira idéia refere-se a premissa geral discutida pelo autor sobre a unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança dita normal e da criança com atraso

mental. Para ele, as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças mesmo considerando que há peculiaridades na organização sócio-psicológica da criança com deficiência e que seu desenvolvimento requer caminhos alternativos. Suas formulações sobre o desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo, ao contrário, enfatizam o caráter dialético complexo característico do desenvolvimento da criança. Deste modo, demonstra que as leis do desenvolvimento são únicas na realidade e em princípios e que recebem sua expressão concreta e especial ao aplicar-se à criança com atraso mental.

A segunda idéia é que o defeito, como posto por Vygotski, não é somente uma debilidade, mas também uma força que impulsiona o processo de desenvolvimento. Neste sentido, qualquer defeito acarreta uma tendência para a formação de compensação, ou seja, a carência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. Logo, se por um lado há sintomas de alteração das funções, por outro há meios e formas de luta do indivíduo contra tais alterações. Desta idéia decorre a afirmação do autor sobre as perspectivas que se abrem ao educador quando este reconhece que o defeito não é só uma deficiência, mas também uma fonte de possibilidades e que no defeito existe algum sentido positivo.

Finalmente, a terceira idéia que orientou este trabalho diz respeito às origens sociais da linguagem e do pensamento. Segundo Vygotski, é na vida social e no caráter social do comportamento que a criança encontra material para a formação das funções internas. Isto significa que a coletividade ou o meio sócio-cultural é fonte do desenvolvimento das funções especificamente humana e, como lembra Vygotski, em particular na criança com deficiência mental, pois as relações sociais são as fontes e os meios do desenvolvimento compensatório. O autor deixa clara a importância do coletivo para que a compensação ocorra. Desta maneira, todos os sujeitos com características peculiares de desenvolvimento são capazes de aprender desde que o grupo social possibilite condições para essa ocorrência.

A partir dessas premissas, reafirmo o papel da coletividade no processo de superação das dificuldades da criança com deficiência mental e coloco como questão fundamental a função do meio social (espaço da escola regular), como o espaço que pode estar ou não favorecendo caminhos para a superação sócio-psicológica das dificuldades da criança com necessidades especiais.

Em outros termos: As relações sociais vividas pela criança na escola tornam possível a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, considerando que as leis de

desenvolvimento e aprendizado são iguais para todos e que estas dependem das relações estabelecidas com o meio sócio-cultural?

Várias indagações podem ser feitas a partir daí: Como o processo de superação das dificuldades da criança deficiente acontece no espaço escolar? Qual o papel do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência mental no espaço da escola regular? Que lugar a criança especial ocupa no sistema das relações interpessoais?

Decorrentes dessas questões podem surgir outras, como: O que é incluir de maneira a considerar os processos de compensação? O que favorece a inclusão e o que dificulta o verdadeiro acesso a esse caminho? Recursos diferenciados são oferecidos? Como isso é focalizado? Qual seria a escola que, de fato atende devidamente as reais necessidades de aprendizagem da criança com deficiência mental e que não apenas garanta o seu acesso? Com essas inquietações, focalizo neste estudo a importância dos processos compensatórios na aprendizagem da criança com deficiência mental.

A educação é concebida aqui como uma prática social que busca o desenvolvimento individual em uma expressão histórica, social e cultural, concretizando-se como instância social indispensável para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Acredito que no aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência mental a idéia de compensação sócio-psicológica precisa ser considerada ponto de apoio para o incremento do trabalho educativo. Propiciando acesso aos bens materiais e culturais, a escola poderá cumprir com seu papel no contexto cultural da sociedade em que está incluída.

Na tentativa de averiguar se e como o outro (educador – grupo social escolar) está propiciando o acesso ao conhecimento às crianças com deficiência mental “incluídas” na escola regular, de modo a promover superação sócio-psicológica do déficit, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções mentais superiores, e, ainda, como essa discussão poderá contribuir para uma possível inclusão, fui a busca de uma escola regular de um município localizado no interior do Estado de São Paulo, na qual havia crianças com necessidades educativas especiais inseridas.

Nessa escola, no início do ano de 2007, me deparei com as alunas Luisa (8 anos, 1ªSérie/2ºAno) e Guta (9 anos, 2ªSérie/3ºAno)¹. Em meu primeiro contato com a coordenadora da escola, conversamos sobre as crianças com necessidades educativas

¹ Luisa e Guta (nomes fictícios usados no decorrer deste trabalho para preservar a identidade dos sujeitos)

especiais que estão incluídas em classes comuns e freqüentam a sala de apoio pedagógico. A coordenadora me apresentou os casos de crianças com dificuldades para aprender devido a problemas orgânicos, mais precisamente com diagnóstico de deficiência mental. Nesta conversa, duas alunas me chamaram a atenção: Luisa, que segundo a coordenadora tem muitas dificuldades de atenção, concentração, aprendizagem e apresenta um atraso de desenvolvimento. Seu prontuário escolar destacava o diagnóstico de Deficiência Mental, Deficiência Global, Problemas de Fala. Aparentemente, Luisa não apresenta nenhuma marca física que possa revelar uma deficiência. A professora também comentou sobre a aluna Guta, com Síndrome de Down. Segundo a coordenadora, a aluna tinha poucas dificuldades de aprendizagem e estava no início do processo de alfabetização.

Num primeiro momento, o caso de Luisa me interessou mais profundamente, uma vez que esta apresentava maiores dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, Guta também me chamou muita atenção pela maneira como desempenhava ações sociais, pelo seu interesse em participar das atividades propostas e pelo modo de se relacionar com os outros (professora, colegas, diretora, faxineira, cozinheira, orientadores e até mesmo com a pesquisadora). Portanto, essas duas crianças – Luisa e Guta – foram observadas durante o segundo semestre de 2007 no contexto de uma “escola inclusiva”.

A seguir, comento brevemente a estrutura da dissertação.

O primeiro capítulo trata de conceitos da abordagem histórico-cultural referentes às concepções mais abrangentes de Vygotski (1993,1995,2000,2001,2003,2006) sobre os processos humanos, os quais são pertinentes para elaboração deste trabalho: Relação Social, Mediação Semiótica, Linguagem, Zona de Desenvolvimento Proximal, Internalização, Aprendizagem, Desenvolvimento, Funções Mentais Superiores. Finalizo esse capítulo reafirmando a elaboração que Vygotski já havia revelado em sua época sobre os problemas de aprendizado e desenvolvimento centrados na vida social do indivíduo, nos modos pelos quais o outro oferece as possibilidades de educação. Afinal, o indivíduo só irá aprender se as experiências sociais forem propiciadas de maneira significativa, ou seja, se a dinâmica da vida social proporcionar possibilidades, oportunidades e desafios. Destaco a importância do outro no processo de aprendizado do aluno, pois aprendemos a ser homens por intermédio de outros homens através da mediação semiótica que possibilita a interação da criança com o mundo.

O segundo capítulo apresenta o conceito de Compensação trazido na Obra Defectologia de Vygotski (1989,1997), na qual o autor propõe a formulação de um

modelo de compreensão dos processos humanos, valendo-se da discussão das implicações dos aspectos sócio-culturais na constituição do sujeito com deficiência. Tendo como foco as necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e na educação desses indivíduos, o autor desenvolveu um enfoque crítico e qualitativo, buscando compreender a organização peculiar das funções e comportamentos de sujeitos com deficiência. Vygotski deixa claro que não se pode pensar em compensação somente em relação ao funcionamento interno do indivíduo, pois esse processo só se realiza na dependência das ações do grupo social, por conta das forças sociais. Portanto, é do processo de interação da criança com o meio social que se cria uma situação capaz de conduzi-la para uma via de compensação. Este capítulo também traz considerações sobre a compensação, mais precisamente no espaço escolar, caracterizando a importância do outro/educador/colegas no processo de ensino e aprendizado de crianças com necessidades educativas especiais frente ao processo de inclusão. Ao lado de comentários sobre o cenário atual e problemático do processo político da inclusão escolar de crianças especiais, discute aspectos postos nas legislações que influenciam a organização do ensino no espaço da sala de aula.

O propósito do terceiro capítulo é explicitar o caminho metodológico percorrido. Para isso, fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural que opta pela análise dos processos e pelo estudo de suas origens dinâmico-causais, enfatizando uma análise explicativa e não descritiva. O capítulo enfatiza a pertinência desta abordagem para o estudo de singularidades que podem revelar aspectos importantes do todo.

O quarto capítulo traz análises de episódios vividos por Guta e Luisa no espaço escolar, destacando os processos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a superação das dificuldades da criança deficiente que ocorrem ou não neste espaço.

Finalizando, o texto apresenta um resumo das reflexões realizadas sobre as condições de ensino oferecidas às crianças com deficiência mental no espaço da escola regular, no contexto da chamada educação inclusiva e aponta para novos questionamentos que merecem maior aprofundamento em pesquisas futuras.

1- APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: RELAÇÕES SOCIAIS E AS FUNÇÕES MENTAIS SUPERIORES

“Assim como o curso de uma corrente está delimitado pelas margens e pelo leito, (...) o objetivo da vida do homem em desenvolvimento e crescimento, estão delimitados pela necessidade objetiva do leito social e as margens sociais da personalidade”.

Lev S. Vygotski.

Este estudo busca caracterizar as dinâmicas das relações sociais em crianças com deficiência mental no espaço da escola regular, bem como, discutir os processos de aprendizagem e desenvolvimento que podem contribuir para uma possível inclusão escolar. Para isso, tomamos como base a perspectiva formulada por Lev S. Vygotski.

Partindo de uma concepção marxista histórica-dialética e de determinantes históricos, sociais e culturais, Lev S. Vygotski, no contexto da Pós-Revolução – República Soviética, num cenário caótico de destruição e desorganização social, frente a um desafio proposto pelo regime comunista de superar teorias e paradigmas que não se coadunavam com as teses marxistas e de buscar enfrentar problemas práticos que a sociedade vivenciava, intensificados pela guerra civil, construiu uma Psicologia que ficou conhecida como “Histórico-Cultural”.

Esta abordagem resguarda o estudo da história do processo, ou seja, a gênese e a transformação de um “corpo” que está em movimento e inserido num meio social. A partir disso, procura superar o dualismo natureza x cultura numa discussão pautada no desenvolvimento das funções mentais superiores, formas especificamente humanas, propondo um novo olhar para essas questões num movimento dialético de inter-relação.

Neste estudo, é adotado como referência este modo de olhar para os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano como base para orientar a discussão sobre o conceito de “Compensação” proposto por Vygotski. Este constructo merece discussões aprofundadas, pois qualquer defeito origina uma tendência para a formação de processos compensatórios que possibilitam o caminho do aprendizado e desenvolvimento humano.

As discussões de Vygotski sobre a educação especial podem ser identificadas nos trabalhos que se encontram na coletânea *Fundamentos de Defectologia* (VYGOTSKI,

1997) e que focalizam a escola especial e o desenvolvimento de sujeitos com deficiência. Contudo, visto que comumente as análises refletem as teses gerais do autor, é indispensável nos reportarmos às outras partes de sua obra, nas quais se encontram suas concepções mais abrangentes sobre os processos humanos antes de adentrar mais especificamente no campo defectológico.

Para iniciarmos nossas discussões a partir dessa abordagem, resgato a noção de homem trazida por Vygotski (2000), pois acredito ser base dos seus pressupostos, considerando que alguns deles serão esboçados neste trabalho.

Em seu manuscrito de 1929, o autor vê o homem como um agregado de relações sociais, em suas palavras apresenta a noção de homem como um “(...) conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (Vygotski, 2000, p.33). Nesta perspectiva o homem é considerado como ser biológico, social e cultural, como membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico. É constituído nas relações sócio-culturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico que cria suas condições de existência, transforma-se desenvolvendo novas habilidades mentais. Nesse contexto, o homem desenvolve um caráter próprio de conferir significação e dar uma dimensão simbólica às atividades biológicas. Portanto, é desde sempre um ser social, cuja singularidade como pessoa ocorre por meio de sua aprendizagem como membro participante da cultura.

Os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem também merecem destaque neste trabalho. Tais conceitos serão discutidos com um olhar direcionado para a importância das relações sociais no desenvolvimento das funções mentais superiores, considerando o contexto histórico e cultural as quais pertencem.

Segundo Vygotski (1993,1995,2003,2001) o desenvolvimento parte de uma visão prospectiva de vida, no qual há sempre possibilidades de ampliar e adquirir novos conhecimentos, de vencer desafios e se transformar socialmente/culturalmente. Portanto, não há limites determinados nesse processo.

Para esse pensador somente

[...] uma consciência ingênua considera que a revolução e a evolução são incompatíveis, que o desenvolvimento histórico ocorre enquanto atém-se a uma linha reta. A consciência ingênua não vê mais que catástrofes, ruína e ruptura quando se rompe a trama histórica e se produzem mudanças e saltos bruscos. A história deixa de existir enquanto não retome ao caminho reto e uniforme. A consciência científica considera, pelo contrário, que a revolução e a evolução são duas formas de desenvolvimento vinculadas entre si, formas que se pressupõem reciprocamente. (VYGOTSKI, 1995, p.141-142)

Assim, o desenvolvimento do indivíduo não é um curso linear, no qual importa apenas as mudanças progressivas. O autor considera o desenvolvimento humano enquanto processo cultural, dinâmico e dialético complexo, concebido como espiral e em constante movimento que ao longo da história se cruzam e se produzem, evoluem e retrocedem dialeticamente. O conceito de desenvolvimento implica evoluções, revoluções, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades.

Isto é válido uma vez que consideramos que o homem se desenvolve no movimento de transformação, de inter-relacionamento de funções, sendo essenciais momentos marcados por saltos qualitativos na formação de processos mentais superiores.

Deste modo, o desenvolvimento é caracterizado por transformações qualitativas ocorrentes numa periodicidade múltipla, baseadas nas relações de fatores internos e externos, visando a adaptação do meio através das superações de dificuldades. O fator primordial para o desenvolvimento da criança é a interação social, tanto com os adultos, portadores das referências e significados da cultura, como com outras crianças.

A aprendizagem na perspectiva histórico-cultural é essencialmente social e mediada, pois pressupõe o outro para interagir e significar os acontecimentos. Através das ações mediadas da criança com o outro, com os signos e instrumentos, esta apreende e toma para si os saberes e valores culturais.

Para acontecer aprendizagem é importante apropriar-se dos signos que pertencem à ordem do simbólico. A aprendizagem desperta vários processos internos capazes de operar quando a criança interage com o outro num ambiente social e culturalmente mediado.

Vygotski (1993, 1995, 2003, 2006) toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem começa antes da aprendizagem escolar, isto é, toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Antes mesmo de adentrar na escola, a criança já estabelece relações com experiências cotidianas vividas nas suas práticas sociais, o que Vygotski denominou de aprendizagem de “conceitos cotidianos”. Assim, a criança carrega conhecimentos prévios vividos nos espaços sociais que fazem parte do seu desenvolvimento pré-escolar, e é a partir desses que vai elaborar os conhecimentos escolares, ou seja, os “conceitos científicos”. Para isso, a escola precisa propiciar oportunidades para a criança assimilar o conhecimento produzido pela cultura de um modo sistematizado.

Isto significa que o conhecimento não começa na idade escolar. A relação aprendizagem e desenvolvimento estão em funcionamento desde o primeiro dia de vida da criança. Pelo fato do aprendizado começar antes da criança frequentar a escola, o autor relata que qualquer situação de aprendizagem tem uma história que precisa ser relevada no processo de ensino. Alimentando esse raciocínio, também temos que considerar que a aprendizagem escolar possibilita algo novo no curso do desenvolvimento da criança, introduz novos elementos que geram novos conhecimentos.

A concepção aqui adotada aborda essa relação entre aprendizado e desenvolvimento partindo da noção de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta noção é ilustrada por dois níveis de desenvolvimento, sendo que o primeiro é chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais superiores que se constituíram a partir de ciclos já completados pela criança indicando a capacidade mental, aquilo que a criança consegue fazer sem precisar da ajuda do outro, faz por si mesma. O segundo nível, denominado como zona de desenvolvimento potencial, é quando a criança precisa de auxílio, ou seja, da ajuda do outro mais capaz para resolver determinado problema. Deste modo, para Vygotski a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal condiz com o papel fundamental da mediação social para a formação do sujeito, uma vez que na relação interpessoal a criança adquire conhecimentos que por si só não se consolidam sem a ajuda externa.

Neste sentido, o autor discute que aquilo que hoje é Zona de Desenvolvimento Proximal (o fazer com ajuda) será o nível de desenvolvimento real (o fazer sozinha) amanhã. Sendo que a expressão “amanhã” deve ser entendida como futuro, mas não em um plano imediato e nem como uma reação automática, uma vez que o processo de desenvolvimento é dialético e dinâmico, caracterizado por momentos de crise, superação, evolução, involução e, sobretudo, revolução.

Com bases nos pressupostos de Vygotski, Freitas (2001, 2002) em seu estudo sobre um garoto com desenvolvimento atípico em relação à linguagem e cognição, discutiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal no contexto educacional. A pesquisadora apontou para o fato de que o desenvolvimento é suscitado e impulsionado pelo aprendizado. Porém, o aprendizado depende das condições impostas pelo desenvolvimento. Esse mecanismo explica a interdependência desses processos. O desenvolvimento mental decorre do aprendizado, havendo um ciclo aleatório e uma relação de interdependência entre ambos, no qual a criança em contato com seus pares e

com o social, faz num primeiro momento com a ajuda do outro o que depois fará sozinha. Partindo desse referencial, Freitas (2002) examina o desenvolvimento através da observação dos movimentos do sujeito e do outro, atentando-se para as adequações das mediações implicadas ou da qualidade das ações do outro. Questiona sobre o lugar conceitual atribuído ao outro e mostra como alguém mais capacitado provoca o desenvolvimento na medida de sua ação. Com isso, enfatiza a importância da atuação do outro no e para o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Contudo, deixa claro que esta atuação nem sempre é tranqüila. Às vezes, o que se observa são embates na relação decorrentes de uma baixa qualidade das interações sociais que não possibilitam a aprendizagem nutrir os processos internos de desenvolvimento. Nas palavras da autora:

[...] nem sempre, os modos de assistência do adulto produzem ganhos nos modos de ação da criança. Além disso, constatar a ocorrência ou não de transformações nas capacidades como reflexo de interação eficaz ou ineficaz nos conduz a uma noção circular pouco útil: se o sujeito aprendeu dizemos que o outro atuou na ZDP; se não aprendeu, a atuação foi inócua (ou, em alguns casos, prejudicial). (FREITAS, 2002,p.123)

A autora também destaca que “os efeitos dessa atuação como possibilidade de criar ou avançar na ZDP do sujeito nem sempre ocorre de maneira especular e temporalmente próxima” (FREITAS, 2002, p.123). A interferência pode trazer efeitos imediatos ou não. Desta forma, julgar os modos de mediação em momentos específicos não nos permite configurar o desenvolvimento das funções emergentes. O que se pode dizer sobre o desenvolvimento é que este é um processo permeado pelas interações existentes entre educadores e sujeitos, tais interações são fundamentadas nas dimensões simbólicas do funcionamento humano. Assim, é preciso ter uma compreensão de desenvolvimento a partir de um processo dinâmico de aprendizagem, caracterizado por idas e vindas, elaborações e reelaborações.

Um aspecto importante apontado por Vygotski é que quando o aprendizado é orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados pelas crianças, o trabalho educativo é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Acrescenta que a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal propõe que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Segundo o autor,

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

criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (...) todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VYGOTSKI, 2006, p.115)

Assim sendo, a aprendizagem impulsiona o processo de desenvolvimento, que por sua vez incita processos internos, manifestados a partir da interação da criança com o outro presente na prática sócio-cultural e, tais processos, quando internalizados, tornam-se aquisições independentes da criança. Nas palavras do autor “(...) o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKI, 2006, p.116). Se o curso do desenvolvimento coincidissem por completo com o da aprendizagem, cada momento desta última teria igual importância para o desenvolvimento. Aprendizado e desenvolvimento não coincidem de forma direta, mas são processos que se encontram (se acham) em relações múltiplas complexas.

Deste modo, procurando desprender-se de um “cativeiro biológico”, defendendo uma psicologia mais humana e histórica, Vygotski (1995,1997, 2000) confere em seus estudos importante significado a palavra social no processo de desenvolvimento humano. No sentido amplo do termo, o autor designa que todo cultural é social, mas nem todo social é cultural. Isso quer dizer que a cultura faz parte do social, é um produto da vida e da atividade social do homem, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano.

Em seu texto “O social e o cultural na obra de Vygotski”, Pino (2000) toma como referência o Manuscrito de 1929 para discutir as duas categorias fundamentais da obra do autor: o social e o cultural. Destaca a necessidade de compreender a maneira como o social se torna cultural, uma vez que a vivência social humana pressupõe a passagem da ordem natural/biológica, para a ordem cultural, construída pelo homem.

Neste sentido, segundo Pino (2000), o social se caracteriza como um fenômeno mais abrangente e mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, ou seja, de sociabilidade biológica.

Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (PINO, 2000, p.53)

Portanto, a natureza se caracteriza como base e condição de emergência da cultura, sendo essa um produto da atividade e da vida social do homem. A cultura pode ser pensada, como explicita Pino (2000, 2005), como prática social resultante das relações sociais e como produto do trabalho social ou, podemos dizer, a natureza transformada pelo homem. A cultura é entendida como sendo todas as atividades e as produções humanas.

Pino (2005) mostra que a cultura, na obra de Vygotski, é base de todo o desenvolvimento humano - desenvolvimento cultural, o qual é caracterizado como um processo de transformação de um ser biológico a um ser cultural. Portanto, o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, sendo elas, naturais e culturais. As funções naturais são regidas por mecanismos biológicos e se propagam por herança genética. As funções culturais são regidas por leis históricas e se propagam através das práticas sociais, cuja natureza é simbólica.

Vale ressaltar que a cultura não anula a natureza, mas a transforma. Dizer que o desenvolvimento é cultural não significa ignorar a realidade biológica, mas pressupõe que as realidades biológicas e as realidades culturais são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma história humana. Quando afirmamos considerar o homem como um ser social desde a sua origem não estamos descartando a sua materialidade biológica, pois o biológico faz parte do humano, todavia não podemos nos iludir que o trabalho centrado no biológico possibilite o desenvolvimento das funções culturais. O que se pretende especificar é que o caráter biológico não desaparece, mas é cada vez mais entrelaçado com a cultura. Podemos dizer que a vida social subordina o orgânico.

Para a concepção histórico-cultural, a diferenciação dos dois planos de desenvolvimento da conduta, o natural e o cultural, as funções elementares e as funções superiores, são pontos de partida nas suas reflexões sobre educação. O educador para oferecer aprendizado precisa entender que com a incorporação na cultura a criança não só adquire e assimila algo do exterior, mas também reelabora toda a sua conduta natural e refaz de um modo novo todo o curso de desenvolvimento. A partir desse olhar, a teoria da educação tem seu caráter modificado. Se antes seu antigo caráter permitia falar em cooperação, no qual ensinava a criança a dar passos lentos num caminho plano e contínuo, com a teoria de Vygotski falaremos em rupturas e lutas, ou seja, aquela que ensina a criança a saltar nos processos de aprendizado – desenvolvimento.

A tese de Vygotski, cujo objetivo é o estudo da relação genética entre os processos individuais e sociais, é baseada no princípio da inter-relação entre a vida psíquica, o contexto histórico/social e as condições concretas de inserção cultural/simbólica. É por meio da experiência social que o homem significa a si próprio e o mundo em que faz parte, sendo que sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, ou seja, o homem é constituído enquanto tal pela mediação semiótica.

Deste modo, é a partir das condições concretas de vida e dos diferentes espaços de relações sociais que a consciência de nossa individualidade se organiza e se desenvolve, assim é constituída a subjetividade do indivíduo. A estrutura e as formações da atividade psíquica realizam-se no processo do desenvolvimento social da criança em colaboração com o meio sócio-cultural com o qual ela se relaciona. Esse movimento dialético resulta na formação das formas sociais de conduta, ou seja, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vygotski (1995,1993,2001,2003,) aponta o papel fundamental da linguagem no desenvolvimento psicológico, ressaltando o caráter de mediação e a dimensão simbólica que perpassa todo o processo de elaboração do funcionamento interno. Essa ação implica a apropriação e assimilação da realidade vivida, também provoca uma reorganização e reestruturação da significação dessa realidade na consciência do sujeito, contribuindo para sua individualidade. Desta maneira, é na linguagem que se constituem os conceitos e os modos de organização do real que medeiam as relações entre os sujeitos e o mundo externo.

Na perspectiva histórica cultural, a linguagem é concebida como signo exclusivamente humano que duplica o mundo perceptível, permitindo ao homem a capacidade de abstração e generalização. É a principal instância na comunicação entre os membros do grupo social, bem como, é responsável pela formação do pensamento e da consciência. Por meio da linguagem, é possível transmitir o conhecimento construído na história sócio-cultural.

Góes (2000) em seu trabalho sobre o papel fundamental das relações sociais na formação do indivíduo ressalta a linguagem como fator fundamental nas relações do indivíduo com o grupo social, tendo como função regular as ações e propiciar as condutas de relações humanas.

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são

reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base da estrutura social da personalidade. (GÓES, 2000, p.121)

Pode-se entender que a construção social do indivíduo é uma história das relações com os outros, das transformações do funcionamento psicológico que acontece por meio da linguagem.

Faz-se necessário saber que a linguagem é um processo de significação. Por isso Vygotski (1993) chama atenção aos seus leitores em relação ao fato que, desde o nascimento, a criança está imersa num mundo social, cultural e histórico, portanto, faz parte de um mundo de significação, onde os outros atribuem desde sua existência significados e interpretações. A criança cresce se relacionando com os outros, com o meio cultural e consigo mesma num processo semiótico possibilitado pela linguagem. Deste modo, segundo o autor, a linguagem é caracterizada como sendo o principal processo de uso de signos culturais construídos socialmente.

Em seu trabalho, Morato (2001) procura discutir aspectos da reflexão vygotskiana sobre a linguagem. Partindo desse ponto de vista, a autora acredita que “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos ou domínios do pensamento fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos” (MORATO, 2001, p.154). Neste sentido, é possível afirmar que a linguagem permeia todos os processos de relações sociais do ser humano, tendo fundamental importância no processo de constituição do sujeito, na qual não é apenas comunicação, mas desempenha função organizadora, mediadora, interativa e simbólica, dotada de significação.

Considerando que o signo é sempre um meio de relação social, ou ainda, um meio de influência sobre os outros e depois sobre si mesmo, seu significado consiste em que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, internaliza formas de comportamento que no princípio os outros aplicavam a ela. A própria criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere a si mesmo. Como afirma Vygotski, “o significado da palavra existe antes para outros e apenas depois passa a existir para a criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se transformam mais tarde em funções psíquicas” (VYGOTSKI, 1995, p.150). Portanto, no início, as funções mentais superiores se manifestam na vida coletiva da criança, ou seja, nas relações sociais, somente depois aparece na sua própria conduta de reflexão.

Segundo o autor, todas as funções psicológicas superiores aparecem em cena duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança, ou seja, primeiramente nas atividades

sociais e coletivas como funções intersíquicas e, posteriormente, nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas, isto é, como propriedades internas do pensamento. Podemos dizer então que as funções mentais superiores são a reconstituição no plano pessoal das funções já existentes no plano social.

Assim, o desenvolvimento em Vygotski se orienta para a conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKI, 1995, p.151). Visto isso, equivale ressaltar que não se trata de uma mera passagem de planos de funcionamento, ou seja, do externo para o interno, pois a internalização envolve transformação e conversão que decorrem segundo o modo pelo qual o sujeito significa os eventos que vivencia a cada instante de sua história.

Smolka (2000), fundamentada em Vygotski, compreende o conceito de internalização referente ao processo de desenvolvimento humano como incorporação das práticas sociais e da cultura, apropriação das experiências e atividades do meio social e como domínio dos modos sócio-culturais de pensar, de se relacionar com os outros e consigo mesmo. Assim, entendemos a

[...] internalização, como construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. (SMOLKA, 2000, p.28).

Como vimos, o desenvolvimento humano caminha para a individualização das funções sociais, ou seja, a transformação destas em funções psicológicas individuais. Entendemos que o processo de individuação ocorre a partir das relações sociais, ou ainda, a pessoa desenvolve sua peculiaridade de acordo com as formas significativas que traz para o seu “eu” dos acontecimentos sociais. São as determinadas e variadas relações e interações que estabelecemos com o meio social que possibilitam a formação de sujeitos únicos e singulares, pois as relações e suas significações nunca são as mesmas para todos os indivíduos.

Para Vygotski (1995), todo desenvolvimento mental superior atravessa três níveis fundamentais, sendo esses, o desenvolvimento em si, para os outros e, finalmente, o para si mesmo. Um exemplo ilustre encontrado na sua obra sobre o processo de internalização, ou ainda, o jogo de atribuição de sentidos pelo outro que permite ao indivíduo se envolver no campo da significação, é a história do gesto de apontar.

Em princípio, o gesto indicativo não passa de um movimento de captura mal sucedido orientado ao objeto, ou seja, o bebê tenta agarrar um objeto fora de seu alcance e estende suas mãos em direção a este, mas não o alcança, seus braços penduram no ar e os dedos fazem movimentos indicativos. É assim que aparece, pela primeira vez, o movimento indicativo que trata de um gesto em si, isto é, um ato físico presente somente no interior do indivíduo. Quando a mãe vai a ajuda do filho e interpreta seu movimento como uma indicação, a situação muda radicalmente, pois passa a ter significado para o outro. O gesto indicativo se converte em gesto para outros. Deste modo, é o outro que confere o primeiro sentido ao movimento fracassado da criança. Sendo que, o mediador entre o indivíduo e o outro é a significação que este outro atribui à ação do sujeito. Mais tarde, a criança relaciona seu movimento fracassado com toda a situação objetiva e começa a considerar seu movimento como uma indicação, configurando um gesto para si, apropriado pelo indivíduo. O movimento se transforma em gesto, cujo significado agora é afetar o outro (mãe) e não mais o objeto diretamente.

Os meios empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo próprio sujeito para regular a ação do outro são transformados em meios para o sujeito regular a própria ação. Então, podemos dizer que é o outro capaz de propiciar ao bebê diferentes modos de agir e interagir sobre e com o mundo, significando-o e apropriando-se dos sentidos posto na dinâmica interativa.

Transpondo a situação da história do gesto de apontar para a interação educador-educando, Góes (2007) constata que se o educador não atuar de modo a trazer o educando para o campo da significação não haverá possibilidade de construir um funcionamento psíquico de ordem superior. Assim, as funções mentais superiores são relações interiorizadas de ordem social capaz de estruturar culturalmente a personalidade do homem. Dependem das experiências de aprendizagem que são indispensáveis para o processo de desenvolvimento.

Concluindo, as elaborações reveladas por Vygotski em sua época referentes aos processos de aprendizado e desenvolvimento nos permitem compreender que o indivíduo só irá aprender se as experiências sociais forem propiciadas de maneira significativa, ou seja, se a dinâmica da vida social proporcionar possibilidades, oportunidades e desafios. Além disso, deve-se destacar a importância do outro no processo de aprendizado do aluno, pois aprendemos a ser homens por intermédio de outros homens através da mediação semiótica que possibilita a interação da criança com o mundo. Como todos nós, os alunos precisam das palavras do outro, dos ensinamentos

dos outros, da ajuda e do modelo do outro, das estratégias dos outros, para se tornarem sujeitos culturais. Dito de outra forma, o caminho do desenvolvimento está em dar significado ao que é simbólico. Os significados vão sendo construídos por meio da mediação semiótica – mediação simbólica – nas relações com as pessoas, por meio da linguagem e de suas mais diversas expressões. É neste processo que o outro/educador pode intervir de modo a mobilizar os processos compensatórios.

O mesmo se pode dizer sobre as crianças com necessidades educativas especiais, pois como vimos, não há limites estabelecidos no processo de desenvolvimento, mas há possibilidades subjacentes a deficiência orgânica que a partir das experiências sociais significativas podem ser superadas.

As idéias discutidas sobre a interação sujeito-meio/outro e o desenvolvimento cultural dão uma base substantiva para o estudo de processos de crianças com deficiência que afetam o funcionamento humano. Isso será discutido minuciosamente no próximo capítulo, no qual estenderemos nossas discussões acerca das questões levantadas por Vygotski (1997,1989) na sua Obra Defectologia, sobre a importância dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência mental, uma vez que essa deficiência pode ser superada por meio da significação cultural do outro.

2- PROCESSOS COMPENSATÓRIOS E INCLUSÃO ESCOLAR: PROPOSIÇÕES VYGOTSKIANAS

“Onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, abre-se ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural”.

Lev S. Vygotski.

O processo compensatório é destacado por Vygotski (1989,1997) como sendo central no desenvolvimento da criança com deficiência mental.

Vygotski (1989,1997) realizou análises orientadas para o campo da deficiência, denominadas de Defectologia, na qual propunha a formulação de um modelo de compreensão dos processos humanos valendo-se da discussão sobre as implicações dos aspectos sócio-culturais na constituição do sujeito com deficiência. Seu estudo surge num cenário com graves problemas nas áreas de saúde e educação que o levam a procurar sanar e superar estas condições com o propósito de construir para uma nova sociedade.

Em sua obra, o autor reflete sobre o processo de funcionamento de sujeitos com deficiência mental, surdez, cegueira e deficiência múltipla, focalizando as necessidades e possibilidades de desenvolvimento e educação dos mesmos. Desenvolveu um enfoque crítico e qualitativo, buscando compreender a organização peculiar das funções e comportamentos de sujeitos com deficiência. Nesse estudo, aprofundamos as discussões especificamente aos sujeitos com deficiência mental.

Em Fundamentos da Defectologia, Vygotski (1989,1997) faz constantes críticas em relação às concepções que circulavam na sua época (mais precisamente no início do século XX) sobre o indivíduo com deficiência mental.

Em seu texto “El defecto y la compensación” (trabalho apresentado 1924), Vygotski se mostra preocupado em relação a antiga teoria da compensação, a qual se concentrava no plano sensorial/orgânico e cuja proposição centrava-se na substituição dos órgãos dos sentidos. Esta teoria estava voltada para identificar os limites e impedimentos que a deficiência impõe e na busca da causa que caracteriza o defeito em si. A visão predominante na época reduzia a análise do desenvolvimento humano a

aquilo que era mensurável, o que conduzia a uma idéia de “insuficiência” e “redução” das capacidades desses indivíduos frente ao defeito.

O intelecto do deficiente era visto como tendo uma função única, monolítica e homogênea, com funções reduzidas de modo igualitário, o que sugeria o mesmo funcionamento e desenvolvimento para todos os indivíduos com deficiência mental. O ponto de partida era a falta e as limitações causadas pela deficiência e, por isso, as ações eram orientadas para o mínimo já que a deficiência impediria o sujeito de ir além, evitaria os saltos e as evoluções, romperia com o processo de desenvolvimento. Esta visão levava a uma falta de interesse em compreender a gênese das formas de conduta, a história da transformação das funções mentais.

Os profissionais da época, psicólogos e pedagogos, acreditavam que o desenvolvimento da criança deficiente estava orientado para a própria deficiência e não para a superação desta, por exemplo, no caso do cego, o seu desenvolvimento se centrava na própria cegueira e não na superação deste problema.

Segundo o autor,

[...] só uma noção ingênua sobre a natureza puramente orgânica da compensação, a ignorância do aspecto sociopsicológico neste processo, só o desconhecimento da orientação final e da índole geral da supercompensação separam a velha teoria da nova. (VYGOTSKI, 1997, p.50)

Para Vygotski, a dificuldade de compreender o desenvolvimento de crianças com deficiência mental decorre do fato da deficiência ser tratada como uma coisa e não como um processo, de se supor que no caso da existência de comprometimentos biológicos, as crianças têm o seu desenvolvimento diretamente determinado por causas orgânicas.

Este modo de olhar a deficiência desconsiderava o desenvolvimento humano como um processo dinâmico e passível de alterações, consideração essa fundamental para entender como a criança deficiente se comporta no grupo social, nos processos de aprendizagem que possibilita o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Com isso, Vygotski mostra certa preocupação em relação ao funcionamento e a visão que o espaço clínico traz sobre os indivíduos deficientes, pois este lugar se preocupa somente com os sintomas apresentados, para que, mediante a esses, possa estabelecer o diagnóstico de atraso mental. É posto o interesse pelo déficit em si, ou ainda, pelo grau da deficiência, esquecendo-se das reais possibilidades de desenvolvimento do indivíduo. Fica claro que o enfoque clínico desconsiderava a

dinâmica do processo do desenvolvimento humano, se interessando apenas pela estabilidade dos sintomas que caracteriza a deficiência.

Vygotski, contra essas proposições, considerando a gênese social do desenvolvimento das formas de ação tipicamente humanas, refere-se a uma nova teoria da compensação relativa ao funcionamento sócio-psicológico do indivíduo. Neste sentido, acredita que antes de averiguar e detectar o defeito é preciso conhecer e considerar a criança deficiente, ou seja, indagar sobre o lugar que essa deficiência ocupa no desenvolvimento e na personalidade desse indivíduo, bem como, o modo que este lida e luta contra ela. Para o autor, se por um lado há sintomas de alteração das funções, por outro há meios e formas de luta do indivíduo contra tais alterações, o que o possibilita encontrar recursos para superar as dificuldades impostas pela deficiência.

Assim, inaugura uma orientação prospectiva para a formação pessoal do indivíduo deficiente, na qual o defeito não é somente uma debilidade, mas também uma força de superação, ou seja, a deficiência não é unicamente um freio, mas um impulso para o processo de desenvolvimento. Na lei central das proposições Vygotskianas (1989,1997) - Defectologia - qualquer defeito origina uma tendência para a formação de compensação, ou seja, a carência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. Ao se deparar com alguma dificuldade, a criança tem a possibilidade de avançar por uma via indireta para vencê-la. Segundo o autor, toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição de atitudes combativas a determinado problema em função de ocupar uma posição inerente a lógica da sociedade humana e as exigências da existência social. A personalidade do indivíduo com deficiência mental age sobre o déficit buscando maneiras de reorganização e equilíbrio, de forma a superá-lo, compensá-lo ou de adaptar-se a ele.

De acordo com Vygotski, “o caminho ao aperfeiçoamento passa através da superação dos impedimentos, a dificuldade da função constitui o estímulo para sua elevação” (VYGOTSKI,1997, p.43). O desenvolvimento é precedido pela superação da barreira imposta pelo déficit orgânico, bem como pelas formas sócio-culturais de significação. Portanto, as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos com deficiência instigam o surgimento dos processos de compensação que dependem tanto da gravidade do quadro quanto das dificuldades inerentes a sua posição social.

Convém ressaltar que a defectologia, como campo de investigação, possui uma fundamentação metodológica estruturada sobre bases “positivas”, na qual o interesse não está posto em identificar os defeitos, mas o objetivo do estudo são os processos de

desenvolvimento infantil em sua diversidade. Através do conceito de compensação é possível entender esse olhar voltado para a positividade da deficiência. Em relação a isso, não basta determinar o grau ou gravidade do defeito, mas sim considerar o que a criança traz de positivo e, a partir daí, encontrar processos que possibilitem compensar a deficiência e construir o caminho de seu desenvolvimento.

Visto que a deficiência mental é uma estrutura complexa, torna-se preciso analisar o desenvolvimento do indivíduo deficiente e não a origem e natureza dos processos orgânicos em si. Vygotski deixa claro que não focaliza o déficit em si, mas busca compreender o processo complexo e dinâmico do desenvolvimento das funções mentais superiores dos deficientes. Assim, a discussão dos processos de compensação enfatizada pelo autor, quando se refere ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, deve ser entendida a partir de suas concepções e sua teoria geral de desenvolvimento.

Alguns estudiosos, tais como, Rego-Monteiro, Manhães, Kastrup (2007) procuram analisar em que consiste a noção de compensação trazida por Vygotski no campo da deficiência visual, bem como, seu alcance e seus limites na perspectiva das ciências cognitivas contemporâneas. Contudo, não analisam os pressupostos teóricos que fundamentam os autores F.Varela, O.Sacks, H.Maturana citados, o que confere um efeito desconcertante às suas conclusões.

Rego-Monteiro, Manhães, Kastrup (2007) concluem que a noção de compensação exposta por Vygotski (1997) é limitada para entender os efeitos sobre o sistema cognitivo da perda de um dos sentidos. Acreditam que a complexidade do problema exige uma abordagem mais ampla que leve em conta a dimensão inventiva da cognição e do próprio mundo, como questões indissociáveis. Mesmo falando do campo da deficiência visual, é necessário considerar aqui o discurso apresentado pelos autores, uma vez que este não focaliza a compensação como processo central do processo de superação de uma dificuldade primária (dada pelo problema físico) e de uma dificuldade secundária (causada pelas conseqüências sociais do defeito físico).

Embora os autores citem a produção social da deficiência trazida por Vygotski, afirmam que a teoria histórico-cultural “não chega a questionar explicitamente o pressuposto de um mundo pré-existente, em relação ao qual, todos teriam que se adaptar” (REGO-MONTEIRO, MANHÃES, KASTRUP, 2007, p.24). Assim, problematizam o conceito de compensação concluindo que as idéias de Vygotski nesse campo não são suficientes para entender os efeitos que uma perda de sentidos tem sobre o sistema cognitivo.

Ressaltamos que a compensação não pode ser pensada somente no plano sensorial e orgânico, cuja proposição, como ressaltado nas críticas de Vygotski já apresentadas nesse texto, centra-se na substituição dos sentidos. Ou seja, não se pode focalizar a atenção no plano sensorial para indivíduos cegos conforme defendido pelos autores citados acima, mas sim devemos dirigir nossa atenção para uma compensação orientada para os aspectos históricos, culturais e sociais da vida concreta humana; falamos de uma compensação que ocorre por meio da linguagem, da mediação social. Falamos de uma compensação dialética e social que constitui a subjetividade do deficiente e que precisa ser desenvolvida nas condições concretas de vida. Com bases na noção de desenvolvimento discutida por Vygotski, a qual implica incremento e transformações qualitativas de capacidades, sobretudo, possibilidades de vencer desafios e se transformar culturalmente, falamos de processos compensatórios guiados pelas leis sociais que permitem a superações de dificuldades.

Não temos aqui a pretensão de penetrar mais profundamente nas idéias que embasam o pensamento de cada autor citados por Rego-Monteiro, Manhães e Kastrup (2007), mas convêm chamar atenção que Varela e Maturana partem de princípios diferenciados de O.Sacks, bem como da concepção de Vygotski. Sendo assim, consideramos que seria necessário adensar e compreender de fato a matriz de pensamento de cada autor em questão para refletir sobre a dimensão complexa da noção de compensação.

O processo de compensação é adotado aqui como ponto primordial na superação de uma dificuldade causada tanto organicamente, quanto socialmente. A partir de uma complexa reestruturação da atividade psíquica, a perda de uma função é compensada sócio-psicologicamente por outra. Neste processo, o meio social assume papel imprescindível, possibilitando ou não formas para a superação do déficit.

Como vemos, a compensação não é ainda um conceito claro e de fácil compreensão, por isso precisamos ter cuidado com a leitura que fazemos acerca desse processo. Em essência, numa compreensão dialética dos fenômenos, a concepção dos elementos psicológicos não pode ser olhada apenas no tempo passado, mas também no que se refere ao presente em relação com o futuro, tendo em foco uma visão prospectiva de desenvolvimento. A partir daí é possível falar que há um desafio no nível de funcionamento superior do sujeito deficiente, pois o que pode levá-lo à compensação está de acordo com o lugar que ocupa em seu meio social.

Olhando por este lado, o trabalho sensorial é caracterizado como um meio para entrar no mundo da significação e não como o próprio fim, como fora discutido por Rego-Monteiro, Manhães e Kastrup (2007). Na perspectiva histórico-cultural, a compensação não se refere a uma eliminação do déficit sensorial orgânico, ainda que nesse plano o sujeito possa desenvolver certas formas peculiares de funcionamento refinado. O que realmente interessa é o sentido cultural desse trabalho sensorial, ou seja, a busca de uma ação significativa para a participação e inserção da criança deficiente no mundo social, histórico e cultural. Portanto, não se deve investir em si e para si nas modalidades sensoriais, senão estaríamos apostando numa adaptação sensorial do indivíduo ao meio. Com bases nos pressupostos de Vygotski, precisamos investir nas questões significativas na vida cotidiana que exige resposta do outro. Visto isso, a linguagem, os signos, o outro, são os principais meios que permitem ao indivíduo deficiente o acesso ao desenvolvimento compensação e possibilita a inserção deste nas práticas sócio-culturais, transformando-as.

Góes (2007) discute que,

ao focalizar o cego, Vygotski considera que o alfabeto braile, ao dar acesso à leitura e à escrita, tem importância muito maior que a sutileza do tato e do ouvido; a cegueira não é vencida pela compensação sensorial em si, e sim pela linguagem, pela palavra, pelo mundo dos conceitos. (GÓES, 2007, p.5)

Sendo assim, no cego não são os exercícios de estimulação sensorial, tátil e/ou auditiva que possibilitam a inserção nas práticas sociais e o desenvolvimento da conduta superior, mas sim é o braile uma possível via colateral que garante o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento desses sujeitos.

Vygotski (1997), em seu texto “Acerca de los procesos compensatorios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado”, publicado pela primeira vez em 1931, traz a idéia de alguns autores (W.Stern, T. Lipps, A. Adler) que já vinham elaborando o conceito de compensação voltado para as insuficiências na formação da personalidade.

O autor compartilha da idéia desses teóricos de que a compensação trata-se de um processo sócio-psicológico. No entanto, outros elementos da teoria de Stern, Lipps e Adler vão contra as proposições gerais formuladas por Vygotski em sua teoria histórico-cultural. Segundo ele, tais teóricos consideravam que o único fundamento dos processos compensatórios é a reação subjetiva da personalidade da criança frente a sua deficiência. Essa idéia pressupõe que a fonte que origina o processo de compensação estaria na consciência do sentimento do indivíduo em relação ao seu déficit. Os defectólogos, como se refere Vygotski, afirmam que a criança precisa tomar consciência

de seu atraso para poder compensar seu déficit, contudo, acreditam haver uma dificuldade por parte da atitude do deficiente em desempenhar uma atitude crítica que permita se conscientizar de sua insuficiência, tirando uma conclusão eficaz para superá-la. Neste caso, com a auto-estima elevada o deficiente não tem capacidade de reconhecer seu atraso e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos processos compensatórios se torna prejudicado, pois não adverte sua insuficiência e carece de seu sentimento de inferioridade, que segundo essa idéia, é a base para a formação da compensação.

Opondo-se a essas idéias, Vygotski redefine e explica o conceito de compensação tomando-se por base sua concepção do desenvolvimento humano como um processo social. O autor deixa claro que não se pode pensar em compensação somente em relação ao funcionamento interno do indivíduo, pois esse processo só se realiza na dependência das ações do grupo social, por conta das forças sociais. Além disso, o fato da criança não ter uma percepção de sua dificuldade decorrente de prejuízos no seu intelecto não impede a compensação através de experiências sócio-culturais. Visto isso, a idéia de que a consciência acaba diminuindo as possibilidades de compensação não é pré-condição, até porque reduziria a plasticidade do funcionamento psicológico humano.

Procurando esclarecer melhor o conceito de compensação, Vygotski refere-se ao funcionamento orgânico do indivíduo. Neste caso, utilizando como exemplo um órgão par, o rim, o autor salienta que quando há uma enfermidade/comprometimento em um deles, o outro membro do par assume suas funções desenvolvendo-se compensatoriamente em relação ao seu par comprometido. Entretanto, no caso da compensação num órgão ímpar deficiente, é o sistema nervoso central que age aperfeiçoando o funcionamento do órgão. Sendo assim, o aparelho psíquico, através das funções mentais superiores, cria nesse órgão uma estrutura psicológica que pode contribuir para o seu funcionamento.

Vygotski redimensiona o conceito de compensação na discussão histórico-cultural como um dos artifícios para o desenvolvimento das funções psíquicas da criança com deficiência mental, ou seja, quando a criança possui alguma incapacidade (orgânica ou funcional) ela tende a ser compensada pelo sistema nervoso central e pelo aparelho psíquico de ordem superior. O autor considera que no estudo da psique humana há necessidade da compreensão e da utilização do fenômeno da compensação, já que este encontra engajado ao sistema psicológico do sujeito como uma função psíquica peculiar e superior.

Para Vygotski, a força motriz que incita o desenvolvimento compensatório está na sociabilidade da conduta, a qual permite ao indivíduo encontrar formas alternativas para construir e desenvolver as funções mentais superiores. Em outras palavras, o autor coloca que objetivamente é na vida social da criança e no caráter social do seu comportamento que ela encontra material para a superação das suas dificuldades e formação das funções internas.

Neste processo há uma reorganização da estrutura psicológica. Através da plasticidade do sistema nervoso central e da dinâmica do funcionamento psicológico, o indivíduo deficiente desenvolve uma superestrutura psíquica reunindo e orientando novas forças que permitem utilizar as capacidades e funções úteis para o desenvolvimento.

Desta maneira, a compensação ocorrida é relativa ao funcionamento psicológico, numa idéia que corresponde à plasticidade dos processos de desenvolvimento. A plasticidade do funcionamento psicológico frente à deficiência permite ao indivíduo reagir de maneira combativa a seu déficit, emergindo assim, o potencial para a compensação. Esse mecanismo passa a ser central na formação das funções mentais superiores, dependendo da ação das forças sociais e das experiências que a cultura oferece para a formação da pessoa.

Com bases nos pressupostos vygotkiano, Góes (2002), acredita que

[...] para compreender o funcionamento humano é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma iniciativa complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central. (GÓES, 2002, p.99)

O caminho do desenvolvimento da criança deficiente está nas relações sociais, na cooperação de outros seres humanos, sendo que o social é o lugar em que podemos agir no sentido de combater a deficiência. Decorrente dos estudos de Vygotski, Padilha (2000, 2001) argumenta e demonstra que as limitações de desenvolvimento podem ser revertidas a partir das relações sociais, ou ainda, as alterações orgânicas podem ser superadas por meio das experiências sócio-culturais. Através da relação com o outro e fazendo uso de instrumentos simbólicos, o indivíduo com deficiência mental tem a possibilidade de compensar suas faltas providas pela alteração biológica. A partir disso relata que “não há limitação previsível de incorporação cultural. Tudo que envolve o

homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos” (PADILHA, 2000, p.199).

Esta compensação relativa ao aparato psicológico da criança depende da interação social para emergir e permitir que haja uma nova forma de desenvolvimento. É por isso que as teorias vygotskianas defendem o coletivo como principal fator para a obtenção da compensação, uma vez que, este meio propicia o desenvolvimento das funções culturais.

Para tanto, torna-se imprescindível identificar e criar formas que possibilitem a compensação na deficiência mental, opondo-se às dificuldades e conferindo características peculiares ao desenvolvimento cultural e simbólico. Com bases em Vygotski, De Carlo (2002) acredita que o funcionamento complexo na deficiência mental exige operações com signos, sendo ainda que, ambos os processos dependem de experiências sócio-culturais e oportunidades concretas para o desenvolvimento. Logo, o caminho do desenvolvimento das funções mentais superiores, que é um processo semióticamente mediado, também no caso de crianças com deficiência mental, é promovido pela interação social e pela apropriação dos bens culturais. Os modos de significação do outro possibilitam a criança realizar operações com signos.

Retomando melhor essa idéia, voltamos à Vygotski (1989,1997,1995) que tece contribuições que caracterizaram o caminho do desenvolvimento compensatório das funções mentais superiores em crianças com deficiência mental.

Segundo o autor, a idéia da substituição das funções comuns foi estudada no campo dos processos intelectuais adquirindo uma valorização nos espaços clínicos e educacionais no desenvolvimento da criança com deficiência mental. Aqui, as operações psicológicas podem ser semelhantes exteriormente conduzindo ao mesmo resultado, porém, há uma estrutura interna ao indivíduo que o distingue dos demais, havendo uma relação causal no qual nada é comum. Para Vygotski, há uma diversidade de funções em uma unidade complexa, uma identidade que não é homogênea.

Os princípios do desenvolvimento da criança com deficiência mental carregam uma expressão qualitativamente específica que é única por sua essência. Isso significa que a criança cujo desenvolvimento está comprometido por algum tipo de déficit, não é necessariamente menos desenvolvida que seus pares ditos normais, mas se desenvolve de outro modo.

Considerando essa peculiaridade qualitativa da atividade mental, as funções superiores não podem ser afetadas na mesma medida. “A interdependência relativa das

funções, em que pese a sua unidade, faz com que o desenvolvimento de uma função compense e redunde em outra” (VYGOTSKI, 1997, p.141). Desta maneira, as funções mentais são interfuncionais, se transformam em forma de refinamento e envolvem um jogo de inter-relações. Graças a interdependência das funções mentais superiores, é possível que ocorra o desenvolvimento de uma função que compense a falta de outra e, conseqüentemente, contribua no processo de desenvolvimento do sujeito com deficiência mental. Isso implica um dinamismo das formas de funcionamento psíquico, no qual, as funções afetadas não são da mesma forma, influenciando de maneira qualitativamente distinta em sua base.

Qualquer defeito não é limitado pela perda isolada de uma função, mas suporta uma reorganização nas funções mentais colocando em vigor novas forças psíquicas que impõe um novo caminho de desenvolvimento. As funções psicológicas se realizam de diversas formas, isto é, onde há uma insuficiência, uma dificuldade que supere as possibilidades naturais, emerge uma ação que se realiza em relação do “não ter”.

A amplitude deste princípio de substituição das funções psicológicas permite uma diversidade de operações mediante as quais podem ser realizadas. Segundo Vygotski (1995), o meio habitual de funcionamento de uma função não é o único, pois um modo suprimido pode ser substituído por outros modos de funcionamento, ou ainda, na história do desenvolvimento da criança o funcionamento passivo é superado pela utilização ativa de qualquer função psicológica.

As análises de Vygotski (1997, 1989, 1995) levam a olhar para a pessoa cujo desenvolvimento está comprometido, procurando identificar as formas de reações do indivíduo e os processos que possibilitam a constituição da personalidade diante da deficiência, através das substituições das funções de ordem rudimentar por funções de ordem superior.

Como visto na deficiência mental as relações interfuncionais a nível superior são formadas de modo peculiar. Considerando essa noção, podemos dizer ser nesta esfera de desenvolvimento que acontece a mudança na estrutura interna do sistema psicológico através de relações interfuncionais que são convertidas em relações intrafuncionais, ocasionando a aplicação dos processos compensatórios superiores.

Por meio da compensação podemos atingir o funcionamento superior da criança deficiente. Para tanto, o grupo social deve mirar para as funções mentais superiores e trabalhar mediante vias especiais. Como visto, os processos compensatórios ocorrem na interdependência do grupo social e do sujeito singular.

Segundo Vygotski, nesse processo, aspectos sociais e de linguagem propiciam condições para que o indivíduo ultrapasse as limitações apresentadas pela deficiência, possibilitando caminhos alternativos de formação psíquica superior que vão sendo criados e organizados nas atividades coletivas, relacionados às produções e interpretações de signos culturais. Nesta linha de pensamento, os processos compensatórios só ocorrem se houver oportunidades culturais significativas ao sujeito deficiente. Como chama atenção Padilha (2000), “o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social” (PADILHA, 2000, p.206).

O funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. O destino da criança é traçado pelas conseqüências que sua deficiência tem para os outros do grupo social ao qual pertence, pois seu desenvolvimento é construído pelo modo como a sua deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas por ela.

Desta forma, é necessário diferenciar os sintomas de ordem primária da deficiência mental, ou seja, a condição de origem biológica que é base da deficiência, dos sintomas secundários de caráter derivativo, sendo aqueles impedimentos que têm origem no meio social, construídos na relação com o outro que impedem a apropriação da cultura pela criança e, conseqüentemente, a superação das suas dificuldades, agravando ainda mais o quadro do atraso mental. Como conseqüência do defeito primário, a criança enfrenta uma série de dificuldades no percurso de seu desenvolvimento, acarretando prejuízos em suas relações sociais. Essa limitação social conduz a um desenvolvimento incompleto das funções mentais superiores que se constitui como dependente do defeito secundário.

Desta maneira, Vygotski afirma que frente ao déficit elementos negativos e positivos estão atuando a todo instante, ao longo do processo de desenvolvimento e tais elementos são responsáveis pela formação das características secundárias da deficiência que tanto podem levar a uma superação ou provocar ainda mais complicações.

Esse processo, como vimos, está constantemente influenciado pelo social. É na relação com o outro que a criança deficiente pode encontrar caminhos de superação da sua insuficiência ou, ao contrário, se depara com ausência de possibilidades e

oportunidades para seu desenvolvimento que ocasiona acúmulo de complicações que impossibilita a compensação sócio-psicológica.

Por outro lado, ao enfatizar a idéia de que existem aspectos na deficiência que viabilizam a educação, Vygotski se refere ao quadro secundário da deficiência novas formas de funcionamento que constituem o desenvolvimento do sujeito, transformando-o. É nesse lugar que o grupo social pode e deve intervir de modo a colaborar com a superação da alteração, pois as condições secundárias são mais suscetíveis a intervenções do que os limites primários vinculados ao núcleo orgânico.

Buscando entender o processo da deficiência mental, Carvalho (1997) apóia-se nos estudos de Vygotski e afirma que é

[...] preciso recorrer ao desenvolvimento e não aos processos patológicos que constituem sua base primária. Isso porque a complexidade surge no processo de desenvolvimento, quando a criança encontra, num determinado meio, dificuldades que suscitam o desenvolvimento de complicações secundárias. Nesse processo, o que era primário passa a ser secundário, no sentido de ser menos importante diante do quadro prioritário de sintomas que se constitui no desenvolvimento. (CARVALHO, 1997, p.147)

O desenvolvimento humano precisa do substrato orgânico, mas pode ser reduzido ao biológico se não ocorrer no âmbito das relações sociais, ou ainda, num contexto sócio-cultural determinado onde interações com o mundo simbólico devem acontecer. As dificuldades e possibilidades vitais dos indivíduos com deficiência mental não são meramente ocasionadas pelo déficit orgânico, mas também marcadas pelas oportunidades oferecidas pelo ambiente cultural humano, responsável pelo desenvolvimento das suas capacidades e habilidades.

Convém ressaltar que, em alguns dos textos que compõe sua obra defectologia, Vygotski menciona sobre os diferentes tipos de compensação, ou seja, a real, intermediária e fictícia, porém não aprofunda suas discussões, não havendo clareza nessas idéias. Quando discute sobre isso, relata que na compensação há dois pólos extremos que possibilitam o desenlace do processo de maneira satisfatória ou prejudicial para o desenvolvimento. Um pólo é considerado como êxito perante a superação de uma dificuldade e o outro pólo é o fracasso da compensação. Entre estes dois pólos situam-se todos os graus possíveis de compensação, do mínimo ao máximo.

Em alguns trechos o autor expõe que os processos compensatórios podem ser tanto a base da correção do déficit, como a origem de uma série de sintomas patológicos que interferem no processo de desenvolvimento. Tais elaborações sofreram modificações e transformações no decorrer dos estudos de Vygotski, pois desviam o

núcleo do conceito de compensação formulado por ele, ou seja, a marca da superação sócio-psicológica da deficiência. Portanto, não nos deteremos nessa discussão, já que a compensação se orienta na superação do déficit orgânico por intermédio do modo como as experiências sócio-culturais estão sendo oferecidas ao indivíduo. A partir disso, não é possível que haja níveis de compensação, pois, ou o grupo social possibilita que os processos compensatórios ocorram e que o indivíduo supere suas dificuldades, ou, ao contrário, não ocorre de fato compensação e o sujeito não supera suas dificuldades.

Por isso, segundo o autor, seria ingênuo acreditar que qualquer defeito se compensará e terminará sempre em sucesso. O caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil e, com isso, nos resta conhecer a direção correta no desenvolvimento da criança com deficiência mental.

O processo de compensação é determinado por duas forças, sendo elas, as exigências sociais quanto ao desenvolvimento e a educação, e as forças intactas da psique. Subentende-se que a riqueza ou a pobreza da reserva interior da compensação é determinada pelas forças sociais e culturais, mas também não podemos nos esquecer do funcionamento interno que o indivíduo apresenta na formação da compensação. A história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência é influenciada pelo social, mas não é possível ignorar o defeito que está posto pelo biológico e que, de certa forma, atrapalha o trânsito da criança. Neste sentido, temos que procurar vias alternativas que superem tais dificuldades de desenvolvimento, bem como, considerar a idéia de plasticidade cerebral relacionada às inter-relações estabelecidas com o meio social.

Deste modo, não há compensação unilateral. Para realmente acontecer, a compensação depende tanto da vida social que coloca exigências, possibilidades, oportunidades e desafios, como também da própria força do psiquismo do indivíduo que está relacionado com as condições externas. Embora reconheça que esse processo está em toda matéria viva e que no ser humano pode ocorrer no plano orgânico, Vygotski privilegia a compensação sócio-psicológica ou cultural.

Qualquer que seja o tipo de deficiência ocorre mudanças de atitude em relação ao mundo concreto e também nas relações sociais. Porém, com o déficit orgânico e com dificuldades nas esferas do desenvolvimento sócio-cultural, existem forças e desejos para superá-las, bem como, novas formas criadoras de desenvolvimento. Assim, condições favoráveis e investimentos eficientes levam o sujeito deficiente a vencer e superar suas restrições biológicas.

Isso não quer dizer que o déficit orgânico deixou de existir, mas que ele está preservado num segundo plano, já que, no primeiro plano estão as práticas sociais significativas. Em outras palavras, o déficit orgânico da deficiência torna-se subordinado às ações culturais. Deste modo, a deficiência não foi eliminada, no entanto, a partir das relações sociais, pode ser superada no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Segundo Vygotski, “enquanto não encarar seu estudo do ponto de vista das alterações em seu desenvolvimento, do ponto de vista da ação compensatória dos processos do desenvolvimento, não se obterá uma noção completa, correta e adequada sobre essa criança”. (VYGOTSKI, 1997, p.134).

Enfim, a sociedade deve estar organizada e orientada de maneira a desenvolver um olhar prospectivo, voltado para as reais possibilidades que essas crianças apresentam e que possam vir a desenvolver. Ao invés de marcar os limites, é preciso marcar as perspectivas de possibilidades desses sujeitos para vencer suas dificuldades.

Discutiremos a seguir os processos compensatórios e suas implicações educacionais frente ao processo de inclusão desses sujeitos especiais.

2.1 Compensação e Implicações Educacionais: Dialogando sobre o Processo de Inclusão

“O objetivo da escola, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas sim em superá-lo”.

Lev S. Vygotski.

Remetemo-nos agora a considerar a compensação mais precisamente no espaço escolar, caracterizando a importância do outro/educador no processo de ensino e aprendizado de crianças com deficiência mental frente ao processo de inclusão.

Ao introduzir, no âmbito educacional, um enfoque dialético do desenvolvimento cultural da criança com deficiência, Vygotski (1997,1989) entende a deficiência como uma construção social, sendo o sujeito considerado na sua singularidade. Acredita que não se deve negar a deficiência, mas sim buscar caminhos para enfrentá-la.

Diante disso, é importante salientar que todo o aparato cultural humano, ou ainda, como ele chama a “forma exterior de comportamento”, está praticamente adaptado para receber a “organização psicofisiológica normal do homem”, isto é, a criança considerada normal, pressupondo determinados órgãos e funções cerebrais que funcionam de uma maneira específica. Nas palavras do autor, “todos nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão destinados para um tipo normal de pessoa” (VYGOTSKI, 1997, p.185).

É importante destacar que, apesar da vida social estar historicamente e culturalmente organizada para receber indivíduos com desenvolvimento típicos, da mesma forma, pode criar recursos especiais para crianças cujo desenvolvimento está prejudicado. Diante disso, entendemos que os processos educativos no espaço escolar se caracterizam como uma prática social, mediada e contribuinte para o desenvolvimento das funções mentais superiores. Tanto o conhecimento transmitido pelo cotidiano, quanto o conhecimento sistematizado transmitido pela escola, são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência mental. O primeiro possibilita o segundo e o segundo propicia a reflexividade e sistematicidade do primeiro.

O processo de escolarização na deficiência mental, segundo Vygotski (1989,1997), recebeu da clínica uma visão voltada para os aspectos elementares sobre a

natureza do desenvolvimento da criança com deficiência, caracterizando uma prática apoiada nos resultados clínicos. Diante disto, ao se deparar com os problemas e as dificuldades, a escola se consolida negativamente em relação à inserção da criança com deficiência mental, impondo barreiras no processo de ensino-aprendizagem e selecionando essas crianças como sendo “incapazes” de aprender devido ao seu déficit cognitivo.

Vygotski (2003, 2006) critica a aplicação de testes usados no processo educacional para determinar os níveis de desenvolvimento mental e limites da criança com deficiência, os quais não deveriam ser ultrapassados. Afirma que esse procedimento não orienta o processo de aprendizagem para o desenvolvimento da criança, não olha para suas capacidades e possibilidades futuras.

Assim, Vygotski (1997) insiste em suas críticas à escola especial pela atuação centrada nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. Preocupa-se com a questão do ensino das crianças com deficiência estar voltado para o desenvolvimento das funções elementares com base no pensamento figurativo-concreto, sendo que esse privilegia o déficit, o atraso, o olhar homogêneo, traçando um limite no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, rejeita o ensino por meio de treinamentos e técnicas ajustadas à deficiência que marcam a segregação nos espaços de ensino.

Segundo Vygotski, este modo de apresentar o problema contém a idéia de que o ensino deve orientar-se ao desenvolvimento já produzido, para etapa já superada e descartar o que realmente há de dificuldade por parte da criança com deficiência mental, ou seja, o trabalho orientado para o pensamento abstrato.

O autor observou que tal sistema deixa muito a desejar no sentido de ajudar estas crianças a superarem seus déficits naturais, além de reforçar e consolidá-los ainda mais, pois, muitas vezes, a escola adapta-se ao atraso da criança traçando um limite no seu processo de desenvolvimento. Quando, na verdade, segundo Vygotski, para poder determinar que aspectos da organização sócio-psicológica do deficiente podem favorecer a educação no sentido de contribuir para a transformação das formas de ação da criança sobre o meio e sobre si mesma, é necessário saber como a criança utiliza os instrumentos psíquicos e culturais de que dispõe.

Como chama atenção Vygotski, “o mais importante é que as formas culturais da conduta constituem o único caminho na educação da criança anormal” (VYGOTSKI, 1997, p.186). Neste percurso, a educação precisa se orientar em direção à validade social, considerando esse fator como determinante no processo de

desenvolvimento das funções mentais superiores. Com esse raciocínio, as funções elementares são menos flexíveis e passíveis de transformação, enquanto as superiores, pela interação social, podem ser constantemente transformadas.

No âmbito da inclusão, é relevante ressaltar o estudo de Padilha e Ferreira (2007) que mostra ainda haver uma imagem negativa, segregada e problemática da criança especial. Através da pesquisa das falas de professoras, identificam que as pessoas, mesmo com dificuldades, podem aprender, mas precisam de uma educação especial. Nos discursos das professoras, as autoras desvendam marcas da história da educação especial e da educação comum que precisam ser conhecidas e superadas. Marcas de caráter assistencialista, organicista dirigida às pessoas com deficiência que não possibilitam espaço para o desenvolvimento da escolarização, ao contrário, acentuam a exclusão do aluno especial do âmbito da educação comum. Essa situação leva a práticas que tomam a homogeneidade como paradigma na organização escolar, contrariando-se ao paradigma da diversidade, sustentado pelas autoras e eleito como necessário para a inclusão.

Nesse sentido, apontam o autor Vygotski para discutir o fato da orientação do ensino de pessoas com necessidades especiais estarem sempre centrado em avanços de atividades práticas da vida diária, cujos processos elementares predominam. Deste modo, não há investimentos no desenvolvimento das funções mentais superiores, fundamentais para o desenvolvimento humano. Esta educação, chamada por Vygotski de “educação minimalista”, não possibilita o desenvolvimento dos processos de compensação.

Tal vertente determina o investimento em condições elementares de existência, reduzindo as possibilidades de aprendizagem como ser social, cultural e histórico. Trabalha somente o pensamento concreto sem permitir o domínio dos instrumentos culturais de pensamento, ou seja, o trabalho voltado para o pensamento abstrato que permite a criança pensar, refletir, raciocinar. Além disso, se organiza e se orienta para propiciar as crianças deficientes um desenvolvimento típico e homogêneo, o que torna mais caótica a realidade das condições de formação oferecidas para as pessoas com deficiência. Esse modo educacional procura alcançar o “tipo ideal”, o “tipo normal”, e para isso, é preciso “sanar”, “curar”, “arrumar” o que a deficiência causou.

Segundo Vygotski (1997), a criança especial tem dificuldade de dominar o pensamento abstrato, justamente porque a própria escola exclui de seus materiais tudo que requeira o trabalho para o desenvolvimento das funções mentais superiores e funda

sua instrução no concreto e nos métodos visuais, operando na linha de menor resistência da deficiência. Na verdade, o que deveria estar em jogo é a tentativa em dar um passo além daquilo que a criança já apresenta. Precisamente porque a criança tem dificuldade com o pensamento abstrato, a escola precisa desenvolver essa capacidade usando todos os meios possíveis, pois, é necessário estabelecer, constantemente, um objetivo superior de desenvolvimento das funções psíquicas, ou seja, elevar o nível dos programas de ensino. Neste sentido, sustentamos esforços na busca por processos alternativos de significação que sejam capazes de propiciar ao aluno especial o acesso ao pensamento reflexivo sobre a vida.

Vygotski (2006) esclarece que, “acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se considerar apenas como etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como um meio e não como um fim em si” (VYGOTSKI, 2006, p.114). A escola deveria buscar seguir essa direção de trabalho, procurando desenvolver nessas crianças o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Com inferência às proposições de Vygotski, Góes (2007) contesta a idéia de oferecer uma pedagogia menor a esses sujeitos, e ainda, oferecer experiências sócio-culturais restritivas. “Sei que a escola procura ver a pessoa com uma necessidade educativa especial (criança, jovem ou adulto) em seu funcionamento vivo, porém ao mesmo tempo a vê como quem não é nem será capaz de entender” (GÓES, 2007, p.7).

A autora expõe que a escola não deve se prender aos limites pré-estabelecidos pela existência de uma deficiência privilegiando atividades repetitivas, mas necessita almejar a aquisição de conhecimentos sistematizados, bem como, o compromisso com a formação laboral. Para tanto, a educação de alunos especiais precisa envolvê-lo na trama das relações do mundo comum, ou seja, na coletividade, valorizando seu acesso nas diferentes esferas de atividades.

De acordo com Padilha e Ferreira (2007), “a educação escolar comum, centrada em desenvolvimento de habilidades e assimilação de informações, também não é a resposta para uma educação inclusiva” (PADILHA, FERREIRA, p.118, 2007).

Visto isso, segundo Góes (2007), o trabalho educativo necessita ser guiado para o domínio de atividades culturalmente relevantes que permitam a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e a possibilidade de significar o mundo. Para tanto, o princípio da compensação deve ser considerado, pois esse permite a educação direcionada às peculiaridades e regularidades do desenvolvimento da criança com

deficiência e, conseqüentemente, subentende e valoriza o todo no processo de desenvolvimento.

Góes (2002), quando aborda questões sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiência e analisa condições educacionais oferecidas a esses sujeitos, mostra que,

[...] no caso da deficiência mental, são consideradas algumas técnicas e procedimentos, com ênfase na idéia de que o educador deve investir na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade, atuando para conduzi-la ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores. O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos, recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. (GÓES, 2002, p.103)

Deste modo, a idéia de compensação é central no processo de aprendizado em crianças com deficiência mental. Sendo assim, falar em inclusão escolar sem considerar a preocupação e o investimento do educador no desenvolvimento dos processos de compensação é um discurso inconsciente e incoerente, no qual as reais possibilidades e as diferentes formas de aprendizado do aluno especial acabam não sendo relevada no processo de ensino.

Com inferências nos pressupostos de Vygotski, Carvalho (1997) afirma que “educar baseado na compensação é privilegiar aspectos que possibilitarão não a cura, mas a superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade toda” (CARVALHO, 1997, p.148).

Para haver aprendizagem da criança com deficiência mental, a escola precisa propiciar atividades que libertem os aprendizes das percepções concretas, procurando investir em condições para a formação e desenvolvimento das funções superiores, tratando a compensação como um conceito social e cultural, um desafio de apontar para as possibilidades dos alunos especiais.

No processo ensino-aprendizado das crianças especiais devem ser utilizados procedimentos e métodos especiais adaptados as características específicas de cada educando, considerando o percurso de outro caminho para a aprendizagem. Portanto, os objetivos devem ser comuns a todos os alunos, mas o caminho deve ser alternativo para as crianças com deficiência mental.

Neste sentido, Vygotski (1997,1989) se refere a criação das formas alternativas e recursos especiais de desenvolvimento ali onde são impossíveis as utilizações do caminho direto, isso envolve o grupo social, bem como, o educador. Nessa perspectiva, para que a aprendizagem ocorra é imprescindível construir processos de ensino com objetivos, estratégias e recursos diferenciados.

Deste modo, destaco as idéias de Vygotski (1997) quando traz a educação social guiada nas possibilidades da criança deficiente. Essas possibilidades só se concretizam se o grupo social não se centrar nos aspectos negativos da deficiência, mas no que há de positivo nesta criança, oferecendo experiências diferenciadas para o desenvolvimento. A prática educativa precisa considerar como ponto de partida as possibilidades implicadas no processo peculiar de desenvolvimento da criança com deficiência mental, privilegiando as relações sociais e os processos de significação, utilizando instrumentos simbólicos para que novas operações culturais complexas sejam acionadas.

Considerando que o caminho de desenvolvimento dessas crianças está na cooperação, na ajuda social de outro ser humano, que inicialmente é seu pensamento, sua vontade, sua atividade, no espaço escolar, o educador ocupa posição central nesse processo.

Apoiando-se na teoria histórico-cultural, o outro tem papel constitutivo na formação do sujeito e, assim, faz-se necessário examinar como esse papel se efetiva no espaço de inclusão escolar, ou seja, como está ocorrendo o modo de participação do outro de maneira a possibilitar a superação do atraso mental.

O educador ocupa um papel de mediador e intelecto e, muitas vezes, faz pela criança aquilo que ela ainda não consegue desenvolver sozinha, mobilizando forças compensatórias. A mediação do outro é extremamente importante para garantir a qualidade das experiências sociais, culturais - educacionais da criança, bem como, para compensar as dificuldades orgânicas e sociais que as crianças com deficiência mental se deparam.

Segundo Padilha (2000, 2001), o educador precisa se atentar para o funcionamento do simbólico, captar pistas dos efeitos das mediações para a aprendizagem, compreender o contexto interativo nas relações social da qual participa, pois o outro é capaz de atribuir sentidos e significados ao vivido pela criança.

De acordo com a autora, a ação educativa precisa estar organizada de modo que seja capaz de trabalhar com o que a criança traz, significando suas ações, produzindo sentidos aos gestos, trabalhando de fato com a linguagem. “Pensar sobre si, para si e para o outro, dizer as coisas de certo modo – é linguagem organizando, comunicando, nomeando, regulando a ação e o pensamento” (PADILHA, 2000, p.207).

Assim, para Góes (2002), as possibilidades compensatórias envolvem a linguagem e outros signos que permitem a criança interagir, aprender, e significar o mundo, constituindo mecanismos de funcionamento superior. Para tanto, a educação da

criança especial precisa apoiar-se nas possibilidades compensatórias para a superação do defeito.

A partir dessa proposta, a personalidade do deficiente vai se equilibrando e suas funções elementares vão sendo compensadas pelo desenvolvimento das funções mentais superiores que surgem a partir da inserção do indivíduo nas práticas sociais significativas.

Nesta vertente de discussão precisamos ter claro o papel e o dever da escola em nossa sociedade, qual seja a inserção cultural de todos os indivíduos, sendo eles deficientes ou não, formando cidadão participante da cultura com um lugar social ocupado.

A inclusão escolar estará de fato acontecendo quando o trabalho educacional possibilitar a inserção e a participação da criança deficiente na vida social com acesso aos bens culturais de nossa sociedade. A escola precisa transitar na vida social através da significação, da mediação simbólica e, juntamente com ela, deve estar o aluno, freqüentando e atuando nas diversas esferas culturais.

Para Ferreira (2002), a proposta a ser buscada pelos educadores, de modo a atender a diversidade dos alunos como construtor dos saberes, é permitir um espaço privilegiado de desenvolvimento do deficiente mental, possibilitando este ter o domínio de capacidades básicas na linguagem e ocupar um papel na sociedade. Para isso, autora concorda com Vygotski ao mostrar a importância da linguagem, do pensamento e da interação nos processos interpessoais dentro da cultura, possibilitando o desenvolvimento da criança especial.

Monteiro (2006) procurou refletir sobre as possibilidades de leitura e escrita de crianças e jovens com deficiência mental que percorreram caminhos alternativos e conseguiram adentrar na escrita. Pretendeu com isso, olhar para as possibilidades de superação das barreiras impostas por práticas pedagógicas e concepções que limitam, impedindo o desenvolvimento e a inserção do deficiente mental em nossa sociedade.

A autora aborda a história do processo de escolarização de crianças deficientes mentais, que muitas vezes, são privadas das atividades escolares. Acredita que esta forma de agir vem de uma concepção que acredita que crianças com deficiência mental são menos inteligentes e precisam de programas especiais simplificados para suas necessidades. “As escolas especiais as subestimam, as escolas comuns às excluem”. (MONTEIRO, 2006, p.98).

Padilha (2006,2000) destaca a importância de se ter na escola uma concepção clara de sujeito, de mundo, de deficiência, de desenvolvimento e de aprendizagem, para que se possa conhecer e compreender melhor as características dessas crianças que esperam da prática escolar uma função no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico.

Desta forma, para a promoção das funções mentais superiores e a superação das funções elementares, são necessárias que sejam criadas oportunidades de convivência humana diante da diversidade e da peculiaridade de desenvolvimento de cada indivíduo, visando ações que ampliem e enriqueçam as experiências dos alunos especiais nas práticas sociais.

A seguir buscamos refletir sobre o diálogo problemático da inclusão escolar, levantando pontos que não podem ser esquecidos quando falamos sobre educação de crianças com necessidades educacionais.

2.2 A Inclusão Escolar no Contexto das Necessidades Educativas Especiais

“O desafio que se apresenta é a construção de uma escola que propicie uma mesma qualidade, que se revele na igualdade de oportunidades, sem demagogia, sem paternalismo e com responsabilidade”.

Mônica de C.M. Kassar.

Pretendo aqui tecer alguns comentários sobre o cenário atual da inclusão escolar de crianças especiais, considerando que a concretização das propostas políticas sobre a inclusão ainda é o grande desafio da educação para todos.

O discurso inclusivo originou-se de declarações internacionais (Conferência Mundial sobre Educação para todos em Jomtien, na Tailândia – 1990; Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, na Espanha – 1994) que aclamam pelos direitos humanos e anunciam o lema “Educação para Todos”, num movimento que traz consigo interesses econômicos.

A compreensão da idéia de inclusão e das formas que adotam as políticas inclusivas está relacionada ao modo que se caracteriza a dinâmica social. Portanto, o conceito de inclusão deve ser situado no contexto social e político atual, visto que, suas dificuldades e desafios estão ligados a organização da sociedade em que fazemos parte.

Após a Declaração de Salamanca, o sistema de ensino é reestruturado para receber o aluno com necessidades educativas especiais. A demarcação da inclusão impõe que a escola esteja preparada para receber as dificuldades do alunado, para ele não precisar se adaptar a certo percurso pré-estabelecido. A educação é direcionada para a transformação social, transformação da realidade, buscando métodos de ensino que permita ao aluno deficiente participar da sociedade. O papel da escola é possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos, se adaptando para atender a diversidade de seus alunos e buscando a igualdade. Assume-se a responsabilidade da escola na sua complexidade, na qual todos os agentes escolares devem estar atentos às dificuldades de cada aluno e procurarem outros meios que facilitem a apropriação do saber necessário ao tempo e espaço, conhecendo a realidade e atuando com todos para poder transformá-la.

Frente a essa discussão, será que realmente isso acontece no atual contexto da inclusão escolar? Será que é esse discurso que está colocado na legislação da educação especial? Será que é esse mecanismo que eles chamam de inclusão escolar?

Ferreira (1994) problematiza em seu trabalho sobre a escola especial o distanciamento com que a educação de indivíduos com deficiência mental tem sido realizada em relação à inserção e participação destes nas práticas sociais. Diante disso, a autora evidencia que a prática educacional é fragmentada e artificializada, pois enfatiza o treino de funções elementares, restringe a apropriação de formas culturais de atividade humana e está fortemente ancorada em concepções de desenvolvimento que o reduzem em uma somatória de aprendizagem.

Discute que é no interior das práticas sociais, referendadas pelo contexto ideológico, a partir de um sistema de dominação e marginalização, que é construído o destino do indivíduo com deficiência mental, restringindo sua interação social como partícipe na produção cultural. Como a autora, pretendemos refletir sobre a educação especial como uma fração que está dialeticamente articulada com a totalidade da sociedade. Para isso, a educação especial, no contexto da escola inclusiva precisa ser repensada, pois, até o momento, os caminhos historicamente seguidos neste campo não têm permitido ações necessárias para se garantir uma educação que possibilite, em todas as dimensões, o desenvolvimento da criança com deficiência mental.

Superar estas práticas implica buscar um referencial epistemológico onde o homem e sua práxis tenham concretude, superando o que era abstrato; e onde também se evidencie a complexidade do que foi simplificado e mostre o dinamismo do todo evoluindo em mudanças que se dão pela contradição interna nos processos de inter-relacionamento. Assim estaremos mais em consonância com as contradições da vivência da pessoa portadora de deficiência mental e com as contradições da própria educação especial. (FERREIRA, 1994, p.29)

Muitas são as problemáticas postas no chamado “Ensino Inclusivo” e pretendemos chamar atenção para algumas delas no decorrer desse trabalho, como a questão de se privilegiar somente o acesso físico da criança deficiente na escola regular; o discurso dos educadores centrados no limite que a deficiência impõe com o qual, o ensino para a criança deficiente tende a ser fragmentado e reduzido para facilitar a aquisição dos conteúdos trabalhados, já que, a prática pedagógica encontra-se impregnada de discursos que não relevam o processo da aprendizagem; a descrença no uso de caminhos alternativos e recursos especiais no processo de ensino da criança especial que quando lembrado pelos documentos são trazido como suplementares ao

ensino na sala regular. Considerando esses desafios, o sistema educacional dificulta a real inserção/inclusão da criança com necessidades especiais na prática escolar.

É preciso considerar que, o Brasil, embora com muitas contradições, é um dos países mais avançados em termos de documentos e leis educacionais no campo da educação especial. Porém, o cenário atual da educação especial tem sido configurado de maneira problemática, com certas contradições e nuances que dificultam o caminho da criança com necessidades educativas especiais na busca pela educação e participação social.

Laplane (2004) destaca que a prática é impregnada de discursos, assim, não é possível separar o discurso de inclusão da prática de inclusão, ambos estão relacionados, pois o discurso está na própria realidade, havendo, portanto, uma prática discursiva. A autora reflete sobre as contradições presentes nos documentos e nos próprios discursos inclusionistas, relacionando os problemas da prática inclusiva educacional com o discurso que vem para realizá-la, comprometido por uma política que não corresponde ao real contexto brasileiro.

Embora os documentos apresentem um discurso de respeito ao diferente, muitas vezes, acabam padronizando e olhando de modo homogêneo para a educação dos alunos especiais. Isto pode ser identificado nos documentos constituídos por discursos políticos que chegam até as escolas imprimindo fortes marcas na consciência do profissional da educação e, além disso, na exigência de que todos os Estados devem aderir às mesmas idéias e discursos de tais documentos. Estes discursos propõem regras para aqueles que necessitam, e estas devem ser cumpridas, porém, esquecem de questionar sobre o atual sistema educacional. Para acontecer uma possível inclusão, devemos dar atenção para a organização do sistema escolar, este precisa ser trabalhado e, até mesmo, modificado para atender realmente as necessidades especiais de educação requeridas por seu alunado.

Considerando tais questões, passemos a discutir brevemente sobre a tentativa de buscar construir uma escola que devidamente atenda as reais necessidades de aprendizagem de seu alunado e não apenas cumpra com o acesso. Para tanto, faz-se necessário considerar que a inclusão da criança especial no chamado ensino regular é um desafio para a educação especial. De acordo com a política educacional, está assegurado o ingresso do aluno deficiente em turmas do ensino regular sempre que possível. Todavia, ainda poucos alunos com necessidades especiais têm tido a oportunidade de freqüentar salas de aula regulares como podemos observar nos estudos

de Ferreira (2006) e, mesmo quando esta oportunidade lhes é oferecida, as escolas e/ou profissionais têm poucos recursos e conhecimento para garantir o sucesso e permanência desses alunos, promovendo realmente um ensino diferenciado,

Com foco no tema educação escolar de pessoas com deficiência marcada pela inclusão, Ferreira e Ferreira (2004) retomam o desenvolvimento das políticas de atendimento na educação especial e procuram inseri-las nas reformas de educação básica apontando desafios para a prática educacional a esses alunos. Com base no exame da legislação, os autores mostram que os documentos propõem um contexto que garantisse um acesso ampliado aos alunos com deficiência numa escola aberta para acolher suas necessidades e habilitada para trabalhar com essas, garantindo o acesso pleno à educação.

Ao analisar alguns enunciados da Declaração de Salamanca, Laplane (2004) comenta que para a legislação os alunos têm direitos iguais independente de suas características, necessidades e interesses individuais. Assim, é necessário que a escola ofereça serviços adequados para atender as diferenças e diversidades da população. Para isso, “deve-se buscar ir além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos” (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.25). Visto isso, a escola não se torna inclusiva somente por ampliar o acesso do alunado com necessidades especiais a classe comum. A inclusão não pode ser pensada somente como a inserção da criança deficiente na rede regular de ensino, pois isso não significa a real apropriação dos conteúdos culturais.

Uma problemática levantada por Góes (2007) quando se refere à discussão de um dos textos (1924) de Vygotski, é o fato de ainda não estar articulada em termos teóricos e práticos a educação especial com a educação geral - o desafio continua sendo vivenciado na nossa realidade. Segundo a autora, enquanto se procura cumprir a promessa de uma “Escola para Todos”, bem como, uma “Educação Inclusiva”, garantindo somente o acesso físico, problemas emergentes acarretam preocupações teóricas, cujo enfrentamento influencia na orientação da prática educativa, das políticas públicas, da organização curricular, dentre outros.

Quando as necessidades especiais e a adaptação da escola para com elas não são vislumbradas, coloca-se em evidência certo descompasso do processo inclusivo, revelando um desacordo entre políticas públicas e os modos pelos quais são implantadas. Com isso, acaba-se concretizando apenas o acesso físico do aluno especial no ensino regular.

Uma das preocupações ressaltada por Góes (2007) se refere ao fato de que para o educador compreender a superação cultural do déficit, faz-se necessário ampliar os conhecimentos a respeito das peculiaridades sócio-psicológicas do sujeito deficiente, bem como, a importância do outro nos seus modos de participação. Frente a isso, no documento preliminar “Política Nacional de educação especial na Perspectiva da educação Inclusiva – 948/2007” (Brasil, 2008), é possível notar certo descaso no que se refere ao ensino diferenciado para a criança com necessidades educativas especiais.

No processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, dentre elas aquelas com deficiência mental, o que se observa atualmente, de certo modo, é a dispensa das vias alternativas, colocando-as em lugar secundário e não no centro da ação educativa de ensino e aprendizado. Isso é discutido por Góes (2007) quando considera as contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação especial e, através dessa sustentação teórica, indaga sobre alguns aspectos das propostas de inclusão escolar, particularmente sobre o lugar atribuído pela escola regular ao ensino diferenciado que os alunos especiais têm direito.

No que refere à chamada “inclusão” e despeito das divergências quanto à forma de proporcionar um ensino diferenciado, Góes (2007) salienta que há uma tendência divergente que se expressa em duas proposições, uma é caracterizada como negativa, ou seja, o fato da inclusão não poder ser considerada como mera inserção dos alunos especiais na escola regular, a outra é analisada como afirmativa, sendo a classe comum o lugar preferencial desses alunos, como está constituída no cenário atual.

O esquema que vem sendo configurado atualmente pela versão preliminar do documento sobre educação especial Portaria nº948/2007 é:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...). Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento do aluno. (Versão Preliminar, Brasil, nº948/2007, p. 16, 2008).

Podemos observar que o ensino especializado, ou seja, a sala de recursos, a sala de apoio pedagógico, o setor de atendimento especial e outros, são tidos como complemento ao serviço da sala regular. Isto significa que os serviços especializados são suplementares e paralelos ao ensino que acontece na sala de aula comum, sendo considerado como aquele responsável por apoiar o desenvolvimento do aluno. Assim, o ensino diferenciado fica paralelo ou minimamente trazido pelos projetos. Além disso,

mostra que a sala de aula comum não precisa trabalhar em direção a implementação de um ensino diferenciado, já que é dito que as atividades no atendimento especializado são diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum – marca que confirma a inexistência de recursos na sala de aula comum. Observamos em tal documento um jogo de nuances que compromete a educação da criança especial.

Góes (2007) descreve que no campo da educação para sujeitos com deficiência, nunca se falou tanto como atualmente das possibilidades do educando e da responsabilidade do meio social. Considerando que, este tema já foi manifestado por autores de diferentes perspectivas, Góes (2007) julga que a abordagem histórico-cultural apresenta um lugar privilegiado no cenário das contribuições a esse respeito, pois possibilita uma compreensão muito consistente da interdependência dos termos possibilidades e responsabilidade. Assim sendo, a escola tem uma responsabilidade social de possibilitar ao deficiente o aprendizado e o desenvolvimento, bem como, a apropriação dos bens culturais. Apesar de haver um compromisso social que está se constituindo historicamente e culturalmente de a escola estar preocupada e comprometida com a aprendizagem do aluno com necessidades especiais, na prática educativa não há clareza no caminho a se seguir para alcançar esse objetivo. O problema é como fazer, como isso está sendo refletido na prática escolar?

Atualmente, a escola tem desenvolvido a mentalidade de respeito à diferença e tem defendido a educação de crianças deficientes junto com as identificadas como normais, propiciando o acesso ao saber da mesma forma com os mesmos métodos, considerando o diferente normal. O sistema ajusta as ações educativas às necessidades especiais e tiram força do ensino diferenciado, ou melhor, tentam esconder a deficiência do aluno, a sua peculiaridade cognitiva.

Concordo com Kassar (2004) quando afirma que “a escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios” (KASSAR, 2004, p.61). Numa “escola para todos” é necessário garantir o acesso à educação e a apropriação da cultura, do produto social e da atividade social humana e não apenas propiciar caminhos para a socialização e não-estigmatização de crianças com deficiência. É deste modo que a criança com necessidades especiais vai se encontrar incluída num ambiente que oferece qualidade de ensino para todos os cidadãos, possibilitando a participação na construção da sociedade.

Ferreira (2006) ressalta que, no processo de inclusão, é preciso relevar o fato de o desenvolvimento estar vinculado às condições materiais concretas do grupo social em

que o aluno está inserido, considerando que o sujeito é produto de uma história particular entrelaçada com uma história social. “Daí a necessidade de que a equipe escolar esteja atenta ao desenvolvimento de dinâmicas relacionais entre professores, famílias e alunos que propiciem o surgimento de vivências e conteúdos significativos”. (FERREIRA, 2006, p.147)

Góes (2007) salienta que as discussões de diferentes campos do conhecimento indicam contradições de sua função “de educar para a cidadania crítica enquanto atenua conflitos entre grupos e de reduzir a desigualdade social enquanto embaça a compreensão de seus determinantes” (GÓES, 2007, p.10). A autora menciona Laplane (2004) para afirmar o embate da inclusão escolar, sendo que o discurso do elogio da inclusão é eficaz somente quando fechado a si mesmo sem estar contaminado pela realidade contraditória no qual a escola atua.

Neste sentido, Amaral (2002) entende que a inclusão é um desafio, pois se configura como algo que se encontra aquém de nossas possibilidades, sendo um processo que precisamos buscar construir. É um aspecto que se não for bem estabelecido pode gerar ambigüidades, preconceitos e estigma, com um olhar que se dirige apenas para o desvio, a falta, o problema, como já discutido.

Fica claro que ainda precisamos de muito mais esforços e estudos para mudar a situação atual da escola chamada “inclusiva”, ou seja, da educação que está sendo oferecida para nossas crianças especiais. Há muito caminho ainda a percorrer para que possamos, de fato, falar de uma escola difusora do valor universal que é a igualdade aos bens culturais, na qual, trabalhos pedagógicos sejam orientados por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas. Para Padilha e Ferreira (2007) “falar de inclusão, de direito de aprender que têm todos os alunos, sejam quais forem suas origens e seu meio social, é falar de uma didática, de um modo de organizar a aprendizagem, portanto, é falar de ensino” (PADILHA, FERREIRA, p.123, 2007).

Com esses apontamentos, é necessário pensar em uma educação que possa ser única, propondo objetivos comuns e a busca de caminhos diferenciados para um ensino que alcance todos os alunos. Resta-nos chamar atenção sobre a importância do trabalho educativo com enfoque nos processos compensatórios para a construção de uma escola inclusiva. Acreditamos que ensinar é superar o já adquirido pelo aluno; trabalhar considerando o processo que permite a participação efetiva da criança no mundo do saber sistematizado; refletir sobre sua própria prática e aprender com ela. Ensinar é possibilitar ao aluno o acesso aos bens culturais desenvolvidos pela humanidade.

3- CAMINHO PERCORRIDO: LUISA E GUTA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

“As ciências humanas, ao serem exercidas como ofício, permitem que cada pesquisador se sinta parte integrante da tradição clássica, podendo fazer reviver, dentro de nós e entre nós, aquilo que de mais alentador a condição humana pode oferecer”.

Paulo de Salles Oliveira

3.1 Fundamentação Teórico - Metodológica

As reflexões e proposições de Vygotski, com base na abordagem materialista dialética da análise da história humana, contribuem, efetivamente, para a reflexão teórico-metodológico referida ao estudo do desenvolvimento de pessoas com deficiências. Abre espaço para caminhos inovadores no âmbito educacional desta população, pois permite que o ser humano seja investigado em sua totalidade e historicidade num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semióticamente mediadas. Os temas desenvolvidos pelo autor são compreendidos em relação mútua, trata-se do método evolutivo, a origem social das funções mentais superiores e os mecanismos de mediação semiótica e instrumental dos processos psíquicos.

Com bases na matriz histórico-cultural, optamos pela análise dos processos e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando-se, assim, uma análise explicativa e não descritiva.

Vygotski (1995,2003), ao partir da premissa básica de que as funções mentais superiores são constituídas no social em um processo interativo possibilitado pela linguagem e que antecede a apropriação pessoal, também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado pelo outro.

Para esta perspectiva os processos humanos têm gênese nas relações sociais do sujeito com o outro e com a cultura, assim, são essas formas de relações que devem ser investigadas quando se examina o curso de ação do sujeito. Vygotski concebe o estudo do homem enquanto ser que se constitui imerso na cultura, nas experiências e práticas

sociais, bem como, nos sistemas semióticos. O autor propõe o estudo do processo analisando a dimensão histórica. Portanto, o método deve ser compreendido dentro de uma concepção histórico-cultural, com uma visão semiótica e sócio-genética do ser humano. Aponta para a importância da relação mútua entre objeto e método de investigação no processo de pesquisar, pois o modo como o pesquisador se atenta aos fatos que pretende estudar já aponta para um caminho metodológico a ser seguido. Nas palavras do autor “A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. (...). O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 1995, p.47).

Para Oliveira (1998), método é um conceito que comporta múltiplos sentidos. Dentre eles, o método pode ser um percurso, o caminho seguro pelo qual se pode chegar a um determinado resultado, permitindo uma interpretação das questões sociais propostas num dado dentro de uma perspectiva teórica. O método deve contemplar a idéia de totalidade que recobre as ciências humanas, na qual as questões sociais têm fundamental relevância. A metodologia existe para possibilitar a construção de uma representação adequada das questões a serem abordadas. Assim, o método não é meramente um conjunto instrumental de técnicas, mas envolve fundamentos e processos, nos quais se apóia a reflexão pesquisada.

Freitas (2003) vê a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva histórico-cultural e sugere compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitados pela linguagem. Tal perspectiva busca a mediação entre o individual e o social. Na pesquisa qualitativa com esse enfoque não se investiga em razão de resultados, logo as questões formuladas para a pesquisa se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento, dando atenção às particularidades do curso de transformação das ações do sujeito.

A abordagem metodológica que diz respeito ao principal recurso de análise a ser utilizado neste estudo refere-se à análise microgenética. Vale ressaltar que Vygotski introduziu a idéia da microgênese em suas investigações, no entanto, sem utilizar essa denominação. O interesse do autor nesse tipo de análise justifica-se e condiz com sua afirmação de que explicações adequadas na psicologia requerem uma análise dos processos humanos, bem como, do processo dinâmico de desenvolvimento.

Góes (2000) apresenta uma discussão sobre a análise microgenética enquanto abordagem metodológica que se insere numa matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Segundo a autora, trata-se de uma forma de construção de dados que requer atenção às minúcias dos acontecimentos e valoriza os detalhes das situações observadas.

A análise microgenética pauta-se nas interações e cenários sócio-culturais que são responsáveis pela constituição e desenvolvimento humano. Desta maneira, torna-se importante a descrição de detalhes dos processos, das ações dos sujeitos e as relações interpessoais estabelecidas. Também há uma preocupação em relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura e das práticas sociais.

Como Vygotski, Góes acredita na importância de examinar a dimensão histórica dos fatos e, ainda ressalta que a história aqui evidenciada se refere

[...] aos cursos de transformações que engloba o presente, as condições passadas e aquilo que o presente tem de projeção do futuro. Inclui nessas diretrizes a importância de se identificar relações dinâmico-causais, devendo o investigador buscar distinguir a aparência e os processos da dinâmica subjacente. (GÓES, 2000, p.13).

Assim, a autora explica que a análise é micro não porque ocorre num curto espaço de tempo, mas por tratar-se da observação de minúcias indiciais, além disso, é genética, no sentido de ser histórica e focalizar o movimento durante um processo, relacionando condições passadas e presentes impregnadas ao futuro.

Zanella, et all (2007) se apóia em Vygotski para discutir as implicações metodológicas na relação singular/coletivo. Segundo autora, a compreensão dos processos mentais mais simples ocorre pela compreensão dos processos mais complexos, ou seja, nessa perspectiva o interesse pauta-se em “buscar as relações entre os fragmentos que compõe o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto” (ZANELLA, Et All, 2007,p.28). É neste movimento de interdependência entre fenômenos, de mutualidade e reciprocidade que ocorre a constituição de sujeito e realidade, ou ainda, a transição do coletivo ao singular e deste ao coletivo.

Nesta forma de investigar e instigar o objetivo da pesquisa é o processo, a história da gênese dos fatos e não meramente a análise única dos acontecimentos. Deste modo, deve-se converter o fato pesquisado no processo, reconstruindo-o desde seu início e estudando sua gênese histórica o que permitirá olhar para sua natureza e sua significação, já que este é um procedimento metodológico histórico-genético.

Considerando que, para Vygotski o investigador deveria estar consciente dos processos microgenéticos implicados na formação e manifestação de um processo psicológico determinado, o presente trabalho orienta sua análise para a busca da compreensão do desenrolar das ações do sujeito, procurando explicar suas construções e transformações cognitivas, tomando como base a discussão dos processos compensatórios na deficiência mental.

Nesta forma de olhar, metodologicamente, o pequeno evento, muitas vezes perspicaz aos nossos olhares, é interpretado em vinculação com o contexto de vida dos sujeitos em interação. No encontro face a face está presente a vida social de outros espaços, isso demanda inter-relacionar níveis localizados e macro-sociais, permitindo dar atenção necessária para a superação do déficit, bem como, à construção ou aprimoramento das funções psíquicas superiores.

Werner (1999) buscou compreender a análise microgenética como instrumento de pesquisa no campo da avaliação diagnóstica em psiquiatria. O autor entende que essa forma de análise é um instrumento promissor, pois permite identificar os processos dinâmicos causais sutis do comportamento humano. Como elemento chave deste método, o autor considera a compreensão dos processos psíquicos superiores como processos socialmente construídos e transmitidos culturalmente.

Segundo o autor,

[...] na análise microgenética, diferente dos métodos de avaliação hegemônicos, o eixo da avaliação é deslocado do individual para as relações intersíquicas em ocorrência, visando a identificar tanto os modos de operar a realidade já formados, como as transformações nos níveis de funcionamento do sujeito. Qualquer fator social que participe do processo de interação é considerado para efeito de análise. (WERNER, 1999, p.160)

Assim, a análise microgenética centra-se nas relações intersubjetivas e possibilita um caminho para examinar o papel do outro nas ocorrências de regulação do comportamento do sujeito. Concordo com o autor quando esboça que as interpretações dos dados empíricos, nesse modo de analisar, “busca-se compreender a partir do processo inter e intrapsicológico os níveis de interajuda/assistência (a mediação do outro) necessários para o sujeito dominar determinados modos de operar a realidade” (WERNER, 1999, p.167).

Esta forma de olhar para o processo de desenvolvimento do sujeito permite maior articulação dos dados obtidos com a história individual e o contexto social/cultural/histórico da criança. Como ressalta Góes (2000), a análise microgenética

[...] vincula a possibilidade de vários tipos de investigações e diretrizes metodológicas amplas que buscam atender a duas teses fundamentais: de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções. (GÓES, 2000, p.12).

Segundo a autora, esta forma de analisar conta com recorte de episódios interativos, sendo o exame norteado para o funcionamento dos sujeitos, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação. Desse modo, está orientada para as interações e cenários sócio-culturais responsáveis pela constituição e desenvolvimento humano.

Neste sentido, a atenção está voltada não apenas para os aspectos gerais das ocorrências, mas também para as minúcias e peculiaridades do funcionamento psíquico do sujeito. Por esse motivo, o modelo do paradigma indiciário proposto por Ginsburg (2003) também foi utilizado nesta pesquisa. Esse paradigma apóia-se na semiótica, incluindo uma variedade de recursos utilizados ao decorrer da história humana, na tentativa de buscar e desvendar problemas dos fatos naturais e culturais. Assim, orienta-se para um novo modelo epistemológico, no qual é fundamental a busca de pistas e indícios que induzam a formulação de hipóteses.

O referido modelo epistemológico procura investigar minuciosamente a realidade concreta para desvendar eventos que o observador não conhece diretamente. Através da singularidade dos dados, é possível descobrir detalhes que podem ser fundamentais e reveladores de modos de funcionamento mental dos sujeitos, ou ainda, desvendar indícios de como os processos culturais e sociais possibilitam ou não a superação sócio-psicológica dos déficits orgânicos.

Neste método há uma atitude em apreciar os pormenores, para tanto, deve ser dada preferência à obra num todo, em seu conjunto histórico. Considera os indícios reveladores das particularidades do processo o que possibilita olhar para o indivíduo a partir de uma análise qualitativa do desenvolvimento, considerando as singularidades e características imperceptíveis que marcam sua individualidade. Para isso, é necessário realizar uma investigação atenta dos sinais e sua relação com o evento, atentando-se para a singularidade do indivíduo que se encontra numa determinada prática social.

Pino (2005), em seu trabalho sobre a constituição social da criança na perspectiva histórico-cultural, através de uma análise semiótica, se baseia nas idéias de Ginsburg para ressaltar que os indícios se apresentam como elementos unitários na totalidade do processo. Por outro lado, esclarece que os indícios constituem micro-situações da vida

real, identificadas por meio do olhar do pesquisador no contexto da vida cotidiana do sujeito.

Para o autor, procurar indícios implica optar por uma análise que siga pistas, sinais e interferências e deixar de se preocupar com as evidências, com a causa do processo. No entanto, mostrar a existência de um processo é seguir o curso dos acontecimentos para observar e verificar a existência de transformações que operam concretamente nele, pressupondo uma visão dialética do desenvolvimento.

Para tanto, a abordagem metodológica coerente com a perspectiva histórico-cultural que orienta este trabalho, como chama a atenção Pino (2005), deve ser histórico-genética, pois a intenção é procurar indícios num processo de geração de formas novas com base em formas anteriores predispostas a condições concretas históricas; dialética, porque o que constitui a gênese desse processo são dois tipos de funções, naturais e culturais, que se opõe e se constituem ao mesmo tempo; interpretativa, já que é pela interpretação a única forma de se analisar indícios de um processo.

Na elaboração dos dados, Oliveira (1998) também chama atenção para o olhar direcionado aos detalhes minuciosos no que se parece vago e sem importância. Para isso, é necessário o pesquisador ser criterioso e honesto ao coligir ou produzir dados, além do mais, a percepção deve ser aprimorada para ampliar os horizontes de compreensão. Portanto, “pesquisar não se restringe a absorver técnicas e pô-las em prática” (OLIVEIRA, p.19, 1998), nem mesmo obedecer a regras. Pesquisar é se atentar diante do acontecido e fazer parte da pesquisa no contexto social, estabelecer relação com o sujeito pesquisado e procurar interpretar, compreender as práticas estudadas.

Como salienta Pino (2005), neste tipo de pesquisa cada caso é exemplar, pois o que se procura já está na ordem do fenômeno, com isso, esse processo pode apresentar aspectos específicos e singulares, pois cada indivíduo é único na sua história pessoal. Nas palavras do autor “o processo em si é um fenômeno geral porque é constitutivo da própria condição humana” (PINO, 2005, p.186). Isso pressupõe que não se trata de uma característica que se distribua de forma aleatória e englobe toda humanidade. Ainda citando o autor “não se trata de procurar uma lei que explique todas as possíveis ocorrências de um fenômeno, mas de verificar se esse fenômeno, de caráter geral ou universal, ocorre num momento dado e saber como ele ocorre” (PINO,2005,p.186).

Faz-se de extrema importância considerar que o processo é lento e as mudanças são quase imperceptíveis, além disso, a investigação está atrelada ao ritmo social da vida concreta da criança, quanto aos seus ritmos biológicos de desenvolvimento.

Deste modo, ao buscarmos caracterizar duas crianças com peculiaridades no desenvolvimento cognitivo no espaço escolar, tentaremos olhar para os diferentes modos de relação destas crianças com os outros a fim de relacionar suas manifestações de funcionamento mental superior com o processo de aprendizagem que está sendo oferecida a elas.

Nessas análises pretendemos privilegiar considerações pertinentes ao conceito de compensação de modo a retomar tais discussões referentes a uma problematização do desenvolvimento da criança com deficiência mental.

3.2 As crianças – Luisa e Guta²: História Familiar e Escolar

As informações sobre a história familiar das garotas foram obtidas a partir de uma entrevista realizada pela pesquisadora com suas mães e prontuário escolar. No que condiz com as informações escolares, foram fornecidas pelas professoras das garotas, pela coordenadora da escola e pela leitura do prontuário escolar.

A seguir, as garotas serão apresentadas com informações sobre a história familiar e escolar.

Luisa

Luisa, uma garota com 8 anos de idade, durante o estudo (2007). Nascida em maio do ano de 1999.

Sua mãe é doméstica e tem como formação o primeiro grau completo; seu pai é mecânico numa usina e tem como formação escolar o primeiro grau incompleto. A família possui uma condição econômica-sócio-cultural de nível médio.

A gravidez de Luisa, por parte da mãe foi planejada, pois ela queria muito ter uma filha e sabendo das suas dificuldades em engravidar realizou tratamento médico. Porém, o pai não queria, pois já tinha filhos em outros dois relacionamentos anteriores e, por isso, rejeitou a criança. Segundo a mãe, quando contou ao marido que estava grávida, ele ficou furioso e forçou a mulher tomar medicamento para tentar o aborto, mas ela não aceitou, pois estava muito contente com a gravidez muito esperada e desejada por ela. O pai demorou em aceitar a idéia da gravidez, mas devido à insistência da mãe, com o tempo ele acabou compreendendo.

Durante a gestação não ocorreu nenhuma interferência de saúde, somente emocional, devido ao problema que havia tido na relação com o marido, qual seja, a não aceitação da gravidez.

Ao nascer Luisa não chorou e isso, num primeiro momento, foi uma preocupação dos médicos, mas depois acreditaram que estava tudo normal. A mãe comenta sobre o seu sentimento quando olhou para a filha, sentiu que não se tratava de uma criança normal, não consegue explicar sobre essa impressão que teve da filha no momento do nascimento. Porém, até os 3 anos de idade a mãe não se preocupou em averiguar a

² Luisa e Guta são nomes fictícios usados neste estudo a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

situação, pois todos da família acreditavam que a criança não apresentava comprometimento algum e que isso era apenas uma suposição da sua parte.

Aos 3 anos, Luisa começou a frequentar a creche. Foi nesse espaço que ocorreu a suspeita de que a criança poderia ter um comprometimento neurológico. Segundo a mãe, os educadores da creche apresentavam queixas de que a criança era agressiva, muito quieta e atrasada em relação às demais crianças que tinham a mesma idade. O responsável pela creche pediu para a mãe ir à busca de ajuda médica para averiguar a situação da criança. Então, foi até a pediatra com a queixa da creche e, esta encaminhou para um neurologista. Foram realizados vários exames neurológicos, com os quais o médico diagnosticou um atraso mental.

A partir daí, a mãe relata que todos da família ficaram muito preocupados com a questão do desenvolvimento de Luisa, pois era evidente seu atraso. A mãe disse que Luisa era muito agitada e só se acalmou depois que foi medicalizada (calmantes) pelo neurologista.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem, essa criança começou a falar depois dos 3 anos, quando tinha quase 4 anos. Segundo a mãe foi na creche que Luisa falou pela primeira vez, foi esse espaço que ajudou no desenvolvimento da linguagem da criança. Sempre foi uma criança muito quieta e retraída.

Começou a andar com 2 anos e meio. A mãe diz que o pai pressionava a criança a começar andar, esforçava ela ficar de pé, pois não aceitava o fato da criança ficar sem andar.

No prontuário escolar da aluna Luisa consta uma anamnese sobre a situação de saúde da criança. Conforme o prescrito, a garota não apresenta e/ou apresentou quadros de saúde grave e sintomáticos. Consta que a criança é alérgica à poeira e insetos. Não há cópias de quaisquer exames médicos.

Quando Luisa estava com aproximadamente 5 anos de idade, a mãe engravidou novamente. Nasceu uma menina. Essa gravidez foi planejada por ela e pelo marido.

Luisa mora com seu pai, sua mãe, sua irmã mais nova (3 anos) e uma irmã mais velha (25 anos) só por parte de pai, cuja relação, segundo a mãe é muito complicada, pois essa irmã não aceita os modos de Luisa e sempre entra em conflitos com ela, desprezando-a e maltratando-a.

Segundo a mãe, a filha mais nova é muito esperta e ativa, ao contrário de Luisa, que “em comparação com a irmã mais nova é muito atrasada” (Sic Mãe). Sempre apresentou uma boa relação com a irmã menor, brincam juntas e, segundo a mãe, uma

não fica longe da outra. Também, apresenta uma grande afinidade, uma relação amorosa com a mãe. Com o pai, a mãe afirma que a relação da garota também é tranqüila, mas não tem muita proximidade.

Em relação à linguagem, Luisa apresenta algumas trocas fonarticulatórias e fala muito baixa, o que dificulta a compreensão do seu dizer.

Como dito anteriormente, Luisa ficava na creche, pois sua mãe trabalhava e não podia ficar com ela. Freqüentou a creche até o ano de 2005, onde concluiu a etapa inicial de escolarização. Em seguida, sua mãe resolveu matricular a garota numa escola regular do município, a qual permanece até o momento da pesquisa de campo.

Deste modo, em 2005, foi solicitada pela mãe da garota matrícula escolar no Ciclo I – 2ª Etapa para o próximo ano (2006). Assim, com 7 anos de idade, em 2006 a criança começa a freqüentar o Ciclo I – 2ª Etapa (1ªSérie - atual 2ºAno) com a professora Ana.

A mãe conta que esse período de transição foi muito complicado para a menina, pois ela não queria deixar a creche para ir à escola, chorava e relutava muito. No meio do ano de 2006 ela começou a se acostumar com a idéia e, segundo a mãe, atualmente gosta muito de freqüentar a escola.

No primeiro semestre estava em uma sala com a professora Ana, porém, nesta mesma sala havia uma criança com necessidades educativas especiais, a qual brigava muito com Luisa. Então para evitar transtornos, no 2º Semestre de 2006, o Setor de Educação Especial juntamente com a equipe escolar avaliou como necessário deixar a aluna como ouvinte em outra classe de ciclo I – 1ªEtapa. A garota foi remanejada para a sala da professora Clara.

É importante ressaltar que Luisa repetiu o 2º Ano (antiga 1ªSérie), pois conforme apresentado pela professora, a garota ainda não tinha condições de freqüentar o 3ºAno (antiga 2ªSérie). Em 2007 (ano que aconteceu a pesquisa de campo) Luisa encontra-se matriculada no Ciclo I – 2ª Etapa B (1ªSérie – atual 2ºAno), com a mesma professora (Clara), no período da tarde.

No que diz respeito ao espaço escolar, a professora relata uma dificuldade da garota com os aspectos perceptuais, como as questões temporais, tais como: situar-se em relação aos dias da semana, explicitar quando aconteceram determinados acontecimentos (aniversários, passeios, dentre outros).

Além disso, são constatáveis pela professora e pela mãe problemas na realização de atividades como desenhar, escrever, narrar, interagir na brincadeira, conversar e contar sobre fatos.

No seu prontuário escolar havia um Relatório de Avaliação – Ciclo I, 1ª Etapa E – 1º Semestre de 2006. Equivale ressaltar que foi nesse período que Luisa iniciou sua frequência nesta escola. Nesse momento sua professora era Ana. Este relatório, formulado pela professora, consta que a garota apresenta necessidades especiais e, por isso, também começou a frequentar a sala de apoio pedagógico. Segundo o relatório, a ela apresenta problema de “difícil assimilação” (Sic) e comportamentais. Está registrado que Luisa, “não se comporta como uma aluna da sua idade, pois é muito imatura”(Sic). Em relação ao nível de aprendizagem, é explicitado que a garota não reconhece letras e se encontra no nível pré-silábico. Nesse semestre, como já citado acima, a garota entrou em constante conflito com um aluno que também frequentava o serviço especial, por esse motivo, a garota foi remanejada para a sala da professora Clara.

Referente ao Relatório de Avaliação – Ciclo I, 1ª Etapa F – 2º Semestre de 2006, a garota que já se encontrava em outra sala com a professora Clara, segundo informações obtidas, se mostra sempre pronta e interessada nas atividades da aula, mas necessita de intervenção da professora para a realização e conclusão de tarefas. Participa oralmente dando opiniões e contando experiências vividas em casa. Quanto à escrita, Luisa reconhece o seu nome, embora não o escreva na seqüência ou se esquece de algumas letras. Além disso, tem muitas dificuldades em estar organizando seus materiais escolares, por este motivo, o caderno de Luisa fica guardado com sua professora. Não consta Relatório de Avaliação da sala regular referente ao ano de 2007 (Ciclo I, 2ª Etapa B).

No que se refere à Sala de Apoio Pedagógico, Luisa iniciou no mesmo momento em que começou a frequentar a sala regular, ou seja, no 1º Semestre de 2006. Esta sala sempre foi frequentada pela garota em período oposto ao da sala de aula regular. No período da manhã, duas vezes por semana (terça e quinta-feira), com duas horas de duração, Luisa participava da Sala de Apoio Pedagógico.

No prontuário de Luisa havia o Relatório de Avaliação da Sala de Apoio Pedagógico realizado no 2º Semestre de 2006. Consta que naquele período, quanto à linguagem, a aluna se expressa oralmente, ora apresentando um discurso coerente, ora de forma confusa e desordenada. Narra fatos acontecidos, mas não utiliza estrutura de frase completa. No que diz respeito à escrita, Luisa está conhecendo algumas letras, principalmente as que fazem parte de seu nome. Também já grafa a simbologia utilizada para a escrita conforme o modelo apresentado a ela.

Em relação à conduta da garota na sala de apoio pedagógico, o relatório registra que Luisa contou com a presença do aluno Gabriel na sala de apoio pedagógico, seu colega também, até este momento, da sala regular. Tal fato veio a influenciar sua conduta, regras que anteriormente eram compreendidas e respeitadas por ela como, realizar as atividades propostas com atenção e manter-se sentada durante a realização das mesmas, teve que ser novamente enfatizadas.

Quanto aos recursos didáticos, foram utilizados músicas, painéis ilustrativos, fichas de atividades individuais e coletivas, atividades lúdicas e/ou manuais, dinâmicas, informática e materiais pedagógicos (alfabeto ilustrativo, jogo da memória e quebra cabeça). Todos os trabalhos desenvolvidos utilizaram temáticas como: Piracicaba, Pais, Folclore, Nome/Sobrenome, Dia das Crianças, Animais e Natal. (Sic relatório).

No relatório consta que as itinerâncias (reuniões semanais entre professor da sala de apoio e professores da sala regular) contribuíram para o acompanhamento da aluna na sala regular e uma avaliação contínua desenvolvida em conjunto com a professora. Materiais como alfabeto ilustrado e atividades diferenciadas foram oferecidos para as professoras como sugestão.

Guta

Guta, uma garota com 9 anos de idade, durante o estudo (2007). Nascida em setembro de 1998.

Sua mãe é dona do lar e seu pai é motorista. Ambos têm como formação escolar o primeiro grau completo. A família tem uma condição econômica-sócio-cultural de nível médio.

No que se refere ao período gestacional, a mãe relatou que a gestação da criança foi esperada, pois ela e o marido queriam muito um filho. Não ocorreu nenhuma interferência no período gestacional.

A mãe relata que no momento em que Guta nasceu foi um susto enorme, pois ela nem sabia o certo o que era a Síndrome de Down. Segundo ela, no instante do nascimento, a pediatra pegou-a no colo e disse: “Olha sua filha é muito linda, mas tem Síndrome de Down”. A mãe assustada, perguntou “Mas o que é Síndrome de Down?”. A Pediatra respondeu “Ela é Mongolóide, talvez não sente, não ande, não fale, não engatinhe”. A mãe conta que isso pra ela foi um choque muito grande, mas não aceitou que sua filha não pudesse desenvolver e foi lutar para isso.

A partir daí foram realizados vários exames, os quais constataram o diagnóstico de Síndrome de Down. Deste dia em diante, Guta tem realizado acompanhamento médico todo ano. Faz acompanhamento com neurologista, cardiologista (devido ao problema de uma válvula do coração) e dermatologista. Mas nunca fez uso de medicamento forte, calmantes e outros.

Com relação ao desenvolvimento da linguagem, essa criança começou a falar com 1 ano e meio, sendo as primeiras palavras faladas “mamãe” e “papai”.

Começou a andar com 1 ano e 2 meses de idade.

No prontuário escolar da aluna consta uma anamnese sobre a situação de saúde da criança. Conforme o prescrito, a garota já teve rubéola, dores de ouvido, broncopneumonia, sopro no coração.

Devido ao seu problema cardíaco a criança foi e continua sendo acompanhada por um médico Cardiologista, o qual diagnosticou um quadro de problema cardíaco (Insuficiência Nítral Congênita). A garota passa por exames anuais para verificar suas condições de saúde. Não há cópias de quaisquer exames médicos.

Vale ressaltar que Guta mora com seu pai, sua mãe e com seu irmão mais velho (18 anos) por parte de mãe. Apresenta uma ótima relação com todos os membros familiares, conversa bastante, participa de todos os diálogos, brinca, é muito interativa, carinhosa e próxima de todos.

Em relação à linguagem, Guta apresenta algumas trocas fonarticulatórias, fala alto, conversa muito com seus colegas, suas professoras e com os demais funcionários da escola.

A mãe relata que a criança desde que nasceu começou a freqüentar uma instituição filantrópica, onde fazia acompanhamento neurológico, trabalho fisioterapêutico de estimulação precoce e terapia fonoaudiológica. Até os 4 anos de idade fez estimulação precoce e depois passou a ser atendida somente pela fonoaudióloga para o desenvolvimento da linguagem. Quando fez 5 anos, os educadores conversaram com a mãe, convidando-a para matricular Guta no processo de escolarização da instituição. No entanto, a mãe foi procurar informações sobre isso, pois gostaria de matricular a filha numa escola regular, mas não sabia se era possível. Então optou por colocar a criança na educação infantil em uma escola municipal, onde a criança freqüentou até os 6 anos. Após, a mãe conseguiu uma vaga na escola regular municipal do ensino fundamental, a qual Guta atualmente freqüenta.

Em novembro de 2004 foi solicitada pela mãe da garota matrícula escolar no Ciclo I – Etapa 1ª para o próximo ano (2005). Com 7 anos, em 2005 a criança começa a freqüentar o Ciclo I – Etapa 1ªA (1ªSérie -atual 2ºAno) com a professora Eliana. No ano de 2006, já com 8 anos de idade, a criança é matriculada no Ciclo I e novamente na Etapa 1ªC (1ªSérie -atual 2ºAno) com a mesma professora. Em 2007, com 9 anos de idade, Guta é matriculada no Ciclo I – Etapa 2ªB (2ªSérie – atual 3ºAno), com a mesma professora (Eliana).

No seu prontuário escolar havia um relatório da Prefeitura Municipal – Secretária Municipal de Educação sobre o desempenho escolar da garota. Neste, consta que, de acordo com a avaliação escolar realizada pela equipe pedagógica, foi selecionado os cinco melhores alunos de cada classe, alunos estes que obtiveram os melhores resultados em seu desempenho acadêmico no ano de 2006. Guta foi parabenizada pelo sucesso no seu desenvolvimento escolar. O sucesso acadêmico da garota é atribuído ao empenho, incentivo, orientação dos pais e responsáveis, aliados a confiança e reconhecimento dos mesmos e pelo trabalho escolar somado a dedicação e responsabilidade, atitudes positivas e estudo diário da aluna.

Quanto ao Relatório de Avaliação 2005 – Ciclo I, 1ª Etapa A – 1ºSemestre, a professora descreve que Guta reconhece todas as letras do alfabeto e consegue formar algumas palavras, mesmo que com alguns erros (exemplos: KMIZTA – camiseta / ALIKT – alicate). Já em matemática tem mais dificuldades, ainda não consegue compreender seqüência numérica por não reconhecer todos os números (os que já foram trabalhados) e não tem noção de associá-los a quantidade. A Professora ressalta nesse relatório que as atividades trabalhadas com Guta em sala de aula são diferenciadas.

Já no Relatório de Avaliação 2005 – Ciclo I, 1ª Etapa A – 2ºSemestre, a professora conta que Guta é bastante esperta e se comunica muito bem. Escreve palavras simples com auxílio dos amigos e da professora. E forma algumas sílabas autonomamente. A professora relata acreditar na possibilidade de que mais um ano na 1ª Etapa, a garota estará alfabetizada.

No Relatório de Avaliação 2006 – Ciclo I, 1ªEtapa C – 1ºSemestre, a professora descreve que Guta teve um avanço significativo em todos os sentidos, pois reconhece todas as letras do alfabeto e escreve palavras simples, realiza atividades com mais autonomia e segurança, porém, ainda apresenta dificuldades. Lê com dificuldade as palavras com sílabas simples. É capaz de escrever frases, mas se atrapalha em relação à fragmentação das palavras. É muito esforçada e tem muito interesse em aprender, tendo

uma participação efetiva nas aulas. Procura ajuda a todo o momento, buscando sempre um meio para que chegue a solução de um problema. Em matemática, reconhece os números do 0 ao 19, entende a seqüência numérica, mas sabe a quantidade apenas dos números mais baixos. Não realiza as operações de adição e subtração sem ajuda.

No que se refere ao Relatório de Avaliação – Ciclo I, 1ª Etapa C – 2º Semestre, a professora expõe que a criança apresentou progressos interessantes. Relata que Guta já é uma criança extremamente independente e consegue realizar muitas atividades com segurança e êxito. Em Língua Portuguesa escreve palavras com sílabas simples e algumas com silabas complexas. Já consegue segmentar corretamente as palavras de uma frase. Sua leitura é feita com dificuldades, mas devido a sua força de vontade, sempre chega onde quer. Em Matemática necessita de maiores intervenções. Reconhece os numerais até o número 19 e relaciona as respectivas quantidades. Aprendeu adição com números até o 9.

Não consta Relatório de Avaliação Ciclo I, 2ª Etapa C – 2007 e nem, da sala de apoio pedagógico.

Segundo as informações obtidas pelos professores, Guta começou a freqüentar a sala de apoio pedagógico no 2º Semestre de 2005. Até o momento da pesquisa de campo, Guta freqüentava a sala de apoio duas vezes por semana (terça e quinta-feira), durante 2 horas por dia (9:30 às 11:30 hrs), em período oposto à sala regular, qual seja, período matutino.

Vale ressaltar que, no ano de 2007 (quando ocorria a pesquisa de campo) Luisa e Guta estavam na mesma sala de apoio pedagógico, juntamente com mais duas crianças, sendo que, uma dessas crianças era o garoto Gabriel, com o qual Luisa iniciou seu período de escolarização e sempre entrava em atritos precisando ser remanejada de sala.

3.3 Local e Procedimentos de Estudo

A pesquisa de campo foi orientada para o ambiente escolar. Foi desenvolvida em uma escola regular da rede municipal de Piracicaba. Mais precisamente, foi realizada em duas classes regular – 2º e 3º Ano do Ciclo I, bem como, na sala de apoio pedagógico. Cada sala era freqüentada por uma criança observada. Guta, 9 anos, na 2ª série (atual 3ºAno) do Ciclo I; Luisa, 8 anos, na 1ªSérie (atual 2ºAno) do Ciclo I. Ambas freqüentavam a mesma sala de apoio pedagógico, no período matutino, duas vezes por semana (terça e quinta-feira), durante 2 horas por dia (9:30 às 11:30hrs), totalizando 4 horas semanais. Esta etapa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2007.

A intenção deste percurso foi analisar sobre os caminhos possíveis de aprendizado e desenvolvimento que Guta e Luisa encontram frente a suas necessidades especiais, bem como, cogitar sobre a existência do ensino diferenciado e sua importância em proporcionar uma participação plena do aluno na vida coletiva. Com essa discussão, buscaremos refletir sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência mental.

Durante as observações, procedemos de maneira a possibilitar uma análise detalhada do processo vivido pelas crianças no espaço escolar durante um período curto de tempo. Assim, utilizou-se como recurso a vídeo-gravação, pois esta forma de registro permite que a observação, realizada pelo pesquisador, seja reproduzida várias vezes para realizar sua interpretação, possibilitando a emergência de fatos novos que passaram despercebidos no momento da observação. As filmagens tiveram duração de mais ou menos 1 hora. A própria pesquisadora realizou as filmagens.

Convém ressaltar que em alguns momentos, quando solicitada pelos alunos e pelas professoras, a pesquisadora atuou com uma posição participante.

As atividades gravadas foram todas transcritas ortograficamente. Em seguida, os materiais foram recortados em episódios significativos para o propósito do estudo, para a consecutiva análise, buscando traçar o curso de desenvolvimento dos sujeitos.

Paralelamente às vídeos-gravação, foram realizados registros escritos em diário de campo e anotações complementares para esclarecer ou contextualizar as situações.

Tanto as filmagens, quanto as observações registradas em diário de campo, privilegiaram os momentos em sala de aula, recreio escolar e, no caso de Guta, esta foi observada também na sala de informática.

Outro procedimento utilizado como registro de informações foi entrevista envolvendo educadores (3 professores) e familiares (mães) das crianças. Assim, no que se refere aos educadores, participaram das entrevistas: Professora Clara – sala regular da aluna Luisa 2ºAno/Ciclo I; Professora Eliana - sala regular da aluna Guta 3ºAno/Ciclo I; Professora Rita – sala de apoio pedagógico que ambas as alunas freqüentam. Quanto aos familiares, participaram das entrevistas a mãe de Luisa e a mãe de Guta.

Faz-se necessário ressaltar que as entrevistas realizadas nesta pesquisa não se reduzem a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado.

O procedimento metodológico adotado se justifica pela natureza do objeto de pesquisa que busca indícios do processo de aprendizagem e desenvolvimento de duas crianças com necessidades educativas especiais.

Os sujeitos focalizados no estudo (Luisa e Guta) e seu entorno (mãe, professoras, coordenadora) podem revelar aspectos gerais do fenômeno trazendo explicações de como as relações sociais, vivenciadas pelas crianças com deficiência, influenciam no processo de aprendizado e desenvolvimento das mesmas. Assim, o objeto de análise deste estudo não é as crianças especiais em si, mas sim, a interação entre elas e seus interlocutores, de modo a identificar como as relações sociais influenciam nos processos de compensação da deficiência destas crianças.

4- ESCOLA, COMPENSAÇÃO E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE

Baseando-se nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano, na análise dos dados, buscamos caracterizar o papel das relações sociais e mediação através da linguagem para a aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos com deficiência mental. Visto que, o outro tem papel constitutivo na formação do sujeito, faz-se necessário examinar como esse papel se efetiva no processo de aprendizado da criança especial, ou seja, como está ocorrendo o modo de participação do outro de maneira a possibilitar os processos compensatórios na deficiência mental. A partir disso, propomos refletir sobre o processo de inclusão escolar desses sujeitos.

A seguir, apresentamos os dados com suas respectivas análises, procurando compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem nessa prática escolar e o processo de superação das dificuldades da criança deficiente nesse espaço sócio-cultural.

4.1 Luisa no Espaço da Sala de Aula Comum

Episódio 1

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 11/09/2007, no espaço da sala de aula regular (Ciclo I – 2ª Etapa - 1ª Série – atual 2º Ano) frequentada por Luisa.

O episódio transcrito foi subdividido em três momentos, de acordo com as modificações das atividades que foram introduzidas pela professora no decorrer da dinâmica da aula.

1º Momento

Situação: Sala de Aula Regular - Início da aula. A sala de aula estava organizada em 3 fileiras de carteiras em dupla. Luisa se encontrava sentada em dupla com uma garota na primeira carteira da fileira do meio. Quieta, Luisa observa o movimento da aula, o qual acontecia com a professora tentando organizar o lugar dos alunos (quem senta com quem, em qual lugar). Algumas falas são ininteligíveis à gravação, devido ao intenso ruído externo e interno, muitos alunos falando ao mesmo tempo.

Atividade para sala: Cabeçalho. Cópia do cabeçalho escrito na lousa pela professora.

Atividade para Luisa: Cabeçalho. A professora havia escrito no caderno da garota, que ficava com ela, o cabeçalho, com o intuito de que a aluna copiasse na linha abaixo o mesmo.

Depois de organizar os alunos em dupla, a professora entrega um caderno para Luisa e diz “*Luisa seu cabeçalho. Copia*”.

A garota olha rapidamente para o caderno em sua carteira e fixa seu olhar seguindo a professora que atende alguns alunos. Vira para trás e debruça na sua cadeira, olha atentamente para os colegas de sala, que estavam todos conversando ao mesmo tempo, principalmente para duas garotas sentadas na carteira de atrás. Observando que Luisa estava olhando para elas, as duas garotas entreolham e a olham com uma expressão de brava.

Após isso ter acontecido, Luisa vira-se para frente e olha para seu caderno. Nesse momento, encosta na companheira que estava ao seu lado. Essa garota olha com uma expressão de brava para Luisa e fala “*Pára Luisa, encosta só na sua carteira, você atrapalha, não quero que você faça isso*”.

Luisa olha para a garota com um olhar aflito e resmunga “*Não fiz*”.

A garota com expressão de brava distancia sua carteira da de Luisa.

Luisa diz “*Ó a minha carteira vai daqui e aqui*”, com o uso das mãos delimita o seu espaço. Encosta sua mão na carteira da colega.

A colega tira a mão de Luisa da sua carteira e fala “*Fica só na sua, aí, não atrapalha, não encosta na minha porque bate*”.

Luisa com um movimento de corpo se retrai.

Nesse momento, a garota ainda não havia iniciado a cópia do cabeçalho que foi escrito em seu caderno pela professora. Os demais alunos da sala já estavam terminando a cópia do cabeçalho na lousa, outros até já haviam terminado.

Depois de algum tempo, Luisa pega o lápis e faz um movimento de escrever no caderno, olha na lousa e em seguida olha no caderno escrevendo, faz como se estivesse copiando o cabeçalho da lousa.

A professora vai até a sua carteira, aponta com o dedo no cabeçalho que havia escrito no caderno da garota e diz “*O seu aqui ó. Copia daqui*”.

Luisa olha para o caderno que a professora havia entregado a ela no início da aula, deixa de copiar o cabeçalho da lousa e começa a copiar o cabeçalho que a professora escreveu em seu caderno. Pára de copiar e fica olhando demoradamente para o cabeçalho na lousa, volta a copiar da lousa. Em seguida, observa as duas garotas sentadas atrás dela que estavam escrevendo.

A garota A olha para Luisa e comenta com a garota B ao lado “*A Luisa não para de ficar olhando eu escrever*”.

A garota B balança a cabeça negativamente.

Luisa olha para frente. Vira-se para trás novamente e observa as duas colegas que estavam conversando. Coloca a mão no caderno da colega B, na tentativa de observar a atividade da colega. Nesse instante, a colega A pega a mão de Luisa e tira do caderno da colega B.

Luisa insiste e permanece tentando olhar o caderno da colega B.

A colega B fecha o caderno e fala “*Olha pra frente garota. Pare de mexer nas minhas coisas*”.

Luisa vira-se para frente e continua a observar o funcionamento da sala, na qual todos os alunos conversam entre si, chamam pela professora, gritam, copiam o cabeçalho, chamam um pelo outro, mas Luisa não, a garota não conversa com ninguém.

As duas garotas que estavam sentadas atrás e outra que estava ao lado de Luisa conversavam, riam, escreviam e Luisa só observava, não fazia parte em momento algum do diálogo.

Luisa bate no ombro da sua dupla duas vezes, chamando-a “*Jú. Jú*”.

A garota não responde e continua a conversar somente com as outras duas garotas sentadas atrás, ignorando totalmente o chamado. Neste momento parecia que havia em Luisa a intenção de contar algo, comentar sobre alguma coisa que tinha a ver com o assunto tratado pelas três garotas, mas o espaço dela entrar no diálogo não foi propiciado.

Antes de iniciarmos a análise do Episódio 1, cabe fazermos algumas considerações sobre a constituição garota, a sua história. Quem é Luisa? Quais são as marcas sociais que carrega?

Responder a tais questões pode ajudar a compreender o sujeito que aparece nos episódios apresentados e relacionar episódios singulares com o contexto histórico-social maior. Luisa, conforme apresentado no Capítulo 3 deste estudo, não foi uma criança desejada. Essa foi a imagem revelada nos discursos de seus pais: “Não era pra ser”, “Não sabe andar”, “Não fala”, “Tem algo errado com ela”, “Não sabe fazer”, “Não aprende”. As experiências sociais vivenciadas pela criança marcam sempre a impossibilidade de desenvolvimento, a não aceitação da deficiência, a comparação com outras crianças normais, o que as outras crianças têm que ela não tem e o que fazem que não é capaz de fazer, ou seja, ocorre um não investimento da família na criança. É com essa imagem social que Luisa vem para a escola e aí vai encontrar um novo ambiente que também não vai acreditar nela.

No recorte apresentado acima podemos observar três fatos que merecem ser destacados nesta análise.

O primeiro refere-se aos caminhos usados pela professora para lidar com as dificuldades de aprendizado da garota. A professora, ao escrever o cabeçalho no caderno de Luisa e pedir para ela copiar do próprio caderno e não da lousa (como faziam outros alunos), procura fornecer uma alternativa diferenciada para a garota realizar a mesma atividade dos demais. A professora supõe que existem dificuldades por parte de Luisa em copiar a atividade da lousa como faziam outros alunos da sala. Vale ressaltar, que a criança apresenta problemas de visão e se recusa em usar óculos e isso pode estar influenciando a atitude da professora na escolha deste caminho. Porém, em outros dias a professora solicita à Luisa fazer cópia do cabeçalho da lousa. Isto revela a dúvida da professora com relação a como propiciar um caminho diferenciado para o aprendizado de Luisa. Se ela tivesse certeza que a dificuldade da garota é visual,

precisaria sempre usar recursos para garantir que Luisa estivesse enxergando bem, mas não é assim que a professora age em todos os momentos e Luisa realiza a cópia da lousa mostrando as mesmas dificuldades quando a cópia é do caderno.

Além disso, podemos apontar neste episódio um segundo ponto, ou seja, a tentativa de Luisa em mostrar ser capaz de desenvolver atividades iguais aos colegas. É possível notar que a garota quer copiar da lousa como os demais alunos e não da linha de cima do seu caderno conforme proposto pela professora. Mesmo a professora interrompendo e solicitando a cópia do próprio caderno, Luisa insiste e volta a copiar a atividade da lousa. Demonstra querer participar com os outros, procurando ocupar um lugar social similar aos tomados pelos colegas na dinâmica interativa da sala de aula. Com isso, acaba fazendo duas tarefas, copiar do próprio caderno e copiar da lousa, o que a atrasa ainda mais na atividade em relação aos colegas.

Chegamos ao terceiro ponto que a nosso ver é fundamental nessa discussão – Relação social que a garota estabelece na sala de aula – que permeia todo o seu processo de aprendizado e desenvolvimento. De acordo com as idéias de Vygotski (2000) o homem se constitui nas relações sócio-culturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico que cria suas condições de existência, transforma-se desenvolvendo novas habilidades mentais. Portanto, a sua singularidade como pessoa ocorre por meio de sua aprendizagem como membro participante da cultura. Com isso perguntamos: Considerando a importância das relações sociais no desenvolvimento das funções mentais superiores, como Luisa está se constituindo nessa prática social que está vivenciando no espaço escolar, considerando o contexto histórico e cultural ao qual pertence?

Observamos nesse dado que Luisa encontra muita dificuldade na relação com os colegas. É intensamente rejeitada e discriminada. Os colegas afirmam em seus discursos que ela “*Atrapalha*”. Frente à principal dificuldade enfrentada pela garota na sala de aula, ou seja, a relação com o outro, o que se vê é que não se propicia nenhum recurso que a ajude estabelecer uma relação melhor com seus colegas. A professora não identifica esta dificuldade ou não sabe como atuar de modo a propiciar a aceitação das diferenças de Luisa pelos colegas comuns. A criança continua marcada e rejeitada pela sua deficiência. De certa forma, há uma impossibilidade de desenvolvimento compensatório pela imagem negativa revelada pelo outro (companheiros, professora e grupo familiar) e apropriada por ela que acaba constituindo uma barreira para seu relacionamento social.

Como podemos notar nesse episódio a professora não vê as formas precárias de interação com os colegas que Luisa está vivenciando, mas será que poderia perceber essa dificuldade sendo que ela tem mais vinte e seis crianças para observar? O fato é que nessa situação não são oferecidos os caminhos alternativos, defendidos por Vygotski (1997), com o propósito de promover a interação social e elevar os níveis de pensamento da criança deficiente.

Não podemos deixar de destacar aqui que para que a escola atenda a todos, respeitando as diversidades, é necessário que as mudanças contemplem também a esfera macro social circundante. Seria ingênuo achar que o professor pode dar conta de oferecer as oportunidades necessárias para o desenvolvimento de todos nas condições vivenciadas hoje no espaço escolar.

2ºMomento

Atividade para sala - Cantiga – Cantar a música do “Sapo não lava o pé” e fazer a seguinte atividade sobre a música: recortar as palavras que estavam escritas de forma embaralhada na letra da música e colar no caderno na ordem correta da letra.

Atividade para Luisa: Cabeçalho. A garota ainda estava na primeira atividade, não havia terminado de copiar o cabeçalho que a professora havia escrito no seu caderno. Mas em alguns momentos da situação, pára de copiar o cabeçalho e presta atenção na atividade sobre a Cantiga do “Sapo que não lava o pé”. Vale ressaltar que a atividade entregue para Luisa pela professora no decorrer do episódio é diferente ao restante dos alunos da sala. Enquanto a atividade dos demais era o texto completo com a letra da música, o de Luisa continha somente as palavras ‘Sapo, Lagoa, Pé, Chulé’ e a figura caracterizando o sapo.

A professora sugere para a classe “*Pessoal vamos fazer uma cantiga que eu trouxe para vocês?*”. (,,). Escreve na lousa um enunciado com o nome da música que iriam trabalhar. Pergunta para a classe “*Todos conhecem a música do sapo que mora na lagoa?*”.

Os alunos respondem “*Sim*” e começam a cantar “*O sapo não lava o pé, não lava porque não quer. Ele mora na lagoa, mas não lava o pé porque não quer. Mas que chulé!*”.

Luisa não canta a música e continua copiando o cabeçalho que a professora havia escrito em seu caderno.

A professora comenta “*Que bom que todos sabem a música. Então nós vamos trabalhar com essa música pessoal*”. Em seguida, a professora pede para só os meninos catarem, depois só para as meninas.

Nesse momento, Luisa pára de copiar o cabeçalho e canta algumas palavras como “*Sapo*”, “*Lagoa*”, “*Pé*”, olha para sua companheira do lado e sorri, mas esta não a responde com sorriso e sim com um olhar sério e desconfiado.

A professora diz “*Agora é a vez de cada fileira*”.

Quando é a vez da sua fileira participar, Luisa fala a palavra “*Pé*” bem alto e olha sorrindo para uma das colegas sentada atrás.

A colega não responde com um sorriso e sim com um olhar sério.

Luisa volta-se para frente e pára imediatamente de cantar.

Primeiramente, faz-se necessário comentar que Luisa ainda estava realizando a primeira atividade, qual seja a cópia do cabeçalho, enquanto os demais estavam na segunda atividade que era cantar a música do Sapo. Assim, inicialmente, a garota se encontra copiando o cabeçalho e não participa da segunda atividade proposta pela professora. Era a única que ainda fazia a atividade anterior. A professora continua a atividade sobre o Sapo com o restante dos alunos da sala e permite que Luisa continue

na atividade do cabeçalho. Pergunta se todos conhecem a letra da música que iria ser trabalhada. Todos os alunos, com exceção de Luisa, respondem que sim e começam a cantar a música. A professora comenta estar satisfeita por todos os alunos conhecerem a música e, de certa forma, não considera a opinião de Luisa que continuava copiando o cabeçalho e não havia respondido e nem participado do diálogo entre a professora e a classe.

O fato da garota não participar da dinâmica dialógica entre a professora e os alunos da sala sobre o conhecimento e compreensão de algo que iria ser trabalhado pela classe a impede de participar do contexto de interação com seus pares. Será que a professora deveria pedir que Luisa interrompesse a atividade anterior para poder participar junto com os demais alunos da nova atividade? Dar a Luisa mais tempo para realizar a primeira tarefa priva-a de participar da segunda. No entanto, como a professora poderia garantir a realização da cópia do cabeçalho, atividade que foi proposta de uma forma diferenciada para que se tornasse acessível para a aluna especial?

A professora mostra a dificuldade em lidar com atividades diferenciadas no modelo de aula utilizado. O caminho usado por ela foi o de proporcionar para Luisa a oportunidade de continuar na atividade do cabeçalho. A professora procura modos de viabilizar a aprendizagem da criança, pois sabe que se seguisse da mesma maneira que segue com os alunos normais não iria adiantar. O problema parece estar em como propiciar essa aprendizagem, quais os caminhos alternativos e como implementá-los no contexto da sala de aula.

Luisa desiste do cabeçalho e volta sua atenção para a cantiga da música do Sapo. Mas, novamente observamos nesta parte do episódio a dificuldade de relação com os colegas. Luisa tenta dialogar com as colegas através do sorriso, da expressão, da música, mas estas a ignoram e a discriminam. A garota acaba desistindo de cantar a música e de participar juntamente com os outros de uma dinâmica que acontecia na sala de aula.

(...)

Após cantar a música, a professora comenta *“Todo mundo já sabe cantar a música. Então deixa eu contar, a professora na hora de cortar a música fez uma confusão e separou todas as palavrinhas. Então eu vou entregar para vocês para estarem organizando a música, porque se colar assim no caderno não vai dar para entender nada. Então vocês têm que me ajudar. Combinado?”*. A sala responde *“Combinado”*.

Luisa presta atenção na professora e não responde.

A professora comenta “Agora, enquanto isso, a Luisa, o Mário, o Alexandre e a Anne vão arrumando essas palavras pra mim, que é sobre o sapo também. Aqui tem o sapo, a lagoa, o pé e o chulé. Ok? Eles vão fazer esse por quê? Porque eu preciso que me ajudem a fazer esse também, que é diferente dos seus”. Vale ressaltar que essa atividade, segundo o relato da professora para a pesquisadora “Era diferenciada, era mais acessível ao conhecimento desses alunos que tinham dificuldades de aprendizado, porque são mais atrasados em relação ao restante da sala” (Sic professora). A professora entrega a folha mimeografada para Luisa e os três alunos citados por ela e diz “Podem ir pintando os desenhos”.

Luisa olha para a atividade e esconde embaixo da sua carteira. Volta a copiar o cabeçalho da lousa.

A professora vai até a mesa da garota e diz “Vamos começar essa atividade (referindo-se à atividade da cantiga do sapo) e depois você termina essa (referindo-se a cópia do cabeçalho), termina de copiar depois. Guarda esse caderno e pega a folha que você colocou debaixo da mesa (folha mimeografada sobre a atividade da cantiga do sapo)”.

Luisa faz o que a professora solicita e observa a colega ao lado.

A professora diz “Você consegue recortar? Vai recortar esse (aponta para a figura do sapo)”.

Luisa concorda acenando positivamente com a cabeça.

A professora insiste na pergunta “Você consegue?”.

A garota afirma com movimento de cabeça.

A professora providencia uma tesoura para Luisa e explica a atividade “Primeiro você recorta esse (aponta para o desenho do sapo) o sapo e depois você cola o sapinho. Combinado?”.

Luisa começa a recortar a figura do sapo.

A professora vem até a mesa de Luisa e traz cola para colar no caderno a figura do sapo que a garota já havia recortado. A professora apontando com o dedo para a figura e para o local que precisava ser colada diz “Cola está aqui e não põe muita cola”.

Luisa passa cola na figura e coloca a figura do sapo onde a professora solicitou.

A professora continua “Agora você vai recortar esse daqui (aponta para a figura do lago)”.

Luisa pega o papel e imediatamente começa a recortar a figura do lago.

Depois que a garota acabou de recortar, a professora comenta “Esse agora a gente cola aqui (aponta com o dedo num lugar específico no caderno). Recorta as letrinhas desta palavra agora (refere-se à palavra Lago), pra gente colar depois ao lado da figura do lago”.

Depois de a garota ter recortado a professora diz “Como é o lago? La, La, Lago”.

Luisa pega um recorte da letra G e mostra para a professora.

A professora continua “Não, é o LA, o L, qual que é o LA? O L de Luisa, qual é o L de Luisa”.

Luisa olha para os recortes e encontrar da letra L e mostra para a professora.

A professora diz “Isso, então agora vamos colar na frente do lago (aponta para a figura lago colada no caderno)”.

Com a ajuda da indicação da professora, a garota cola a sílaba na frente da figura lago.

A professora continua “Pra ficar LA o que vem depois do L? É o A”.

Luisa pega a letra A e cola ao lado da letra L.

A professora diz “E agora vem o GO para ficar LA-GO (fala como se estivesse separando as sílabas). Qual que é o GO?”.

A garota olha e aponta para um recorte.

A professora acena negativo com a cabeça. Chama atenção de alguns alunos que gritavam, pede calma para outros alunos que chamavam por ela. Recorta a sílaba GO para Luisa e fala apontando “Lago. Esse é o GO, cola aqui (aponta depois da sílaba LA já colado no caderno de Luisa ao lado da figura do Lago)”.

Vai atender outras crianças.

Luisa pega o recorte e cola onde a professora havia solicitado.

No início, quando a professora afirma “Todo mundo já sabe cantar a música”, o entendimento de Luisa sobre a música trabalhada não é questionado, uma vez que, a garota estava envolvida em outra atividade quando a pergunta foi feita pela professora para a classe.

Ao explicar para a classe sobre a atividade diferenciada que havia dado para Luisa e a mais três alunos da sala com dificuldades de aprendizado, a professora pretende justificar sobre o porquê dá uma atividade diferente para alguns alunos. No discurso da

professora para a classe podemos perceber uma contradição. Ela não quer expor a deficiência da garota para os alunos comuns, não quer mostrar o problema, mas o modo pelo qual ela apresenta a justificativa da atividade diferenciada proposta a contradiz, pois ela acaba marcando Luisa como deficiente. A professora tenta explicar que Luisa vai realizar uma atividade diferente porque ela, professora, precisa de ajuda para essa atividade também, mas no subliminar mostra que é um problema, que a atividade diferenciada é menor. Essa postura pode fazer com que os demais alunos avaliem que para Luisa a atividade precisa ser mais fácil, porque o mais elaborado ela não tem possibilidades de desenvolver. Provavelmente, esse é um dos motivos para os colegas discriminarem a garota. Pois ela não é vista somente como diferente, mas como incapaz e, por isso precisa de atividade limitada.

A professora, no seu relato para a pesquisadora “*A atividade era diferenciada, era mais acessível ao conhecimento desses alunos que tinham dificuldades de aprendizado, porque são mais atrasados em relação ao restante da sala (Sic professora Clara)*”, mostra que a tarefa passada para Luisa teria que ser simplificada, pelo fato da garota ter dificuldades. Vale ressaltar que, a professora não simplifica somente a atividade para Luisa que tem uma deficiência diagnosticada, mas também para o Mário, o Alexandre e a Anne que não carregam esse rótulo, mas apresentam dificuldades de aprendizado. Logo, as atividades não só são diferenciadas e descontextualizadas para Luisa, mas também para as crianças ditas normais. Neste âmbito a questão nos parece ainda maior e problemática, pois a atividade é desprovida de sentido também para os alunos que não são identificados como deficientes. O problema do ensino não está só para aquele aluno com necessidades especiais, mas para o atendimento de toda e qualquer diferença. Os alunos que sempre pertenceram à escola não estão aprendendo. Então, esse modelo escolar atualmente configurado não está, de fato, atendendo as necessidades de aprendizagem do aluno comum e menos ainda ao aluno especial. O acesso ao patrimônio cultural está cada vez mais problemático.

É fundamental discutir as tentativas da professora em utilizar caminhos alternativos. A simplificação da atividade é o recurso usado, mas da maneira como ela é proposta o que ocorre é que a atividade fica sem nexo e não são criadas as condições necessárias para a criança aprender. Podemos dizer que a forma diferenciada realizada desta maneira simplifica/reduz o conhecimento e não colabora para o desenvolvimento da criança. Além disso, a professora mostra entender que as necessidades de Luisa serão

atendidas na sala de recurso pedagógico e na sala regular ela não dispõe dos recursos necessários para criar condições reais de aprendizagem.

Na sala comum, a aluna fica privada de experiências que garantam o acesso ao conhecimento. As propostas para ela são menores e reforçam o descrédito nas possibilidades de aprendizagem. A atividade posta no dado analisado consiste na professora ditar o tempo todo o que Luisa haveria de realizar “*Podem ir pintando os desenhos*”, “*Primeiro você recorta esse e depois cola aqui*”, “*Cola esse aqui e não põe muita cola*”. Além disso, enquanto a classe realizava uma atividade mais elaborada (construir a música inteira), Luisa construía somente quatro palavras centrais da música (Sapo, Lagoa, Pé, Chulé). Também, há a descrença da professora quanto à capacidade da criança quando pergunta duas vezes se ela sabe/consegue recortar.

Outro aspecto a ser considerado nessa situação é o fato da professora solicitar que Luisa parasse com a atividade que estava realizando anteriormente (cabeçalho), mesmo sem terminá-la e iniciasse a próxima tarefa, a fim de fazer com que a garota não ficasse tão atrasada em relação ao restante da sala. Há um descompasso na prática pedagógica, ora precisava continuar no cabeçalho, como visto nos momentos anteriores, ora precisava parar com a cópia, pois Luisa estava ficando muito atrasada.

O cabeçalho precisava ser terminado. A professora precisava ter uma estratégia para Luisa terminar a tarefa e depois iniciar a próxima atividade. Mas qual seria essa estratégia?

Neste cenário problemático imposto por leis e diretrizes oficiais, a professora acaba por valorizar a competição, considera o produto e não o tempo que a garota precisa na realização da tarefa, rompe com o processo de desenvolvimento de Luisa. Esta atuação que a professora acaba realizando por não ver alternativa é reflexo de um contexto maior que empurra para a inserção física do aluno deficiente na escola de alunos comuns. Deixam de cogitar a problemática que é colocar um número elevado de alunos numa sala de aula com um ou dois que visivelmente necessitam de uma ajuda especial. Qual é o lugar desse professor nesse cenário? Os professores não têm formação e nem informação para trabalhar nessas circunstâncias. Então não podemos cobrar só deles uma solução.

Novamente observamos a dificuldade do cenário atual da inclusão em propiciar aprendizagem ao aluno especial. O que é o ensino diferenciado? Como colocá-lo em prática? Como trabalhar o caminho alternativo na prática educativa? Essas perguntas são possíveis de observar na atuação da professora com a criança especial. A professora

sabe que essa aluna precisa de uma via alternativa para aprender, mas a pergunta é como trabalhar na prática pedagógica com essas vias de modo a não reduzir o ensino de Luisa. A professora mostra o compromisso de oferecer um ensino diferenciado, mas a questão é como fazê-lo na prática. Como transformar a incapacidade em força? Como trabalhar com o positivo? A professora acha que deve trabalhar com o positivo, mas como fazer isso com mais vinte seis crianças na sala é que é o problema.

(...)

Luisa pára com a atividade e olha para as garotas sentadas atrás dela, observa as colegas a fazerem suas atividades.

A colega A, com uma expressão de brava fala “*O que você tá olhando?*”.

Luisa abaixa a cabeça e vira-se para frente.

A garota sentada em dupla com Luisa virou-se para trás e comentou com as duas meninas A e B “*A Luisa está vendo o que vocês tão fazendo. Qué copia?*”.

A menina A que havia indagado Luisa continuou comentando com as outras duas colegas “*Parece uma múmia, essa menina parece uma múmia, que saco?*”.

A outra colega B concordou acenando positivo com a cabeça.

Luisa observa sua colega de dupla que também estava recortando. Pega uns papéis recortados debaixo da mesa da colega e pergunta para ela “*Esse que você vai cola?*”.

A colega responde “*Não. Esse é lixo?*”.

Nesse momento, a colega A de trás diz “*Pare de mexer nas coisas dela Luisa?*”.

Luisa volta a recortar.

Depois a outra colega B de trás chama por Luisa, “*Luisa olhe aqui um pouco?*”.

Luisa vira-se para trás.

A colega B então fala para a companheira A do lado “*Olha, o nariz dela tá sujo (aponta para o nariz de Luisa)?*”.

A outra colega A fala para Luisa “*Seu nariz tá sujo, limpe?*”.

Luisa volta a olhar para frente e recortar.

A garota A de trás comenta com a sua companheira B “*Que menina chata. Ela é chata. Olha o que ela fez, passou a língua no nariz?*”.

A garota A do lado responde “*Ela é porca?*”.

As duas garotas que fazem o comentário ficam olhando para Luisa.

Luisa continua recortando.

O trabalho em dupla é proposto pela professora, mas com a criança deficiente não acontece. Mesmo estando sentada em dupla, Luisa trabalha sozinha, enquanto as colegas trabalham em conjunto. Vale ressaltar que, em nenhum momento ocorrem trocas, diálogo entre ambas, ao contrário do que se observa com as demais duplas da sala, nas quais, as crianças faziam as atividades juntas, uma ajudava a outra. A colega sentada em dupla com Luisa não trabalha com ela, mas sim com a dupla de trás. Portanto, observa-se que, embora o trabalho em dupla seja produtivo e propício para trocas dialógicas, troca de informações, construção conjunta, conhecimento partilhado, resumindo, seja um campo possível no processo de aprendizado, ele não acontece. Mesmo estando em dupla, Luisa faz sua atividade sozinha, não conversa, não participa, não elabora, não compensa suas dificuldades, não aprende!

Luisa quer participar, observa os trabalhos das colegas, pergunta para as colegas sobre a tarefa delas, mas não tem espaço, é intensamente rejeitada e discriminada pelos seus modos. Modos esses que apropriou nas circunstâncias sociais vivenciadas. A garota presencia constantemente e internaliza uma imagem negativa que o outro traz dela. É marcada na sala de aula como deficiente e incapaz. Com isso, carrega uma autoestima baixa com um sentimento de inferioridade que é acarretado pelas situações freqüentes de discriminação/marginalização do outro em relação ao que ela não consegue realizar.

Frente a essas relações vivenciadas por Luisa na prática escolar, como poderia ela superar suas dificuldades na relação com o outro ou de aprendizado?

Esse emaranhado de relações e papéis sociais ocupados por Luisa, pela professora, pelos colegas de sala no processo de ensino e aprendizado impede a superação das suas dificuldades. Vygotski (1997) define o conceito de compensação tomando por base sua concepção do desenvolvimento humano como um processo social. O autor deixa claro que esse processo só se realiza na dependência das ações do grupo social, por conta das forças sociais. Coloca ainda que, objetivamente, é na vida social da criança e no caráter social do seu comportamento que ela encontra material para a superação das suas dificuldades e, conseqüentemente, formação das funções internas. Visto isso, como Luisa está encontrando materiais sociais para compensar suas dificuldades, se é no próprio processo de interação com o outro que a garota depara com problemas?

No processo de relação de Luisa com o meio social/escolar não está sendo criada uma situação capaz de conduzi-la para uma via de compensação, uma vez que as oportunidades sócio-culturais que estão sendo vivenciadas por ela não possibilitam a cooperação de outros seres humanos. Neste sentido, de acordo com Góes (2002), acreditamos que não é o defeito em si que marca o destino da personalidade e do desenvolvimento da criança com deficiência mental, mas sim suas conseqüências e experiências sociais, sua organização sócio-psicológica, ou ainda, a visão que o grupo social a qual pertence tem para com o seu defeito. Como chama atenção Padilha (2000), “o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social” (PADILHA, 2000, p.206).

Ressaltamos que o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Desta forma, o destino Luisa é traçado pelas conseqüências que sua

deficiência tem para os outros do grupo social a qual pertence (família/escola), pois seu desenvolvimento é construído pelo modo como a sua deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas por ela.

3º Momento

Atividade para sala – Rima sobre o Sapo – a professora lê uma rima para a sala, cujo principal personagem é o Sapo. Em seguida, escreve na lousa para os alunos copiarem.

Atividade para Luisa: Luisa, sem terminar a primeira atividade (Cópia do Cabeçalho escrito pela professora em seu caderno), também não termina a segunda atividade (Montar a música do “Sapo que não lava o pé” no caderno). Encontra-se indisposta e desinteressada em continuar com a atividade.

A colega, com a qual Luisa estava fazendo dupla, sai da sala. Observando isso, Luisa deita nas duas cadeiras (na dela e na colega ao lado) e permanece por algum tempo deitada.

Enquanto isso, a professora diz para a classe “*Agora eu vou ler uma rima sobre o Sapo. Prestem atenção*”. Lê uma rima sobre o ‘Sapo’ para a classe.

Os alunos prestam atenção, mas Luisa continua deitada nas duas cadeiras.

A professora observa o comportamento da garota, mas ignora e continua lendo a rima.

A garota que estava fazendo dupla com Luisa, volta à sala e Luisa se levanta das cadeiras, se senta e fica olhando em cima da sua mesa.

A professora interrompe a leitura para chamar atenção de algumas alunas que haviam saído da sala para irem ao banheiro e perderam o início da leitura. Chama atenção também de alguns alunos que estavam conversando e não prestavam atenção na leitura. Resolve escrever na lousa a rima para a sala copiar.

Luisa observa a professora escrever a rima na lousa e deita a cabeça sobre a carteira. Olha para a professora, pega o lápis, faz movimento com as mãos como se fosse copiar da lousa, mas não escreve. Levanta-se, vai até a última carteira da sua fileira e deita-se em duas cadeiras emendadas que estavam vazias. Enquanto isso, a professora passa a rima na lousa e os demais alunos copiam em silêncio.

Uma garota A se levanta e vê Luisa deitada em duas cadeiras e comenta com uma colega B “*Olhe a Luisa ta deitada!*”.

A colega B olha para trás, vê Luisa deitada e balança a cabeça negativamente. Aponta para o pé de Luisa e fala para uma colega C “*Ó o pé dela tá preto de andar descalça (faz expressão de nojo)*”.

As duas garotas chamam pela professora “*Pro, Pro, Pro, olhe aqui (aponta com o dedo para Luisa que está deitada)*”.

A professora vai até Luisa e a levanta. A professora fala algo baixinho com Luisa que fica ininteligível à gravação.

Bate o sinal.

Esse episódio é importante, pois permite compreender como as experiências que vão sendo vividas por Luisa em um mesmo dia de aula conduzem-na ao desinteresse, frustração e reafirmação de suas incapacidades. Vemos no momento relatado acima que não há continuidade nas atividades da aluna. A garota não termina a primeira atividade (cabeçalho) e nem a segunda (Atividade sobre a Música do Sapo), com isso, se desinteressa pelo trabalho e deita-se sobre as cadeiras. A professora segue a aula com os demais alunos. Passa uma nova atividade para a classe (Rima) e prossegue. Luisa continua sem interesse pela aula e a professora não chama sua atenção como faz com outros alunos que conversavam e estavam fora da sala no momento em que fazia a leitura da Rima sobre o Sapo.

Podemos observar que a professora não sabe como propiciar a participação da criança deficiente na atividade sobre a Rima. Já fez outras tentativas para a participação

de Luisa, mas não consegue que esta acompanhe a sala. A professora também se frustra. Não acredita na capacidade de Luisa, mas também não acredita na sua capacidade de ensiná-la. O não saber lidar com as dificuldades e peculiaridades, faz a professora distanciar-se da tentativa de ensinar a criança com necessidades especiais. Precisamos perguntar também quais são as barreiras que essa educadora também está enfrentando nesse chamado ensino inclusivo. Frente a esse cenário, a inclusão se constitui superficialmente e permanece a exclusão da apropriação dos conhecimentos culturalmente elaborados.

Outra questão que novamente aparece nesse momento do episódio é a difícil relação entre Luisa e seus colegas. O comportamento da criança deficiente na sala de aula (deitar sobre as cadeiras/os pés descalços e sujos) incomoda os alunos que comentam sobre o acontecido. Vale ressaltar que Luisa não apresenta marcas físicas da deficiência, seu corpo não traz marcas visíveis e ela é posta de escanteio pelos colegas, discriminada e rejeitada pelos seus modos. Se considerarmos o desenvolvimento das funções superiores ligado ao precário desenvolvimento cultural que é oferecido a essa criança, as insuficientes experiências sociais proporcionadas se acrescentam ao quadro da deficiência, favorecendo o desenvolvimento de complicações secundárias, que como já dito, são resultados de uma educação sócio-cultural incompleta que deixou de proporcionar o contato desse indivíduo com a coletividade.

Faz-se necessário contemplar o lugar que a criança especial ocupa realmente na sala de aula. Luisa, desde o início da aula, encontrava-se na primeira carteira da fileira do meio. Um lugar formal. Num primeiro momento, poderíamos dizer que ela estaria incluída, inserida no processo de ensino e participando da aula. Mas na verdade, Luisa ocupa esse lugar somente fisicamente. Termina o episódio na última carteira, deitada, com os pés sujos, taxadas pelos colegas de nojenta. Na verdade, é esse lugar que ela ocupa desde o início, mas é ocultado. Luisa desiste de olhar para a professora, de olhar para as colegas. Desiste da resposta. Desiste de querer aprender. Desiste de buscar caminhos compensatórios!

Frente a tudo isso, será que Luisa superou suas dificuldades? Os processos compensatórios foram propiciados pelo grupo social/escolar ao qual essa criança faz parte? Caminhos alternativos foram usados, ou somente simplificados? Podemos falar de responsabilidade social frente a essa situação da educação inclusiva?

Para terminar a discussão deste episódio, acrescentamos à história familiar de Luisa os modos de interação vivenciados pela garota na prática escolar, na qual é vista

por seus companheiros como “burra, porca, chata”. Podemos afirmar que essas experiências sociais marcam a forma como Luisa se coloca na dinâmica da aula (deita nas cadeiras, coloca o dedo no nariz, anda descalça, desiste de aprender), modos estes significados pelos outros e internalizados por ela no processo de interação social.

Episódio 2

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 18/09/2007, no espaço da sala de aula regular (Ciclo I – 2ª Etapa B - 1ªSérie – atual 2ºAno) freqüentada pela criança Luisa.

Situação: Sala de Aula Regular - Início da aula. A sala de aula estava organizada em 3 fileiras de carteiras em dupla. Luisa se encontrava sentada em dupla com uma garota na primeira carteira da fileira do meio. A professora havia entregado recortes de palavras de animais para todos os alunos.

Atividade para sala: Atividades sobre animais. A professora pedia para os alunos encontrarem os recortes das palavras dos animais que nadam, depois, que voam e em seguida, solicitava que algum aluno escrevesse na lousa o nome dos de alguns animais que haviam encontrado nos recortes.

Atividade para Luisa: Luisa também faz a atividade sobre os animais, mas a professora solicita um determinado animal que deseja que a garota encontre diferente do proposto pela sala. Luisa não participa da parte em que os alunos procuram animais gerais que nadam, voam e depois escrevem na lousa.

A professora diz “*Pessoal os animais que nadam, quem encontrou?*”.

Vários alunos respondem “*Eu, Eu (levantando o braço)*”. Uma garota diz “*Pro eu encontrei polvo*”.

A professora pede “*Polvo? Então vem escrever polvo pra mim na lousa*”. Em seguida, a professora pede para outra aluna escrever a palavra Caranguejo na lousa “*Vem Laura escrever Caranguejo pra mim*”. Depois, vai até a carteira de Luisa que estava virando as folhas do seu caderno com um recorte na mão e diz “*Cadê a borboleta? Já achou? Tá aqui a borboleta (pega um recorte e entrega para Luisa) pode colar*”.

Luisa pega o recorte na mão e cola no caderno.

A professora continua “*Carangue, gue*” (se referindo à menina que estava escrevendo na lousa).

Os demais alunos, com exceção de Luisa participam e ajudam “*G, U, E*”.

Luisa observa sua colega do lado que juntamente com a classe ajuda a colega a escrever a palavra caranguejo na lousa.

A professora volta até a carteira de Luisa, vira a folha do seu caderno, organiza seus recortes e diz “*Ó, qual dessas palavras é tartaruga? Procura tartaruga Luisa*”.

A garota que estava fazendo dupla com Luisa, olha na professora sorrindo e diz “*Eu sei. Posso ajuda?*”.

A professora coloca o dedo indicador na boca, como se estivesse pedindo para a garota não falar e diz “*Deixa ela*”.

Luisa começa a olhar para os recortes, a fim de procurar a palavra tartaruga solicitada pela professora.

A atividade proposta para a classe era inicialmente procurar os “animais que nadam”. Poderíamos aqui fazer uma análise minuciosa sobre os problemas que podem surgir desta proposta, mas considerando o nosso objetivo central do estudo, cabe apenas um comentário sobre a dificuldade que a professora estabelece ao usar essa classificação: cachorro nada, mas não é um animal aquático, caranguejo vive na água, mas não podemos dizer que se locomove nadando. Isso, por si só, já seria suficiente para provocar polêmicas. Mas, voltando a Luisa, a atividade proposta para ela, embora também envolvesse a procura de nomes de animais, não enfocava o mesmo tema, ou

seja, “animais que nadam”, pois Luisa deveria encontrar a palavra “borboleta” dentre os recortes que a professora tinha disponibilizado em sua mesa. A professora não dá tempo para a criança encontrar a palavra proposta, imediatamente acha a palavra e entrega para Luisa solicitando a colagem. Nesse mesmo momento, a professora, juntamente com os demais alunos da sala, ajuda uma aluna a escrever na lousa a palavra caranguejo. Podemos observar que para dar atenção a Luisa, a professora sugere qualquer palavra para ela encontrar e, ainda, encontra a palavra para ela, pois ainda tem que dar atenção ao restante da sala.

A maneira “diferenciada” que a professora lida com Luisa numa dada atividade não tem significado dentro do contexto trabalhado com os demais alunos da sala. A professora não acredita que Luisa fosse capaz de fazer uma atividade tão elaborada quanto o restante da classe, então, como alternativa reduz a atividade da garota, com isso a desprovê de sentido. Diante dessa situação, como Luisa poderá compensar suas dificuldades de aprendizado, uma vez que o caminho diferenciado proposto pela professora é reduzido e descontextualizado?

Em seguida, a professora sugere outro animal qualquer – tartaruga – que também não é o mesmo do trabalhado com o restante da sala. A colega que estava sentada em dupla com Luisa se propõe a ajudar a garota encontrar a palavra, pede para a professora, mas esta impede a ação de ajuda da colega. Apesar de Luisa estar sentada em dupla com uma colega, a professora não privilegia o trabalho conjunto. Já para o restante da sala, que também estavam sentados em dupla, o trabalho conjunto acontece, pois eles acham as palavras juntos e conversam sobre as palavras que se enquadrariam ao tema sugerido pela professora. Somente com Luisa o trabalho conjunto não é permitido, quando na verdade, poderia ser um recurso utilizado pela professora, a fim de possibilitar trocas de conhecimentos com outra colega mais capaz. Ao contrário do sugerido por Vygotski (1989,1997), que enfatiza a importância da participação do outro ou de instrumentos culturais como mecanismo para criar "conflitos" que possibilitam a aprendizagem e a superação da dificuldade, Luisa deve realizar sua atividade sozinha. Assim, estratégias que segundo Sanches (2005) poderiam fazer parte da escola inclusiva, tais como, o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares não são consideradas.

Novamente a professora mostra conhecer que a criança deficiente precisa de caminhos alternativos para aprender, tem a preocupação de realizar tentativas diferenciadas, porém não tem conhecimentos de como trabalhá-los. Em termos macro-

sociais, cabe-nos perguntar: Como provocar mudanças efetivas na prática escolar que garantam a educação para todos? Como garantir que o professor transponha o referencial teórico dado em cursos de formação para suas salas de aula? O problema mais amplo perpassa sobre a formação dos educadores. A professora traz um conhecimento importante de que o aluno especial precisa de modos diferenciados de ação para aprender, contudo, a maneira como compreende esse modo diferenciado e a forma como o coloca em prática é problemática.

(...)

A professora continua com a classe *“Pessoal agora nós vamos colar animais que voam”*.

Alguns alunos falam *“Passarinho Pro”*. Outro fala, *“Pro, borboleta”*, outros ainda ressaltam *“Abelha”*.

Luisa presta atenção nos colegas da classe, depois volta a olhar para sua atividade em cima da carteira. Observa a professora, se levanta vai até ela, que estava conversando com dois alunos, pega na mão dela e a leva até a sua mesa.

A professora se abaixa na carteira da garota, olha os recortes mexendo-os e diz *“Gato, onde tá o Gato. Onde tem Gato escrito aqui?”*. Após, se levanta, pois é interrompida pelo intenso barulho que a classe fazia e chama a atenção da sala *“Ó (bate palmas) não dá pra falar alto desse jeito”*. Afasta-se da carteira de Luisa e atende mais duas garotas que pedem por ajuda.

Luisa observa a professora, levanta-se e vai até ela. Pega em sua mão e a puxa até sua carteira novamente.

A professora olha para Luisa e diz *“Urso. Que letra começa. U, UR-SO (fala vagarosamente prolongando o U)”*. Vai até a carteira de Luisa e comenta *“Cadê o Urso da Luisa sumiu? Luisa você perdeu o urso. Deixa pegar outro na minha mesa”*. A professora vai até sua mesa, entrega um papel para Luisa e diz *“Recorta esse (aponta para a palavra Urso)”*.

A garota permanece olhando com dúvidas para a professora e não recorta.

A professora chama atenção da classe *“Gente olha, assim não dá”*.

Luisa junta todos seus recortes em sua mão, se levanta, fala algo ininteligível para a professora e eleva suas mãos com os recortes como se estivesse entregando-os para a professora.

A professora continua chamando atenção da classe e discutindo com os alunos, coloca a mão nas costas de Luisa pedindo para ela sentar.

Luisa permanece um tempo parada em frente da sala e depois vai novamente atrás da professora, chamando-a *“Pro (estendendo seus braços para alcançar a professora) vamo ajuda eu aqui, ó”*.

A professora vira-se para Luisa e diz *“Mas qual que é o urso? Eu quero que você ache o Urso. Aqui tem o Urso (aponta para a folha que havia dado para Luisa recortar a palavra Urso). Ache o Urso pra mim”*.

Luisa coloca a mão na cabeça e com um olhar aflito toca na professora chamando-a *“Pro, Pro vem ajuda. Eu não sei”*.

A professora resolve um problema entre duas garotas da sala. Termina de conversar com as garotas e se volta para Luisa. Aponta para o papel que havia entregado para Luisa e diz *“Esse é o urso (aponta para a palavra ‘Urso’), recorta”*.

Luisa olha para o papel, para a figura do urso, se levanta e novamente vai atrás da professora dizendo *“Pro, lá (aponta para sua carteira), com intenção de levar a professora até sua carteira”*.

A professora vai até Luisa, abre as mãos e fala *“Urso Luisa, eu já mostrei pra você. Esse aqui (aponta para a palavra urso no papel que havia entregado a Luisa) recorta”*.

Luisa pega todos os recortes, coloca embaixo da carteira, com uma expressão de brava, como se não quisesse mais fazer a atividade. Abaixa sua cabeça sobre a carteira.

A professora, observando a atitude da garota, vai até a mesa de Luisa e tocando em sua cabeça diz *“Vamos Luisa, olha aqui e vamos terminar. Presta atenção. Cadê seu saquinho (se referindo ao saquinho, no qual estavam os recortes)?”*.

Luisa permanece com a cabeça abaixada na carteira. Com as mãos joga no chão o saquinho com recortes que havia guardado embaixo de sua mesa.

A professora diz *“Ó lá, vamos juntar”*.

Um garoto vai para juntar o que Luisa havia derrubado e diz para a professora *“Vou pegar pra ela”*.

A professora chama a atenção desse aluno *“Não é para você juntar. Deixa ela juntar, porque ela jogou”*.

Bate o sinal para o intervalo.

A professora diz “*Vamos Luisa*”.

Os alunos saem da sala para ir ao intervalo.

Luisa continua com a cabeça abaixada na carteira.

A professora insiste para Luisa juntar os recortes “*Luisa junta os recortes. Ajustar Luisa*”.

Luisa com lágrimas nos olhos e com um olhar rancoroso e raivoso se levanta e vai até o fundo da sala.

Pega a sua mochila que estava em cima do balcão no fundo da sala e vai em direção à porta, com intenção de sair para o recreio.

A professora diz “*Não vai sair, primeiro você vai juntar*”.

Luisa, segurando sua mochila, senta-se e abaixa novamente sua cabeça em sua carteira.

A professora aproxima-se da garota, pega no seu braço tentando levantá-la e diz “*Vamos Luisa, vamos catar*”. A professora se abaixa e começa a catar os recortes dizendo “*Luisa, eu estou te ajudando, vem catar. Luisa (prolonga a última letra)*”.

Luisa continua com a cabeça abaixada sobre sua carteira.

A professora avisa “*Eu vou chamar a coordenadora*”. Sai da sala. Permanecem na sala somente a pesquisadora e Luisa. A pesquisadora pára de filmar e conversa com Luisa.

A pesquisadora pergunta “*Porque você está brava Luisa? Conta pra mim o que aconteceu pra você ficar assim?*”.

Luisa responde “*Eu sou assim, desde que eu nasci, eu nasci assim né. (voz bem baixa)*”.

A pesquisadora indaga “*Assim como? Brava?*”.

Luisa responde “*É eu sou muito brava, sou desse jeito aqui, brigo com minha mãe em casa, com meus amigos e minha professora aqui na escola. Porque eu sou assim, diferente de outras crianças, eu tenho problema*”.

A pesquisadora sugere “*Então vamos fazer o seguinte, eu te ajudo a juntar os papeizinhos e depois você faz as pazes com a professora. O que você acha?*”.

Luisa contesta “*Não, eu não quero fazer as pazes, não vou*”.

A pesquisadora indaga novamente “*Porque não?*”.

Luisa ressalta “*Já falei pra você porque eu sou assim diferente dos outros*”.

A professora chega com a coordenadora pedagógica na sala. A coordenadora com muita calma conversou com Luisa e juntou os papeizinhos que Luisa havia jogado no chão.

A garota sai para intervalo.

A professora expõe outro tema para a sala “*Animais que voam*”, e as crianças introduzem alguns animais. Luisa, esquecida na dinâmica da aula, vai até a professora, puxando-a até sua carteira. Frente a isso, a professora sugere novamente uma palavra (Gato) qualquer e descontextualizada do tema trazido para sala. Neste momento, a professora é interrompida pelo barulho e pelo chamado de outros alunos e se afasta da carteira da garota não a ajudando na procura da palavra solicitada. Luisa insiste, vai até a professora e a leva novamente para sua carteira. A professora desconsidera a palavra sugerida anteriormente e sugere outra qualquer (Urso) para Luisa encontrar. Novamente a professora interrompe a explicação para Luisa e chama atenção da sala que estava fazendo muito barulho. A garota ainda mostra não entender o que realmente era para ela fazer. Não acha nenhuma das palavras solicitadas pela professora e mostra dúvidas. Então, junta seus recortes e entrega para a professora. Podemos perceber que depois das várias tentativas de chamar pelo outro/educador, Luisa se desinteressa da atividade, que para ela é totalmente desprovida de sentido. Por que achar as palavras Gato e Urso enquanto os demais alunos procuravam por animais que voam? Gato e Urso voam? A professora, frente a uma sala barulhenta, com outros alunos desenvolvendo outra forma

de atividade e com dúvidas, chamando por ela, acaba se esquecendo de ensinar Luisa. Assim, ela fica excluída do conhecimento. Por que a aluna deficiente não poderia aprender sobre os animais que voam, que nadam em geral? Por que para Luisa precisa ser palavras isoladas, desprovidas de significado?

Mesmo a garota mostrando a sua posição de insatisfeita com a forma de atividade proposta e desistindo, a professora não vê um caminho no ensino com Luisa, pois essa precisa de muita atenção e a professora precisa dar atenção para os outros alunos que gritam e chamam por ela. Assim, continua chamando atenção dos alunos que estavam conversando muito, pois ela precisa controlar a sala. A professora fica dividida no fazer pedagógico em uma sala inclusiva, ou ela ensina Luisa ou ensina os alunos comuns. Luisa tenta mais uma vez, chama pela professora e pede ajuda, mostra que não sabe fazer a atividade sem ajuda do outro e, como ela não pode recorrer a ajuda de outra aluna, pois a professora não permite, insiste na professora.

O tempo todo busca intensamente pela professora porque sabe que ela poderia colocá-la em contato com o conhecimento elaborado e sistematizado, poderia mediá-la socialmente, incluí-la no processo de ensino e aprendizado. Mas, será que essa professora realmente poderia fazer isso? Será que a professora, por si só, garantiria a inclusão de Luisa, frente ao sistema educacional posto? Será que essa professora poderia possibilitar caminhos alternativos, recursos especiais para a criança perante uma insuficiência da legislação? Luisa quer participar do mundo escolar, mas isso não está sendo possível. A responsabilidade de garantir a aprendizagem do aluno especial está nas instâncias sociais mais amplas, está em um sistema guiado por discursos que como vemos não dá conta da educação de nossas crianças.

Apesar de a professora mostrar certa resistência em atendê-la, seja pelo fato de precisar dar atenção para outros alunos, ou pela dificuldade de estar lidando com a aprendizagem da garota, Luisa mostra-se interessada em realizar a atividade, mesmo que essa não tenha sentido algum para ela. Mas, se cansa e frente a essa dificuldade, fica brava, guarda o saquinho com recortes embaixo da carteira e desiste de chamar pelo outro, de pedir ajuda, de tentar realizar uma atividade descontextualizada e desprovida de significado. A professora tenta chamar Luisa para a atividade, mas ela se nega e joga os recortes no chão. Com isso, entra em conflito com a professora, se recusa em juntar os papéis, se recusa a falar com o outro, o outro que não encontra possibilidades de superação das suas dificuldades. Teria Luisa outra alternativa, frente a essa situação? Teria a professora outra alternativa? Como a professora poderia dar conta da

aprendizagem de Luisa frente a uma sala com 26 alunos requisitando sua atenção, com recursos precários, com conhecimentos empobrecidos em relação ao processo de aprendizado e desenvolvimento do aluno deficiente. Como a professora poderia ter sucesso no ensino especial numa escola que quer ser inclusiva, mas está dentro de uma prática social excludente? Na verdade o que é uma educação inclusiva? Toda educação já não teria que ser inclusiva, então por que essa denominação?

A fala de Luisa para a pesquisadora mostra como a criança especial está se constituindo nos espaços sociais (família, escola). Mostra como Luisa está apropriando a postura do outro, a fala do outro, o olhar do outro sobre ela. A constituição de Luisa está acontecendo num cenário de intensa marginalização e esquecimento do seu eu pelo outro. Neste sentido, com bases nas preposições de Vygotski, Góes (2007) afirma que os problemas da interação com alunos especiais na escola regular têm efeitos prejudiciais, justamente por se tratar de sujeitos que precisam ainda mais da disposição do outro/educador para se manterem imersos nos processos de significação, ou seja, para aprenderem e desenvolverem culturalmente.

Vale discutir o desenrolar desse episódio. No início, Luisa procura incessantemente pelo outro que lhe possa ajudar na atividade. Acredita que a professora possa mediá-la no processo de conhecimento, por isso, insiste e persiste o tempo todo. Mas, quando ela entende que realmente esse outro não corresponde com suas expectativas, ela desiste. Novamente Luisa mostra querer ser incluída no mundo escolar, no mundo do conhecimento, mas outra vez isso não é possibilitado pelas circunstâncias sociais presentes na prática da escola inclusiva.

Com bases na teoria histórico-cultural, podemos afirmar que as insuficientes experiências sociais que lhes são proporcionadas favorecem o acúmulo de complicações cognitivas e emocionais que se acrescentam ao quadro da deficiência. Para tanto, o trabalho educacional precisa ser realizado no sentido de evitar que o defeito primário se constitua em defeitos secundários.

Episódio 3

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 04/12/2007, no espaço da sala de aula regular (Ciclo I – 2ª Etapa - 1ª Série – atual 2º Ano) freqüentada pela criança Luisa.

Situação: A professora sugere outra atividade para a sala.

Atividade para sala: Produção de texto individual das figuras que formam uma história.

Atividade para Luisa: Escrever as principais palavras que se destacavam nas figuras que formavam uma história.

A professora escreve na lousa ‘Produção de texto individual’, olha para a sala e diz “*Pessoal nós vamos fazer uma atividade hoje. Eu vou entregar essa folhinha e vocês vão observar o que ta acontecendo nessa folhinha*”. Entrega uma folha de atividade mimeografada para a sala. Explica “*Cada um vai fazer o seu. Não é coletivo. A gente vai depois todo mundo junto corrigir na lousa*”. Em seguida entrega a folha mimeografada para todos os alunos.

Na folha continha desenho de partes que formava uma história. A história tratava-se de um garoto que estava plantando duas Árvores para depois pregar uma rede e deitar-se sobre ela. No decorrer da história o garoto molhava bastante a Árvore para ela crescer rápido e ele atingir seu objetivo. Portanto, havia 5 partes da história e cada parte havia um desenho representando a história. A primeira parte havia o desenho de um garoto plantando uma árvore, um sol e uma nuvem. A segunda parte, o desenho era do mesmo garoto plantando uma segunda árvore ao lado da primeira. A terceira parte o garoto estava molhando as árvores com um regador. A quarta parte as árvores estavam crescendo e o garoto estava pregando uma rede em ambas as árvores que havia plantado. A quinta e última parte, o garoto estava deitado sobre a árvore lendo um livro.

Luisa vira sobre a carteira da colega de trás e a observa. A garota estava vendo sua atividade e dizendo para ela mesma “*Uma, duas árvores. O garoto plantou a árvore*”. Depois diz baixinho para Luisa “*Olha a sua Luisa. Que saco*”.

Luisa, com as canetinhas entregue pela professora, contorna as figuras nos quadrinhos que formam uma história. Vira-se para trás, observa a colega contornar e diz “*Eu posso contorna igual o seu?*”.

A colega diz “*Não, não vai copiar igual*”.

Luisa pergunta para a colega “*Tá feio o meu?*”.

A colega olha e diz “*Você fez errado*”.

Luisa faz expressão de triste, olha para sua atividade, depois olha para a colega e diz “*Não fiz*”. Olha para o chão com expressão de triste.

No relato da professora para a sala, a atividade proposta não poderia acontecer em grupo. Novamente o trabalho conjunto não é privilegiado pela professora, neste episódio nem com as crianças normais nem com a criança especial. Cada um precisa formar a sua história.

Luisa se mostra interessada na atividade, presta atenção na colega atrás que comenta para ela própria sobre o que observava no desenho da história. No entanto, a colega não a deixa observar sua atividade, respondendo rudemente. Luisa insiste e pede para copiar igual ao da colega. A colega não deixa. Isso pode estar influenciado, de certa forma, com o relato trazido pela professora, no qual cada um deveria fazer a sua atividade individualmente, sem compartilhar com o colega.

Luisa busca o contato com o outro, a ajuda do outro, a opinião do outro sobre sua atividade quando pergunta para a colega se o dela está feio. Por que não teria ela perguntado se o dela está bonito? Traz de si mesma uma imagem negativa, como aquela que não tem capacidade de pintar um desenho com beleza. Essa imagem negativa do outro sobre ela já vem com a garota desde seu nascimento. A palavra “não” sempre esteve presente na fala da família influenciando a constituição da garota enquanto sujeito deficiente e sem possibilidades. Por isso, Luisa se coloca desta maneira na relação com o outro, não perguntando se o desenho dela está bonito e sim se está feio. Está marcada pelo olhar negativo do outro (mãe, pai, professora, colega). Nas diversas esferas sociais (família, escola), Luisa vivencia situações inter-sociais precárias, formas

essas que vão sendo apropriadas por ela na sua história de vida e começa a fazer parte da sua subjetividade.

A colega responde que o desenho de Luisa está “errado”. Mostra internalizada uma concepção de que a criança deficiente não tem possibilidades de realizar uma atividade de maneira correta.

Tanto o discurso da colega como o da própria Luisa, evidencia o lugar ocupado por ela na sala de aula. Luisa é tida como incapaz de aprender, como aquela que não sabe fazer as atividades corretamente e tem que copiar, mas a cópia não é permitida, pois cada um tem que fazer o seu individualmente. Novamente, Luisa é marginalizada e discriminada no chamado espaço inclusivo, no qual ninguém a vê positivamente, pelo contrário, entendem sua dificuldade como um entrave. Vemos novamente condições inadequadas e investimentos ineficientes vivenciadas pela criança deficiente que não a levam a vencer e superar suas dificuldades.

(...)

Depois de pintar, recortar e colar as figuras na ordem dos acontecimentos de história no caderno, Luisa pega seu lápis grafite e faz movimento de começar escrever a história, pára e fala para ela mesma “*Vou escreve*”, coloca o lápis na boca e pensa, olha para a primeira parte do desenho e diz para ela mesma “*Ele a árvore, pantou*”. Vai para escrever, pára e faz movimento com a boca “*Pa, pa, pa, pa*”.

A professora vem até a mesa de Luisa e diz “*Luisa agora a gente vai tentar escrever menino. Vamos lá? Como que a gente escreve menino?*”

Vale ressaltar que, enquanto o restante da sala teria que formar uma história sobre as figuras, Luisa teria que escrever palavras isoladas que eram principais na história (menino, árvore).

Luisa não responde e continua observando as figuras coladas em seu caderno que formam a história.

A professora fala “*Como é o ME? ME*”. A professora ajuda Luisa a escrever a palavra Menino.

Após, a professora diz “*Você escreveu Menino. E agora o que acontece? (aponta para a primeira parte da história)*”.

Luisa diz “*Pantou árvore*”.

A professora diz “*Isso, Árvore. Vamos lá. ÁR*”. Ajuda Luisa a escrever a palavra

A professora olha e pergunta “*Por que você colocou o N? Não é Na é A*”.

Luisa não responde. Apaga o que havia escrito. Escreve A

A professora fala “*AR, AR. O que faz isso aqui ó AR, AR. É o A e depois?*”.

Luisa não responde e permanece olhando na professora.

A professora diz “*O R ó (vibra com a língua o som do R). Coloca o R depois do A*”.

Luisa escreve RA depois da letra A. Olha para a professora.

A professora diz “*VO, VO, VO*”. Olha na escrita de Luisa e diz “*É só o R*”. Apaga a letra A. diz “*VO, VO*”.

Luisa diz “*O N e o O*”.

A professora faz movimento de negativo com a cabeça e diz “*VO, VO. V. Você sabe qual que é o V?*”.

Luisa olha para o varal do alfabeto sobre a lousa e diz “*V*”. Escreve V depois da construção ÁR.

A professora diz “*Pra ficar VO, VOOO (prolonga o som do O)*”.

Luisa diz “*O*”. Escreve O depois da construção ARV.

A professora fala “*RE, RE, RE*”.

Luisa diz “*O N e o*”.

A professora nega com movimento de cabeça. diz “*RE, RE (vibra a língua fazendo som de R)*”.

Luisa não responde e olha na sua construção.

A professora aponta para a sua construção e diz “*O R e o E*”.

Luisa comenta “*E se eu pega a figura e cola aqui (aponta para outra folha em branco do seu caderno)*”.

A professora responde “*Não. Já colou agora. Põe aí o R e o E*”.

Luisa não escreve e volta a repetir “*Se colar a figura aqui? (aponta para outra folha em branco do seu caderno)*”.

A professora diz “*Luisa você não quer mais fazer. Você já colou*”. Vai chamar atenção de outros alunos.

Luisa observa duas alunas construindo as suas histórias “*O menino plantou primeiro uma árvore*”, depois, começa a escrever algo (RAGAAN). Gesticula baixinho com a boca “*Pantou uma árvore*”. Há uma intenção em Luisa de escrever, formando uma história com as figuras como o restante da sala estava fazendo, não somente escrever palavras isoladas solicitadas pela professora.

A professora volta à carteira de Luisa e diz “*Luisa você não colocou o R aqui (refere-se a palavra Árvore que Luisa estava escrevendo anteriormente)*”.

Luisa diz “*O R*”. Escreve R depois da construção ARVO. Olha para a professora.

A professora pergunta “*Como que é o E Luisa?*”.

Luisa escreve E depois da construção ARVOR, formando a palavra ARVORE. Em seguida, pega o lápis grafite e faz movimento de escrever algo sobre sua atividade colada em seu caderno. Pensa e diz “*Ca, Ca, Ca*”. Apaga algo em sua atividade. Olha na sua atividade, diz algo ininteligível para ela mesma. Continua olhando atentamente para sua atividade, diz “*Na casa*” para ela mesma. Apaga algo novamente. Olha para a professora com a intenção de chamá-la. Volta a escrever algo em sua atividade colada no caderno. Enquanto escreve algo diz “*Estava. O menino*”. Olha para a professora. Volta a escrever e diz “*Na casa*”, olha para a professora.

A professora não responde Luisa e observa outros alunos que chamam por ela na sala.

Luisa abaixa a cabeça e faz expressão como estivesse chateada com o comportamento da professora. Depois, volta a escrever algo em sua atividade. Luisa escreve (ANAIATM). Mostra para a professora o que havia escrito “*Ó pro*”.

A professora somente observa e não diz nada.

Luisa mostra estar interessada na atividade, pensa em uma frase e tenta escrever. Observamos uma intenção em Luisa de escrever um texto como fora proposto para as demais crianças.

A professora vem até a garota e propõe à garota escrever a palavra ‘Menino’. Enquanto o restante dos alunos realizava um texto contando a história desenhada, Luisa teria que escrever a palavra ‘Menino’. Novamente, observamos que o caminho alternativo usado pela professora frente à dificuldade de aprendizado que Luisa apresenta é a simplificação da atividade. Na verdade, a professora mostra que entende a simplificação como redução da atividade.

A diferenciação que inclui no processo de superação das dificuldades e, conseqüentemente, aprendizado da criança com necessidades especiais, de acordo com Sanches (2005),

[...] não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2º ano quando ele está matriculado no 4º e seus colegas fazem exercícios do respectivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática (...). A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situação de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos

saberes a realizar, é abrir a escola a uma socialização entre professores e alunos (SANCHES, 2005, p.133).

Vale ressaltar que, ainda, quando nos deparamos com uma criança que se separa do padrão típico esperado pela escola, há uma tendência que é substituída por uma profunda discrepância, ou seja, há falta na correspondência entre os pólos do desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural da criança. Com a concepção revelada neste episódio pela professora, a escola parece não estar preparada a oferecer o real acesso ao conhecimento sistematizado às crianças com necessidades especiais.

Depois de Luisa escrever a palavra menino, a professora pergunta para a garota o que acontece a seguir na história. Luisa conta que o menino plantou uma árvore. A professora, imediatamente, solicita que ela escreva a palavra Árvore. Não prossegue na história e privilegia a construção de uma palavra isolada e descontextualizada. Reduz o contar e o escrever uma história ao escrever uma palavra da história. Diante isso, de acordo com Padilha e Ferreira (2007), no âmbito da inclusão, ainda há uma imagem negativa, segregada e problemática da criança especial.

Durante a escrita da palavra 'Árvore', Luisa, com pretexto de colar uma parte da história em outra folha do caderno, deixa de escrever a palavra 'Árvore', que pra ela estava sem sentido algum. A professora percebe o desinteresse da aluna e tenta desviar sua responsabilidade indo chamar atenção da sala, mostra um desconhecimento em como lidar com a aprendizagem de Luisa.

A garota quando se vê livre da pressão da professora para escrever a palavra (Árvore) sem sentido pessoal, deixa essa palavra de lado e busca construir a história, olha nos desenhos, fala o que vê e tenta escrever. A professora não tem idéia de como pode possibilitar a tarefa de escrever um texto a uma aluna especial e, por isso, propõe palavras isoladas. É esse caminho que a professora segue com Luisa, pois sabe que a escrita de um texto como os demais alunos estavam desenvolvendo a garota não teria condições no momento de realizar. Vale dizer que o trabalho com caminhos alternativos é difícil, ao mesmo tempo em que não é fazer igual aos alunos comuns, também não é a redução da atividade. Desta forma, a professora mostra-se confusa, com medo e angustiada de como propor um ensino promissor para o desenvolvimento dessa criança com deficiência. Então acaba facilitando a atividade.

A professora retorna a Luisa e insiste na escrita da palavra 'Árvore' que ela ainda não havia terminado. Luisa atende ao pedido da professora e termina de escrever a palavra 'Árvore'. Depois, sozinha, volta a tentar escrever a história, já que sabia não

poder contar com o apoio da professora, pois, provavelmente esta iria pedir para ela escrever outra palavra isolada e sem sentido. Em seguida, busca pela professora com o olhar, fala a frase que gostaria de escrever olhando para a professora, com medo em chamar, mas, com intuito de chamá-la, pois precisava da ajuda dela para construir sua história. A professora observa, no entanto, faz que não vê, não responde, afinal também tem medo e não sabe como ajudar Luisa.

Notamos uma ênfase grande nas questões da alfabetização, da letra propriamente dita. Assim, o conhecimento torna-se limitado em função dessa questão. Com isso, o interesse de Luisa em fazer um texto não é considerado, o conhecimento que ela traz, ou seja, que a árvore foi plantada por um menino, não é relevado.

O que observamos até aqui, referente à aluna Luisa, é que o único acesso que está sendo proporcionado a ela é o acesso físico a escola regular. De acordo com a política educacional, está assegurado o ingresso do aluno deficiente em turmas do ensino regular, sempre que possível. Todavia, como podemos observar nos estudos de Ferreira (2006), quando esta oportunidade lhes é oferecida, as escolas e/ou profissionais têm poucos recursos e conhecimento para garantir o sucesso e permanência desses alunos, promovendo a superação sócio-psicológica do déficit.

4.2 Guta no Espaço da Sala de Aula Comum

Episódio 1

Vídeo-gravado no dia 09/10/2007, no espaço da sala regular (Ciclo I – 3ª Etapa – 2ª Série – atual 3º Ano) freqüentada por Guta.

Situação: Os alunos da sala, com exceção de Guta, estavam fazendo a atividade de Matemática passada na lousa pela professora, qual seja resolução de algumas contas e a escrita de numerais do 1.500 ao 1650. Guta havia terminado de copiar o cabeçalho da lousa, quando a professora se aproxima e a entrega uma folha mimeografada com atividades de Matemática.

A professora volta-se para a pesquisadora e comenta “A atividade de Guta é diferenciada da sala, por causa da capacidade, é mais acessível pra ela”. Em seguida, dirige-se para Guta e solicita “Guta leia aqui (Aponta com o dedo indicador no enunciado do primeiro exercício da folha com atividades de Matemática que havia entregado para Guta)”.

Guta lê “Pin – Pin – Te”.

A professora pergunta “O que é pra pintar aqui (aponta para a atividade)”.

Guta responde “O quadado”.

A professora aponta para uma figura geométrica e pergunta “O que é esse aqui (aponta para a figura geométrica do círculo)?”.

Guta olha e responde “Tiangulo”.

A professora pergunta “Isso aqui é um triângulo (aponta para a mesma figura geométrica do círculo)?”.

Guta olha e responde “Quadado”.

A professora nega “Não. Não é quadrado.(...). Isso daqui é igual ao que (aponta para a mesma figura geométrica do círculo)?”.

Guta com o dedo indicador faz movimentos de girar no ar, indicando um círculo.

A professora pergunta “E isso (repete o movimento de Guta de girar o dedo indicador no ar) é o que? O que é isso daqui (repete o movimento)?”.

Guta fecha os olhos, abaixa a cabeça, coloca o lápis na testa e permanece pensando.

A professora diz “Guta. Ergue a cabeça. Você esqueceu o que é?”.

Guta confirma com movimento de cabeça.

A professora ajuda “É um cir...”.

Guta completa “Cículo”.

A professora repete “É um círculo”. É igual o que? Uma (repete o movimento realizado por Guta anteriormente de girar o dedo indicador no ar)?”.

Guta responde “Uma bola”.

A professora diz “Uma bola. O que é isso mesmo (aponta para o círculo)?”.

Guta responde “Bola”.

A professora nega “Não o outro nome de antes”.

Guta pensa e não responde.

(...)

A professora fala “Quantos círculos você vai pintar?”.

Guta responde “Dois (faz o número dois com os dedos)”.

A professora pergunta “Dois o que?”.

Guta abaixa sua folha e olha atentamente para a figura geométrica que estava em frente ao número dois. Fecha os olhos, fala algo baixinho, para ela mesma.

A professora continua “Vai pintar dois o que? O que é isso aqui mesmo (aponta para a figura geométrica do círculo).”.

Guta diz “Tiangulo”.

A professora corrige “Não Guta não é triângulo”.

Guta diz “Quadado”.

A professora grita “Cículo Guta, círculo. Então fala de novo”.

Guta com expressão de encabulada diz “Cículo”.

A professora pergunta “O que é isso aqui (aponta para a figura geométrica do círculo)?”.

Guta responde “Cículo”.

A professora avisa “Daqui a pouquinho eu vou perguntar de novo pra você e eu quero que você acerte. O que é isso (aponta para a figura geométrica do círculo)?”.

Guta olha para a figura e não responde.

A professora diz “*Guta você acabou de falar*”. Guta pensa e não responde.
A professora aponta para a figura geométrica do círculo e diz alto “*Círculo*”.
Guta repete “*Círculo*”.
A professora avisa “*Daqui a pouquinho eu vou perguntar hein*”.

Assim como fizemos no início do primeiro episódio da criança Luisa, faremos aqui uma breve discussão sobre alguns aspectos da história de Guta que consideramos relevantes para entender sua constituição e as características que apresenta atualmente.

Conforme apresentado no capítulo 3, Guta traz marcas de uma mãe sempre presente, que apesar da fala do médico evidenciando as incapacidades da criança com Síndrome de Down logo ao nascimento, não desistiu e sempre buscou o desenvolvimento da filha. A mãe diz que apesar da deficiência sua filha terá possibilidades de se desenvolver. Guta traz marcas físicas da deficiência – características da Síndrome de Down – porém, ao contrário do que encontramos na fala da mãe da criança Luisa, analisada anteriormente, a mãe de Guta nos mostra um discurso positivo da deficiência da filha, “ela vai conseguir”, “olha o que ela já sabe fazer”. O que o discurso dessa mãe marca em Guta? A família dá apoio e confia na possibilidade de aprendizado e desenvolvimento da garota. Traz uma imagem positiva. É esse o modo que a família concebeu o sujeito deficiente. Como Guta vem para a escola? Como essas relações vivenciadas por ela no espaço familiar se refletem no espaço escolar?

Analisando o primeiro episódio referente à aluna Guta no espaço da sala de aula comum, imediatamente, identificamos que a atividade propiciada para ela é diferente da atividade realizada pelo restante da sala. Como já visto em Luisa, a atividade oferecida à Guta era simplificada. Enquanto os alunos da sala escreviam os numerais de 1.500 a 1.650, Guta precisava pintar a figura geométrica do círculo. A professora explica para a pesquisadora que a atividade de Guta era simplificada devido à capacidade da garota. Considera a deficiência de Guta e propõe uma forma de trabalho que considera estar dentro das possibilidades de aprendizado da garota. Semelhante a professora de Luisa, a professora de Guta se mostra preocupada em como propiciar um ensino diferenciado para a criança especial, tenta simplificar a atividade e o modo como orienta essa atividade acaba reduzindo o ensino. Guta, provavelmente, não sabia escrever 1.500, como o restante da sala fazia. Qual seria então a alternativa que a professora poderia usar para não reduzir a atividade?

É interessante também notar a forma usada pela professora para possibilitar o acesso à aprendizagem/conhecimento de um conceito (figura geométrica – círculo). Inicia a explicação da atividade questionando a garota de modo a escutar a resposta correta. Guta mostra não saber o nome da figura geométrica apontada pela professora (Círculo). Uma forma que encontrou de responder as questões foi a de dizer sobre outras figuras geométricas que, provavelmente, em algum momento, foram parte de situações vivenciadas por ela. Aqui, é importante apontarmos e considerarmos os conhecimentos prévios que a garota traz para a situação escolar. Quando a professora questiona sobre qual era a figura geométrica que estava apontando, Guta responde “quadrado” e depois “triângulo”, porém, como não era quadrado e nem triângulo que a professora estava indicando naquele momento, ela acaba desconsiderando o conhecimento que a criança mostra já ter sobre figuras geométricas. A ênfase pedagógica novamente está colocada no produto, no resultado e não no processo de aprendizagem.

Em seguida, a professora faz uma pergunta *”Isso daqui é igual ao que?”*, que possibilitou a garota dizer através de um gesto o significado que aquela figura geométrica representava para ela, já que não conseguia expressar oralmente. O enunciado da professora proporcionou a Guta usar outro recurso (gestual) para superar suas dificuldades, pois não estava conseguindo nomear a figura geométrica, não tinha o conceito de círculo ainda formado.

A professora indica que espera que Guta consiga nomear a figura apresentada como “círculo”. Insiste nas perguntas para que a garota acerte. Pelo que tudo indica a professora quer ensinar as figuras geométricas. É por isso que quando Guta responde “Bola”, a professora insiste para que a garota responda “Círculo”. A “Bola”, por geralmente possuir a forma arredondada, corresponde mais proximamente à esfera que é uma figura geométrica espacial, mas ela pode ter outras formas como, por exemplo, a forma oblonga da bola de rúgbi. A criança precisa compreender um novo conceito, ou seja, “Círculo”. Bola não é igual a círculo, no entanto, saber o que é uma bola pode ajudar a criança a compreender o conceito de círculo cuja forma corresponde a da esfera, mas que se encontra no plano.

A professora usa a repetição como caminho para Guta memorizar a nomeação da figura geométrica em questão. Será que esse procedimento cria condições da criança se apropriar do conceito de “círculo”? A ênfase parece estar na nomeação da palavra círculo, então o conhecimento torna-se limitado. O problema é como relacionar a forma

com a palavra, orientando o olhar da criança para a compreensão da forma abstraída e generalizada.

A forma repetitiva não configura o desenvolvimento das funções emergentes, já que o educador mantém uma mediação social baseada na idéia de linearidade que, como comentado por Freitas (2002), é um problema que precisa ser revisto. Caberiam ações no sentido de desafiar Guta no processo de aprendizado para propiciar um impulso ao desenvolvimento. Isso seria possível em atividades mais desafiadoras, que possibilitassem o impulso para o desenvolvimento potencial, ou ainda, uma posição alternativa seria a professora ir nomeando e orientando o olhar de Guta para outras formas de círculo, conduzindo o aprendizado da criança especial para outras esferas do conhecimento, pois o modo como se repete é problemática.

Cabe ressaltar aqui a persistência, o acreditar na aprendizagem de Guta, que a professora mostra no decorrer desse episódio e que é central no processo de constituição da criança. Guta tem uma família presente e que vê possibilidades de desenvolvimento e tem uma professora que acredita nas suas capacidades de aprendizado. E isso faz diferença!

Episódio 2

Trata-se de um episódio vídeo-gravado no dia 23/10/2007, no espaço da sala de aula regular (Ciclo I – 2ª Etapa - 2ª Série – atual 3º Ano) freqüentada por Guta.

Situação: Sala de Aula Regular - Início da aula. A sala de aula estava organizada em 5 fileiras de carteiras individuais. Guta se encontrava na última carteira da segunda fileira. Os alunos permaneciam sentados, alguns conversando, outros se arrumando nas carteiras, pois acabavam de entrar na sala. Guta estava sentada na sua carteira tirando seus materiais da mochila e arrumando-os.

Atividade geral: Desenho sobre a Fanfarra da Escola e sobre a Água – referente ao projeto da própria escola - todas as salas de aula da escola precisava desenvolver determinada atividade neste mesmo dia. Depois de desenhar e pintar, os alunos precisariam escrever uma frase para cada tema, quais sejam Fanfarra e Água.

Guta começa a desenhar sobre a fanfarra. Termina de desenhar e leva para a professora conferir. Após a professora pede para ela pintar. Guta começa a pintar.

Uma colega – Miriam – se aproxima da carteira de Guta, olha no desenho da garota e diz “*Falta pinta aqui Guta (aponta para o local do desenho de Guta que estava sem pintar)*”. Olha para outra aluna e diz “*Vou ajuda a Guta*”. Pega sua carteira e coloca ao lado da carteira de Guta. A garota pega o desenho de Guta, apaga e faz para Guta um novo desenho.

Guta observa a colega a desenhar para ela. Diz “*Tá bonito (sorri)*”.

A colega Miriam sorri para Guta. Depois fala “*Passa por cima aqui com o seu lápis Guta*”.

Guta passa o lápis em cima do contorno feito pela colega, deixando-o mais forte.

A colega diz “*Isso*” e continua a desenhar para Guta. Em seguida, aponta para o desenho e diz “*Agora você pinta aqui (faz movimento com as mãos como estivesse pintando)*”.

Guta abre seu estojo, pega um lápis de cor azul e entrega para a sua colega.

Miriam começa a pintar o desenho de Guta. Enquanto pinta explica para Guta “*Assim ó, você pinta assim aqui ó. Tô (entrega a folha com o desenho pra Guta) agora você continua pintando, pinta tudo aqui assim ó, Entendeu?*”.

Guta pega a folha e confirma com a cabeça. Começa a pintar como solicitado pela colega Miriam. Pára de pintar, olha para a colega e pergunta “*Miriam aqui ó (aponta com o lápis)?*”.

A colega diz “*Assim ó Guta (pega o lápis da mão de Guta e começa a pintar). Você ta vendo. Assim ó, vai fazendo assim com a mão, pinta tudo aqui. Até aqui (risca com o lápis azul até o local que Guta havia que pintar)*”.

Guta observa atentamente e começa a pintar.

A colega arruma o lápis na mão de Guta, pega na mão da garota e pinta junto dizendo “*Ó, assim. Isso você ta conseguindo. Dentro aqui só, ó até a linha, ó. Agora você sozinha (tira a sua mão de cima da mão de Guta). Ó faça o mesmo movimento*”.

Guta continua pintando. Depois diz “*Nuvens*”.

A colega Miriam diz “*Isso, pinta as nuvens de azul*”.

Guta diz “*As nuvens deixa branco*”. Guarda o lápis azul em seu estojo.

A garota fala “*Guta é melhor pintar, a professora qué que pinte o desenho inteiro*”.

Guta diz “*Áh? Pinta as nuvens?*”.

A garota confirma com movimento de cabeça.

Guta pega novamente o lápis azul e começa a pintar as nuvens.

Observamos que uma colega (Miriam), por conta própria, senta-se ao lado de Guta com a intenção de ajudá-la na atividade. Quando olha para o que Guta havia desenhado não aprecia o desenho e o apaga sem comunicar a garota. Faz um novo desenho sem procurar saber a opinião de Guta. Depois a colega pede para Guta passar com o lápis em cima do desenho, com a intenção de ensiná-la como deveria desenhar, sendo que, o desenhar por Guta e, conseguinte, o contorno do desenho pela garota, foi o modo que Miriam encontrou de estar auxiliando-a na elaboração do desenho, apesar de, primeiramente ter desconsiderado a opinião da garota.

Em seguida, a colega Miriam explica como Guta deveria proceder na pintura do desenho. Guta pega um lápis e entrega para a colega, numa tentativa da colega pintar primeiramente para ela observar e, em seguida, fazer igual. Enquanto pinta o desenho, Miriam explica para Guta como ela deveria seguir pintando. Depois pega na mão de Guta e pinta junto. Posteriormente, solicita que Guta pinte sozinha, e esta o faz. Insiste para que a garota pinte a nuvem da cor azul e, embora Guta tenha demonstrado inicialmente que gostaria de deixar as nuvens brancas, acaba por atender ao proposto pela colega.

Vimos neste pequeno episódio que o trabalho em dupla/grupo é instalado de forma problemática. A colega Miriam assume o papel da professora, o gênero de discurso que está assimilando tem marcas do gênero de discurso da professora dentro de uma situação tradicional de aprendizagem. Numa relação linear, a colega dita o tempo todo como é o certo fazer e desconsidera a vontade e o dizer de Guta. Logo, neste caso, o fazer conjunto não propicia a troca de conhecimentos.

Outra questão que podemos observar é que, diferente de Luisa, Guta é cuidada pelos colegas. As marcas da deficiência que Guta apresenta em seu corpo, parecem aqui

mobilizar uma colega a ajudá-la numa atividade. Essa atitude pode fazer parte daquilo que hoje circula no ideário social sobre a criança com Síndrome de Down. Há um alerta social voltado para o cuidado, proteção e para a ajuda que essas pessoas necessitam.

(...)

A professora observa o desenho de uma garota e diz “*Ó gente não é pra escrever o nome assim não (o nome estava escrito em cima do desenho). Vocês vão escrever assim, atrás (escrever na lousa) o nome de vocês, a data de hoje e a série que é terceiro ano C, professora Eliana*”.

Guta fala pra sua colega “*Eu sei fazê igual a pro, eu sei, professora Eliana (sorri). Eu sei*”.

A colega Miriam explica para Guta “*Guta escreve seu nome atrás da folha (vira a folha de Guta)*”.

Guta pega a folha e olha para a colega.

A colega diz “*Escreve nome aqui. No...*”.

Guta escreve algo.

A colega Miriam diz “*Não (apaga o que Guta havia escrito)*”.

Guta escreve algo novamente.

A colega Miriam corrige “*Não Guta (apaga o que Guta havia escrito). Assim ó o N e O (escreve NO e em seguida apaga). Agora é sua vez. Escreve você*”.

Guta escreve por cima do que a garota Miriam havia escrito e depois copia da lousa. Pergunta para a garota “*Me?*”.

A garota Miriam confirma com movimento de cabeça.

Guta continua a escrever.

A professora diz “*Ó gente agora vocês vão escrever a frase na folhinha de linguagem. Vem pega aqui quem já pintou o desenho e vai entregar pra mim junto com o desenho*”.

Guta que continua copiando da lousa o nome, a data e a série, diz “*Peraí pro*”. Volta a copiar. Diz “*Guta, Gu, Gu (escreve Gu), Ta, Ta (escreve Ta)*”.

A colega diz “*Tem que escrever o seu sobrenome*”.

Guta diz “*Não precisa*”.

A colega diz “*Precisa, porque senão não sabe que é você*”.

Guta diz “*Tá*”, começa a escrever seu sobrenome.

A colega diz “*GO – MES*”.

Guta fala conforme escrever “*Go, Go, Mes, Mes*”.

A colega diz “*Deixa eu ver*”.

Guta diz “*Peraí*”. Acaba de escrever e mostra para a colega.

A colega lê e comenta “*Cadê o O daqui Guta*”.

Guta diz “*Ah é (escreve O)*”.

A colega diz “*Agora é o M...*”

Guta intervém “*O S*”. E escreve, pára, pensa, olha para o cabeçalho em cima da lousa e diz “*O E não tem?*”.

A colega diz “*Assim ó (escreve algo na folha de atividade de Guta)*”.

Guta olha com uma expressão de brava para a colega e diz “*Eu sei*”. Volta a escrever seu sobrenome.

A colega intervém “*Assim ó, assim ó, deixa eu mostrar Guta. Eu faço pra você*”.

Guta diz “*Não. Eu faço*”, cobre a sua folha de atividade com os braços, impedindo que a colega pudesse ver ou escrever nela. Continua escrevendo, evitando que a colega interferisse. Termina de escrever.

Neste recorte observamos a colega Miriam ajudando Guta na elaboração de uma atividade. Com a ajuda de uma companheira mais avançada em termos de conhecimentos escolares, Guta realiza sua tarefa escolar. Um aspecto essencial destacado por Vygotski (1995, 2003), é que o aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal, despertando vários processos internos de desenvolvimento,

que são acionados a partir das interações da criança com o meio e com os “outros”, ou seja, na situação escolar, com seus companheiros e professores.

Ainda neste recorte, observamos um descrédito da colega Miriam em relação às possibilidades de Guta, pois quando Guta pergunta para a colega uma das letras de seu sobrenome, esta não responde a pergunta e escreve por ela. Guta fica brava e diz saber escrever seu sobrenome. A garota não quer que os outros façam por ela, mas quer que o outro a ajude na sua elaboração. Impede a colega de fazer por ela e mostra para a colega que ela também é capaz. Vimos que o discurso da incapacidade frente ao déficit ainda está fortemente enraizado entre nós. Isto é reflexo de uma educação que, embora recuse, se consolida negativamente em relação ao processo de ensino, selecionando essas crianças como sendo “incapazes” de aprender devido ao seu déficit cognitivo. Segundo Padilha e Ferreira (2007), “na história da educação das pessoas com deficiência há uma tendência de prevalecer a idéia de que tais pessoas estão sob o estigma de uma doença que as impede de aprender” (PADILHA e FERREIRA, 2007, p.118).

Vemos que mesmo quando a criança especial encontra parcerias nas realizações das atividades, há uma concepção de que a criança com deficiência não sabe fazer.

(...)

A professora fala com a classe “*Ó agora, vocês lembram que nós trabalhamos a água, o que foi conversado? Sobre o que foi conversado?*”.

Um garoto responde “*Não desperdiçar a água*”.

A professora concorda “*Exatamente. Quem terminou, a folha de sulfite está aqui. Quem terminar de fazer a fanfarra, escrever a frase e o desenho, pega aqui a folha pra fazer o desenho da água*”.

Guta presta atenção na fala da professora e se mostra ansiosa para terminar sua atividade e iniciar a próxima sobre a água, como solicitado pela professora. Olha para a colega sentada ao lado e pede ajuda “*É assim Mi, assim*”.

A colega diz “*Espera*”, e termina de fazer a sua atividade, pois estava atrasada devido ao fato de estar ajudando Guta.

Guta fica impaciente e começa a olhar na atividade da colega Miriam, olha para a professora. Permanece observando sua colega que estava terminando a atividade.

A colega Miriam termina sua atividade, levanta-se e vai levar para a professora olhar.

Guta observa seus colegas conversando um com os outros sobre o que iriam desenhar sobre a água. Olha para sua colega Miriam que estava em pé conversando com uma garota sobre o que desenhariam e pergunta “*Que é pa faze?*”.

A garota Miriam não responde e continua conversando com a colega.

Guta observa e morde as unhas como se estivesse preocupada em terminar sua atividade sobre a Fanfarra para começar seu desenho sobre a Água. Recorre à ajuda da pesquisadora que era a pessoa que estava mais próxima dela “*Como que eu vou escrever a água?*”.

A pesquisadora diz “*Antes você tem que escrever uma frase sobre a fanfarra né. Depois você vai fazer sobre a água. Não é?*”.

Guta diz “*Eu já escrevi A*”.

A pesquisadora ajuda “*Então, ‘A fanfarra’... O que você quer falar sobre a fanfarra?*”.

Guta faz movimento positivo com a cabeça e vai para escrever fanfarra, mas pára e pensa, fala sem som “*Fanfaia, fan, fanfaia*”. Volta-se para a pesquisadora e diz “*Como que eu faço fanfaia?*”.

A pesquisadora ajuda “*Ó Fan, fan, fan...*”.

Guta diz “*O F*”.

A pesquisadora confirma com a cabeça.
 Guta escreve (F) e olha para a pesquisadora.
 A pesquisadora diz “*Fa*”.
 Guta diz “*É o A*”.
 A pesquisadora confirma com a garota.
 Guta escreve (FA). Pára e pensa.
 A pesquisadora continua ajudando “*Fan...*”.
 Guta olha para pesquisadora e sorrindo diz “*O N*”.
 A pesquisadora diz “*Isso mesmo, é o N*”.
 Guta escreve (FAN).
 Nesse momento, sua colega Miriam termina sua atividade e pergunta “*Guta você já pintou? (olha na folha de atividade o desenho de Guta)*”.
 Guta olha e não responde.
 A colega diz “*Você não terminou de pintar. Termina*”.
 Guta nega com movimento de cabeça.
 A colega insiste “*Pinta. Acaba de pintar*”.
 Guta faz uma expressão como se não quisesse mais pintar e acena negativo com a cabeça. Olha para a pesquisadora e pergunta “*Como é memo? Fanfaia*”.
 A pesquisadora diz “*Fan, Fanfarra. O que você já escreveu aí?*”.
 Guta olha lê e diz “*Fan*”.
 A pesquisadora diz “*Fanfa*”.
 Guta escreve (FANFA). Olha para a pesquisadora.
 A pesquisadora diz “*Fan, fa, rra*”.
 Guta diz “*O R*”.
 A pesquisadora confirma “*É o R, mas esse R tem som mais forte, então como que é?*”.
 Guta escreve (FANFARRA). Em seguida olha para a pesquisadora.
 A pesquisadora diz “*E agora o que você quer escrever sobre a fanfarra. A fanfarra o que?*”.
 Guta diz “*É linda*”.
 A pesquisadora diz “*Então vamos escrever, ‘A fanfarra é...’*”.
 Guta escreve (A FANFARRA É). Olha para a pesquisadora.
 A pesquisadora diz “*Lin, Linda*”.
 Guta escreve (LINDA).

A colega desiste de ajudar Guta, pois está atrasada e precisa terminar sua atividade. Guta solicita a ajuda da colega algumas vezes, mas não é atendida. Diante disso, mostra-se preocupada em terminar a atividade e acompanhar os demais colegas da sala. Observa os colegas conversando sobre o que iriam desenhar em relação ao tema “Água”, pois todos já haviam terminado de desenhar e escrever sobre a “Fanfarra”, mas ela ainda não havia terminado sobre a fanfarra. A garota observa essa situação e teme por ficar atrasada. A criança especial se vê diante uma situação de competitividade, que não propicia um caminho para ela realizar seus afazeres. Nessa condição de competição o incentivo individual que está sendo marcado é o de que quem termina primeiro é o melhor. Portanto, nessa situação Guta ficou sem parceiros que pudessem lhe ajudar. De acordo com Sanches (2005), para pensarmos em uma escola inclusiva, é preciso privilegiar o trabalho cooperativo, pois esse permite interação dos alunos, a partilha de conhecimentos, a troca discursiva, num contexto libertado da competição individual que conduz a exclusão.

Na busca pelo outro, na tentativa de terminar sua tarefa, Guta se depara com a pesquisadora ao seu lado, então recorre a essa, pedindo ajuda, pois não sabe ao certo o que precisa desenvolver, pula para o assunto da água sem ter finalizado a parte sobre a fanfarra. A pesquisadora/outro auxilia a garota nesse processo, conduzindo sua escrita sobre o tema da fanfarra, já que sozinha não estava conseguindo caminhar.

A colega Miriam quando termina sua atividade, volta-se para ajudar Guta, mas se preocupa apenas com o desenho. Guta queria mais, queria escrever sobre a fanfarra, como os outros, não queria somente desenhar e pintar. Com isso, ela recusa a voltar a pintar e insiste na ajuda da pesquisadora em relação a sua escrita. No final, escreve uma frase sobre a fanfarra e inicia a atividade sobre a água. Mas, e se não houvesse a pesquisadora para conduzi-la? Quem iria cumprir com esse papel? O educador? Os colegas? Miriam? A estratégia da partilha de conhecimentos entre educandos e educandos, educador e educandos, precisa ser pensada e privilegiada pelo sistema escolar. Pois é somente com ajuda do outro que outras Gutas irão superar suas dificuldades. É preciso considerar que o trabalho em grupo por si só não garante a aprendizagem. A aprendizagem depende dos caminhos criados para a superação das dificuldades enfrentadas pela criança.

Episódio 3

Vídeo-gravado no dia 27/11/2007, no espaço da sala de informática freqüentada pela classe de Guta.

O episódio transcrito será subdividido em dois momentos, de acordo com as modificações das situações.

1º Momento

Situação: Sala de Informática – Início da Aula. Todos os alunos sentam ao chão formando um círculo. A professora sai da sala. Na espera da professora, os alunos começam a conversar uns com os outros, formam grupinhos de cinco ou quatro crianças e começam a brincar de cantar músicas e bater na mão do colega – Adoleta (Adoleta, lepeti peti polá, lecafé com chocolá, adoleta, puxa o rabo do tatu quem saiu foi tu, com a letra a, e, i, o, u), a mão da criança que era batida no final na música, quando cantam a letra U, é eliminada do jogo.

Guta é a única que não participa da brincadeira com nenhum dos grupos formados, pois no momento em que as crianças começam a se organizarem em grupo para brincar de Adoleta, Guta não é chamada por ninguém. Permanece sentada e observa atentamente as crianças brincarem. Guta, tenta imitar seus colegas, bate com as mãos três vezes no chão, começa a falar algo ininteligível, faz como se estivesse brincando de Adoleta sozinha com o chão. Tenta cantar a música enquanto bate com as mãos no chão “*Adoeta, adoeta*”. As crianças permanecem de costas viradas para Guta e brincando de Adoleta, batendo uma na mão da outra e cantando a música da Adoleta.

Começa a fazer os mesmos movimentos dos colegas em relação à brincadeira Adoleta no ar, faz como se estivesse junto com um colega brincando, um amigo invisível. E fala sozinha como se estivesse auto corrigindo-se “*Não, assim Adoeta (bate com as mãos no ar)*”. Depois, observa novamente os colegas a baterem um na mão do outro e bate com a sua mão direita na palma da sua mão esquerda, como fazem os

colegas na brincadeira de Adoleta. Permanece assim um bom tempo, depois se afasta dos grupos e senta-se mais no canto, encostada na parede sozinha. Permanece observando seus colegas que continuam brincando de Adoleta. Começa a cantar novamente “*Adoeta, puxa o abo do tatu, adoeta puxa o abo do tatu (enquanto canta bate a mão direita na palma da sua mão esquerda e observa seus colegas)*”. Coloca as mãos na boca e abaixa a cabeça nas suas pernas.

Uma colega observa e fala “*Vamos Guta, venha aqui brincar*”. Pega na mão de Guta e a leva para seu grupinho com mais 4 garotas. A colega fala para as demais garotas “*Vamos deixa ela brincar com nós também?*”.

Uma das garotas do grupo diz “*Ah não, ela não sabe*”. A outra colega que fazia parte do grupo também faz movimento negativo com a cabeça.

A garota pega Guta e diz “*Vamo só eu e você então*”. As duas se sentam no chão e começam a brincar de Adoleta. A colega canta a música e brinca com Guta de Adoleta. Guta pára de brincar, olha nos seus colegas e diz para a amiga que não quer mais brincar “*Não mais*”. Guta se levanta, olha para a pesquisadora e diz “*Não deixam eu binca né (Olha para os demais colegas que estavam brincando)*”.

A pesquisadora pergunta “*Você também quer brincar com eles?*”.

Guta diz “*Eu queo*”.

A pesquisadora sugere para a sala “*Gente o que vocês acham de todo mundo sentar em circulo de novo e fazer só uma roda pra brincar de Adoleta, porque daí fica uma roda maior, com mais pessoas e vai saindo as pessoas até ficar o vencedor da brincadeira. Não é mais legal?*”.

As crianças concordam e sentam todos em grupo. Guta sorri e também faz movimento positivo com a cabeça, senta-se na roda. Começam então a brincar de Adoleta. As crianças cantam e Guta também canta com palavras isoladas, sorri, observa em quem vai parar a música para sair, grita, diz “*Paro nele (sorri)*”. As crianças gritaram quando parou em um garoto, Guta também gritou e sorriu. Continuam a brincadeira. E assim vai sendo eliminadas várias crianças do grupo. Guta continua vencendo, sorri, canta, presta atenção para ver em quem vai parar a música e ser eliminado na brincadeira. Uma garota ao lado de Guta sai da brincadeira, Guta precisa começar novamente a brincadeira batendo na mão de outra companheira, mas não percebe e fica olhando para os colegas. Três colegas gritam “*Vai Guta, Guta você começa. Bate*”. Guta então sorri e diz “*Eu*”, todos os alunos respondem “*É vai*”. Guta inicia outra rodada da brincadeira, bate na mão da companheira do lado e assim continua. Na roda agora só tem nove crianças e Guta continua. A brincadeira continua, até que a última letra da música cai na vez de Guta para bater na sua amiga e tirá-la da brincadeira se acertar a batida na mão, mas no momento em que Guta bate, a colega tira a mão. Guta diz “*É você que sai*”. A colega diz “*Não, você não conseguiu bater Guta é você*”. Guta diz “*Ah, sorri e sai*”. Fora da roda observa seus colegas a terminarem a brincadeira, sorrindo, agora contente.

Guta também é desconsiderada, esquecida pelos colegas. No momento em que formam os grupos de quatro a cinco crianças, ela não é incluída em nenhum, pois os colegas mostram acreditar que ela não sabe brincar de “Adoleta” e também não é capaz de aprender por causa das suas limitações orgânicas. Por isso, viram as costas para ela e a marginalizam no contexto da brincadeira. Observamos novamente uma concepção trazida pelos colegas centrada nas dificuldades da garota e não nas suas possibilidades e, assim, Guta é excluída. O que acontece com Guta é um reflexo da concepção que ainda prevalece na nossa sociedade, a qual não está organizada de maneira a desenvolver um olhar prospectivo, voltado para as reais possibilidades apresentadas por estas crianças e para aquelas que possam vir a desenvolver.

Frente a essa atitude dos colegas, buscando aprender a brincar de “Adoleta”, Guta observa atentamente seus colegas e brinca sozinha, brinca com o chão. Depois, brinca com um amigo invisível e, a seguir, brinca com ela própria. Cadê os companheiros para

compartilhar experiências com Guta? Cadê os companheiros para incluí-la no jogo e ensiná-la como se brinca de “Adoleta”?

Conseqüentemente, Guta se cansa da situação de exclusão, se cansa de brincar sozinha e se afasta, abaixa sua cabeça, mostrando estar triste pelo fato de não estar incluída na brincadeira, nas trocas interpessoais. Vendo isso, uma única colega chama Guta para participar do seu grupo, mas sua deficiência impede que ela seja aceita pelos demais componentes. A colega, a qual convidou Guta para participar da brincadeira, arranja uma saída propondo brincar de “Adoleta” em dupla. Mas, quem conhece essa brincadeira sabe que em dupla o jogo fica sem sentido, sem graça. Então, Guta desiste de brincar com a colega, pois sabe que ainda continua excluída. Diante dessas situações de relação com o outro, de extrema exclusão, como Guta pode compensar suas dificuldades no contexto de uma brincadeira?

Apesar do seu esforço (observa, imita os colegas) ela precisa de alguém que a ajude a entrar no jogo das outras crianças. Precisa de um adulto que interceda a seu favor. Guta recorre à pesquisadora, a última possibilidade de ajuda do outro, já que com os colegas está densamente marcada pelas suas incapacidades. Quando comenta com a pesquisadora “*Não deixam eu brinca né?*”, mostra como está ocorrendo a constituição da sua subjetividade no espaço da chamada “escola inclusiva”. Guta vivencia e internaliza a discriminação, a exclusão, a marginalização.

A pesquisadora, perante a situação, como um caminho para incluir Guta na brincadeira, sugere aos demais alunos fazerem somente uma roda, onde todos poderiam participar e o jogo de “Adoleta” seria mais atraente. Imediatamente todos os alunos aceitam e mostram interesse. Guta então, participa, canta, grita, acusa quem deveria sair, opina, sorri e é uma das últimas a ser eliminada do jogo. A intervenção do outro foi extremamente importante para a participação da criança deficiente numa atividade que todos os alunos estavam inseridos e somente ela estava excluída. Neste caso, a pesquisadora foi o outro que ajudou a criar um caminho alternativo para a participação de todos, mas poderia ser o educador, já que este ocupa posição central nesse processo. Assim, identificamos a importância do outro para garantir a qualidade das experiências sociais, culturais - educacionais da criança, bem como, para compensar as dificuldades orgânicas e sociais que o aluno deficiente se depara no contexto escolar.

2ºMomento

Situação: A professora retorna à sala, pois havia saído no início do 1ºMomento. A professora interrompe a brincadeira de Adoleta e propõe que todos os alunos sentem em círculo para ela escolher os grupos para

cada computador. A atividade no computador consistia em formar com os cubos que continham as letras do alfabeto a palavra que o computador ordenava oralmente. O computador pedia a palavra oralmente e os alunos teriam que achar as letras correspondentes no cubo e formar a palavra num equipamento do computador, este informava se a palavra estava correta ou não.

Havia cinco grupos de quatro crianças e um grupo de cinco que era o de Guta.

Guta faz parte do último grupo escolhido pela professora. No grupo estava Guta, Diego, Pedro, Denis e Ellen. Segundo a professora, o grupo foi escolhido de acordo com as dificuldades *“Tem que ser com esse grupo porque Guta acompanha mais, nos outros ela não consegue fazer nada, vão fazer tudo na frente dela. Todos desse grupo têm dificuldades de aprendizagem então fica no mesmo nível, e ela consegue fazer a atividade, com criança mais avançada ela não faz nada”*.

Sentam-se no computador.

A professora explica para a sala *“Olha só, presta atenção. Tem a força, vocês vão jogar, vão colocando as letras e ele vai vendo se tá certo”*. Vai até o grupo de Guta e diz *“Agora vocês é aqui ó (coloca em outra atividade, diferente do restante dos grupos da sala). Vocês vão escutar o que o computador fala e daí escreve com os cubos aqui. Que nem Cão tem que escrever cão com as letras aqui ó”*. A atividade do grupo de Guta era a única diferente em relação aos demais grupos da sala, pois segundo a professora era mais acessível para as dificuldades desses alunos.

Os integrantes do grupo repetem o comando do computador *“Cão, cão”*.

Guta diz *“C”* e começa a procurar a letra C nos tubos organizados sobre a mesa do computador.

O garoto Denis acha a letra C e coloca no instrumento do computador, diz *“C”*.

Guta acha a letra Á e coloca no instrumento do computador.

A professora diz *“Cão”*, observa e diz *“Ó não é com esse acento aqui Guta (tira a letra Á que Guta havia colocado depois da letra C para formar a palavra Cão)”*.

Guta olha e não entende. Os demais alunos também olham no computador e não dizem nada.

A professora fala *“A cobrinha, cadê o A com a cobrinha Guta?”*.

Guta procura mais não acha.

O garoto Diego diz *“Depois é o O, pega o cubo da letra O na mão e segura”*.

A professora aponta para a letra ã.

A garota Ellen observa a professora apontar, pega a letra e coloca no instrumento, em seguida, o garoto Diego coloca a letra O que já havia separado.

O computador dá o comando que a resposta estava correta.

Guta olha para o colega Diego, levanta o braço e comemora *“Ê, acetamo”*.

O colega Diego vibra e diz *“Consegui”*.

A professora escolhe os grupos de acordo com as dificuldades de aprendizado dos alunos. O grupo escolhido para Guta participar é condizente com as suas dificuldades, pois como afirma a professora, é assim que a garota tem possibilidades de acompanhar, já que com as crianças mais avançadas isso não seria possível. A professora se preocupa em deixar Guta num grupo que tenha o mesmo nível de aprendizagem dela. Podemos observar que a troca com pares mais experientes não é considerado como um caminho que possibilitaria a criança especial avançar nos seus conhecimentos. Essa situação baseia-se no paradigma da homogeneidade na organização escolar que se contrapõe ao paradigma da diversidade, sustentado e eleito como necessário à inclusão.

O contato com pares mais capazes poderia ser usado pela professora como uma estratégia para propiciar a Guta avançar para uma via de superação, despertando vários processos internos de desenvolvimento.

A atividade sugerida para o grupo de Guta é mais fácil de ser compreendida e desenvolvida em relação à atividade dos demais grupos. Enquanto a atividades dos

demais grupos propunha a escrita de palavras dentro do contexto de um jogo “Forca”, a atividade do grupo de Guta referia-se em escrever palavras ditadas pelo computador sem nenhum contexto. Diante das dificuldades de aprendizado, a professora novamente simplifica a atividade e a desprovê de sentido. Faz isso também para as crianças consideradas normais que estão no grupo de Guta.

A seguir, Guta participa da construção da palavra “Cão” juntamente com a professora e os companheiros do grupo. Depois que a palavra foi formada no computador e, este dá o comando positivo indicando que a resposta estava correta, Guta vibra e diz “*Ê, acetamo*”, já outro colega do grupo diz “*Consegui*”. Diante disso, podemos dizer que, enquanto Guta atribui ao grupo uma conquista, o colega atribui somente a ele a construção da palavra, desconsiderando a colaboração dos demais integrantes do grupo. Isto mostra uma competitividade por parte do aluno que é consequência do próprio método que a atividade impõe. A atividade do computador é caracterizada como um treinamento, uma atividade que privilegia a competitividade entre pares e consiste no certo e no errado, em reforço positivo e negativo. Esse modo de operacionalizar fragmenta o aprendizado. Neste sentido, sustentamos esforços na tentativa de investir na construção de estratégias metodológicas que sejam capazes de propiciar ao aluno especial o acesso ao pensamento reflexivo sobre a vida, considerando o processo de desenvolvimento.

Para finalizarmos as análises em relação à Guta no espaço da sala de aula regular é importante considerarmos os três episódios em seu conjunto. Vemos uma professora disposta a envolver a aluna especial no processo de ensino, chamando sempre pela participação da garota. Apesar de algumas vezes mostrar uma prática orientada para ações repetitivas, para a memorização e não possibilitar trocas com crianças mais capazes, a professora apresenta disponibilidade e acredita na capacidade de Guta em aprender.

Ao contrário do que vemos nos episódios da criança Luisa, anteriormente apresentados e discutidos, Guta conta mais com a ajuda da família, da professora, dos colegas e, com isso, tem até a liberdade de pedir duas vezes ajuda para a pesquisadora, uma pessoa até então desconhecida da garota. A garota mostra ter mais confiança em si mesma e não tem medo de recorrer ao outro para lhe ajudar. Sabe que o outro a ajuda e acredita que ela pode aprender. Assim, Guta rompe barreiras e se constitui cada vez mais como sujeito com possibilidades.

4.3 Luisa e Guta no Espaço da Sala de Apoio Pedagógico

Episódio 1

Vídeo-gravado no dia 18/09/2007, no espaço da Sala de Apoio Pedagógico

freqüentada pelas crianças Luisa e Guta.

Situação: Sala de Apoio Pedagógico. Estavam presentes: Luisa, Guta, Fabi e a professora. As carteiras estavam dispostas da seguinte maneira: Luisa estava sentada de frente para a professora; Guta estava sentada do lado direito da professora; Fabi estava sentada do lado esquerdo da professora. A professora se encontrava no meio das três alunas. Entrega uma folha de atividade mimeografada para cada aluna e pede para elas colocarem o nome e a data (estava escrita na lousa). Luisa, com ajuda da professora termina primeiro antes de Guta, pois inicialmente a professora se propôs a ajudar Luisa e depois Guta.

Atividade Luisa: Assuntos – Aves. Folha de atividade mimeografada com textos de cinco frases sobre Aves. Escrever a palavra Aves com recortes a parte numa prancha com velcro e, em seguida, procurar e circular a mesma palavra escrita com recortes na prancha num texto formado por cinco frases sobre Aves na folha de atividade mimeografada.

Atividade Guta: Escrever o seu nome e o cabeçalho na folha de atividade mimeografada com um texto sobre Aves. Leitura do texto sobre Aves.

A professora termina de ajudar Luisa a escrever a data e diz para as garotas *“Hoje nós vamos trabalhar aves. Enquanto eu olho e ajudo a Guta... (nesse momento a professora está colocando sobre a mesa de Luisa uma prancha de cartolina preta com velcro e as letras soltas da palavra ‘aves’)*”. Olha para Luisa e continua *“Você vai construir aqui pra mim (referindo-se à prancha preta com velcro e as letras soltas da palavra ‘aves’) a palavra Aves (aponta para a prancha com velcro). Aí estão as letrinhas da palavra Aves. Aves (soletra cada letra) começa com qual letra Luisa?”*.

Luisa cola uma letra no velcro da prancha e responde “A”.

Guta pega o lápis, olha para a sua folha e para a professora e diz “Guta”, como se estivesse falando para que, em seguida, escrevesse seu nome. Começa a escrever.

Enquanto isso, Luisa cola a letra ‘A’ na prancha de velcro.

A professora apontando para a letra ‘A’ que Luisa havia colado na prancha continua *“Ave, A-ve (fala a palavra como se estivesse separando sílabas)”*.

Luisa pega a letra ‘V’ e cola na prancha, ao lado da letra ‘A’ que já havia colado.

Nesse momento, Guta pára de escrever, olha para a professora e diz *“Guto, Guta”*, na tentativa de chamar atenção da professora, pois já havia terminado de escrever seu nome.

A professora continua ajudando Luisa *“É o V e o...”*.

Luisa coloca a letra ‘E’ depois da letra ‘V’ que já havia colado na prancha.

A professora prossegue *“Isso! Agora pra ficar o som de Ves eu uso o S, é o S que dá o som de (faz o som de s com a boca)”*.

Luisa cola a letra ‘S’ no final da palavra ‘AVE’ que já havia construído na prancha de velcro.

A professora diz *“Isso. Agora Luisa eu quero que você encontre no textinho das Aves a palavra Aves, circula pra mim as palavras Aves que você encontrar no texto. Coloca a folha aqui do lado (referindo-se a folha de atividades mimeografadas que havia passado para as alunas. Quando diz ‘lado’ quer dizer para a garota colocar a folha de atividades ao lado da prancha de velcro com a palavra ‘Aves’ construída por Luisa, para que a garota pudesse olhar enquanto procurava pela palavra no texto. A prancha servia como apoio visual da garota para encontrar a palavra ‘Aves’ no texto)”*. Repete mais uma vez para Luisa *“Pega o lápis vermelho e circula as palavras aves que você encontrar no texto”*.

Luisa pega o lápis de grafite preto.

A professora chama a sua atenção *“Lápis vermelho Luisa e circula a palavra aves”*. A professora volta a prestar atenção em Guta.

Guta olha para a professora e diz *“A data pro? Que dia é hoje? (coloca o lápis na boca como se estivesse pensando no dia)”*. Observa que a professora está olhando para Luisa, olha para a lousa na qual a professora no início da aula havia colocado a data do dia e diz *“É dia dezoito”*. Começa a escrever na sua folha de atividade a data.

Luisa pega um lápis e mostra para a professora *“Esse”*.

A professora vira-se para Luisa e fala *“Esse é vermelho forte. Ache um lápis vermelho fraco”*. Pega outro porta lápis de Guta e diz para Luisa *“Vê se você acha aqui (referindo-se ao lápis vermelho)”*.

Luisa pega o porta-lápis e começa a procurar o lápis vermelho.

Guta continua copiando na sua folha a data do dia escrita na lousa. Em seguida, olha para a professora e diz “*Pronto!*”.

A professora olha para Guta e diz “*Isso. Olha aqui Guta. Esse aqui é...*”.

A professora é interrompida por Luisa que pega o lápis vermelho escuro e mostra para professora “*Esse pro?*”.

A professora olha para Luisa e diz “*O vermelho fraco Luisa*”. Vai ajudar Luisa a procurar o lápis vermelho fraco.

Guta continua olhando para a atividade que a professora iria começar explicar para ela.

A professora olha para Guta e começa a explicar a atividade com tom de voz baixo. A professora apontando na folha de atividade de Guta diz “*Vamos ler esse texto. Quando o A junta com o S o que vira?*”.

Guta responde “SA”.

A professora nega “*Não, não é SA. Olha o SA aqui (aponta para um local da folha de atividade de Guta), é o S e depois o A. Aqui não é. Aqui é o A e depois o S (apaga com a borracha algo na folha de atividade de Guta)*”.

Guta olha para a atividade e depois olhando para a professora diz “SA, AS”.

A professora se senta ao lado de Guta e continua “*Lê isso aqui ó (apontando para a primeira palavra no texto sobre aves)*”.

Guta lê “A”.

A professora continua “*Isso. A. E esse S?*”.

Nesse instante, Luisa com a sua folha de atividade na mão chama pela professora “*O pro*”.

Guta continua lendo “S”.

A professora diz “*Fica AS, AS*”.

Guta repete “AS”.

Luisa com o papel na mão volta a chamar pela professora “*O pro*”.

A professora continua ajudando Guta a ler “*As... (aponta para o início da próxima palavra do texto)*”.

Guta lê “Ve”.

A professora insiste “*As a...(aponta com o dedo para a próxima sílaba)*”.

Guta lê “Ve”.

A professora continua “*Ves porque tem o s (aponta para o s da palavra aves). Aves*”.

Guta continua tentando ler “*As aves o a...*” (fala ininteligível à gravação).

Luisa interrompe e novamente chama pela professora “*Pro não tem mais aves (referindo-se a palavra aves no texto)*”.

Guta pára de ler e presta atenção em Luisa.

A professora volta-se para Luisa e diz “*Luisa é só pra pintar a palavra aves. Eu quero somente a palavra aves. Esse AS faz parte da palavra aves?*”.

Luisa nega com movimento de cabeça.

A professora completa “*Então não era pra pintar. Era pra pintar somente a palavra aves. Então agora nessa primeira linha aqui ó (aponta com o lápis para a primeira linha do texto). Nessa primeira linha você vai achar e pintar a palavra aves. Só a palavra Aves*”.

Luisa começa a procurar a palavra ‘Aves’ como solicitado pela professora.

Guta volta-se à sua atividade, pega um lápis grafite na mão, coloca em cima da palavra ‘Aves’ e diz “*Ave. É pra pintar? (pergunta para a professora)*”.

A professora diz “*Não, (aponta com o lápis no local da leitura que Guta havia parado) você lê*”.

Primeiramente, o que nos chama atenção é que a atividade proposta tem o foco restrito na escritura de palavras sem uma preocupação, pelo menos explícita, com a elaboração de conhecimentos sobre os conceitos, significados ou sentidos que o escrever tais palavras possa ter. Se Luisa e Guta precisam superar suas dificuldades, novos caminhos têm que ser oferecidos para que isso seja possível. Por que a professora não lê o texto sobre aves com as garotas? A leitura conjunta poderia proporcionar a oportunidade de partilhar conhecimentos e elaborar conceitos. Permitiria também que as

garotas pudessem ver sentido nas atividades que realizam. Por que escrever “Aves”? Há algum sentido nisso?

Podemos supor que o que está orientando a professora é a preocupação com o produto final, ou seja, a alfabetização. É por não saberem escrever que aquelas garotas estão na sala de apoio e essa parece ser a meta a ser atingido o mais rápido possível. A maneira como a atividade é apresentada não propicia a atuação no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Partindo dessa expectativa inicial tudo fica desprovido de sentidos. O que é feito no trabalho em grupo e/ou individual é problemática, a memorização passa a ter lugar privilegiado, as garotas ficam presas nas impressões perceptuais concretas e as formas mais complexas de pensamento não são desafiadas.

Como possibilitar caminhos diferenciados para os alunos com necessidades especiais, deveria ser uma preocupação das políticas de inclusão. Não é suficiente nem correto responsabilizar os professores pelas práticas que estão sendo oferecidas. Estas práticas atendem ao formato básico e atual das propostas dos documentos oficiais. O problema é que elas não estão garantindo a aprendizagem e geram nos alunos e professores a sensação de fracasso.

(...)

A professora entrega uma caixa com recortes das letras que formam a palavra ‘Penas’ para Luisa e diz “*Eu quero que você construa aqui (referindo-se à prancha de velcro) pra mim Luisa, a palavra Penas*”.

Luisa puxa a prancha de velcro e diz “*Pena?*”.

A professora diz “*Penas. Prestou atenção nas letras?*”.

Luisa começa a olhar os recortes das letras entregue pela professora.

Nesse momento, Guta que estava observando atentamente a explicação que a professora estava dando para Luisa diz “*Penas vou lê*”.

A professora se dirige à Guta e diz “*Você espera que você vai fazer outra coisa*”.

Guta diz “*Vo lê, Pena*”. Com o lápis permanece olhando para a folha e falando a palavra pena baixinho e várias vezes, como se estivesse procurando a palavra ‘Penas’ no texto sobre Aves.

Luisa já havia colado duas letras na prancha com velcro, mas não era a sílaba PE.

Guta chama pela professora “*Aqui pro. Achei (refere-se à palavra Penas)*”.

A professora desconsidera o dizer de Guta e continua falando com Luisa “*Como que eu escrevo Penas Luisa?*”

Luisa diz “*PE*”.

A professora diz “*NA. Agora põe o Na, Na*”.

Guta olha para sua atividade e diz “*Aqui pro (aponta para a palavra pena que havia achado no texto). Pena. Pena*”.

Luisa pega a letra ‘N’ na caixinha e mostra para a professora perguntando “*Esse?*”.

A professora responde com outra pergunta “*Que letra é essa?*”. A professora não dá tempo de Luisa responder e diz “*É o N de navio*”.

Luisa guarda a letra ‘N’ novamente na caixinha.

A professora pega a letra ‘N’ que Luisa guardou na caixa e diz “*NA. Como que eu escrevo NA Luisa?*”.

Guta responde “*É o N e o A*”.

Luisa pega a letra ‘N’ na mão da professora e cola ao lado da sílaba ‘PE’ que já havia construído.

Guta diz “*NA*”, em seguida, pega a letra A na caixa de letras e entrega para Luisa.

A professora diz “*Penas*”.

Guta diz “*Penas*”, pega o ‘S’ na caixinha com recortes de letra na carteira de Luisa.

A professora diz “*Penas. Nas. Lembra o ‘S’ dessa outra palavra que você fez (aponta para a palavra ‘aves’ já construída na prancha por Luisa num outro momento)*”.

Luisa pega a letra ‘S’ da mão de Guta e cola na prancha de velcro no final da palavra ‘Penas’.

A professora solicita outra atividade para Luisa “*Agora eu quero que você encontre a palavra ‘Penas’ aqui no texto Luisa*”.

Luisa começa a procurar a palavra ‘Penas’ no texto conforme solicitado pela professora.

Guta permanece olhando para a atividade de Luisa, na tentativa de ajudá-la com a atividade.

A professora empurra Guta, no sentido de fazê-la sentar normalmente na sua carteira, já que ela se encontrava curvada para poder observar a atividade de Luisa e ajudá-la. Depois a professora diz “*Guta você vai sentar e Luisa vai procurar o dela. Você faz o seu*”.

Guta responde “*Já circulei pena aqui ó (mostra a palavra pena circulada para a professora)*”.

A professora diz “*Eu quero Pés então*”.

Guta diz “*Pés (prolonga o som do S)*”.

A professora diz para Luisa “*Olha você já construiu a palavra *Penas* aqui (aponta para a palavra ‘Penas’ já construída pela garota na prancha de velcro). Agora você vai procurar a palavras *Penas* no texto, copia da onde você já construiu. Porque eu preciso ajudar também a *Fabi*, senão eu fico prestando atenção só em você e o trabalho dela fica de lado*”.

Luisa pega o lápis e aponta para a palavra ‘Penas’ construída por ela na prancha de velcro e diz “*Igual essa aqui*”.

A professora responde “*Isso mesmo. Você vai pegar e procurar essa palavra aqui no texto e circular. Vai prestar atenção na palavra e circular*”.

Luisa procura pela palavra ‘Penas’ no texto.

Guta observa a dificuldade de Luisa em procurar pela palavra ‘Penas’, a qual Guta já havia achado em seu texto. Guta se dirige à Luisa e diz “*Aqui Luisa (aponta para a primeira linha do texto na folha de atividade de Luisa), a *Aves* tá aqui em cima (continua apontando para a primeira linha do texto na folha de atividade de Luisa), aqui você vai ler (aponta para a segunda linha do texto na folha de atividade de Luisa), ta aqui *Pena* aqui (aponta para a segunda linha do texto na folha de atividade de Luisa)*”.

A professora observa Guta explicando para Luisa e imediatamente interrompe “*Guta, você já achou a palavra *Pés* Guta?*”.

Guta volta-se para sua carteira e responde a professora “*Não (faz expressão de brava)*”. Volta a procurar a palavra *Pés* no texto sobre as *Aves*.

Luisa olha para a professora e a chama “*Pro (faz expressão de choro). Ai que ódio. Ai que ódio. Ai que ódio (aumenta o tom de voz). Ai que ódio (eleva as duas mãos na cabeça). Ai que ódio (olha para Guta, faz expressão de brava, respira forte pela boca fazendo bico, fecha as duas mãos dando murros no ar)*”.

A aluna *Fabi* que observa o comportamento de Luisa diz para a professora “*O *Pro*, a Luisa ta querendo bate na Guta*”.

Luisa abaixa a cabeça, pega um lápis na mão e diz “*Não*”.

Guta “*É verdade. Ela que bate*”. Em seguida, Guta fecha suas mãos, começa dá murros no ar dizendo “*Pa, Pa*” (olha para Luisa e faz expressão de brava).

Luisa diz “*Vamo fica de bem de você?*”.

Guta responde bem baixinho “*Não vo fica de bem de você, nunca*”.

Luisa diz “*Você é filha do capeta porque não fica de bem. Capeta*”.

Guta diz “*Não*”. Chama pela professora “*Pofessora, a Luisa ta falando assim filha do capeta, ela falou*”.

Enquanto Guta fala com a professora Luisa abaixa a cabeça e tampa os ouvidos com as mãos.

A professora levanta, vai ao lado da carteira de Luisa e diz “*O que ta acontecendo?*”.

Guta olha para a professora e diz “*Ela (refere-se à Luisa) falo filha do capeta. Verdade (expressão de brava)*”.

A professora olha para Luisa e diz “*Por que você falou isso? Essa palavra é ruim. Você sabe que não é nada bom falar isso. E não pode. Então agora você vai prestar atenção. Você vai trabalhar certinho, como você sempre trabalha. Olha e vamos parar de mãinha (tom de voz alto). Porque assim você não vai conseguir fazer nada Luisa. Com mãinha você não vai conseguir fazer nada. Eu preciso parar de dar atenção pra *Fabi* e pra Guta pra poder chamar sua atenção (tom de voz alto)*”.

Luisa se arruma na carteira e volta a procurar pela palavra *Penas* em seu texto.

A professora propõe a Luisa construir na prancha a palavra “*Penas*”, para que depois use essa construção como apoio visual para encontrar no texto a mesma palavra. Enquanto isso, Guta já havia encontrado essa palavra no texto. A professora ajuda Luisa

na construção da palavra “Penas” e, Guta intervém várias vezes com o intuito de participar dessa explicação e também de ajudar Luisa. A professora não abre espaço para Guta compartilhar com Luisa. Após ter terminado de construir a palavra “Penas” na prancha, a professora solicita que Luisa encontre a mesma palavra no texto e utilize a prancha como apoio. Guta observa atentamente a dificuldade de Luisa em encontrar a palavra no texto, mesmo com o apoio visual, que parece a confundir ainda mais. A professora, esperando que Guta fosse intervir ajudando Luisa, imediatamente impede e diz para ela fazer a sua atividade. Ela nega e responde já ter encontrado a palavra “Penas” que a professora havia pedido anteriormente. Então, a professora propõe outra palavra “Pés” para evitar que Guta ajudasse Luisa. Mesmo assim, Guta ainda mostra estar disposta em ajudar Luisa, se preocupa com a colega e intervém auxiliando-a. A professora novamente interrompe a tentativa de ajuda de Guta.

A preocupação com o produto individual de cada aluna não permite esta professora enxergar as possibilidades que teria se permitisse a troca entre as garotas e a construção de novos conhecimentos. Com isso, desperdiça Guta como parceira e rompe com as interações.

Episódio 2

Episódio vídeo-gravado no dia 23/10/2007, no espaço da Sala de Apoio Pedagógico, freqüentada pelas crianças Guta e Luisa.

Situação: Sala de aula. Início da aula. Neste dia, estavam presentes Guta e Luisa e sua colega de classe Fabi. As garotas estavam sentadas uma ao lado da outra e a professora na frente de ambas. A professora entrega uma folha de atividades mimeografadas para as três garotas e pede para elas escreverem o nome e a data. As garotas escrevem o nome e a data e iniciam a atividade.

Atividade: Ligar o desenho dos animais correspondente a seus respectivos sons. O enunciado da atividade era “Vamos Ligar o animal ao som”. Havia a figura da vaca (MÉÉÉÉ), do Gato (MIAU), da Cabra (BÉBÉBÉ), Pintinho (PIU-PIU), Cachorro (AUAUUAU). Primeiramente as garotas tinham de pintar os desenhos dos animais.

A professora diz “Guta vai pintando”, vira-se e sugere para Luisa “Agora olha que animal é esse (aponta para a figura de um gato)”.

Luisa responde “Coelho (eleva cada mão em cada orelha, imitando as orelhas do coelho)”.

A professora diz “Não. Que desenho é esse? Olha direito Luisa”.

Luisa olha e não responde.

A professora dá uma pista “Que anda no telhado de casa Luisa”.

Guta que estava pintando os desenhos de sua atividade diz “Eu sei”.

Luisa responde “Gato”.

A professora responde “Isso Luisa. Gato. Não parece um gato?”.

Guta diz “O gato da minha prima sobe no telhado”.

A professora volta-se para Luisa “E esse aqui Luisa?”.

Guta responde “Pintinho”.

Luisa repete “Pintinho”.

A professora diz para Guta “Não é sua vez. Eu falei pra Luisa falar. Você pinta”. Olha para Luisa e diz “Esse é o pintinho e esse aqui”.

Guta diz “Eu sei, mas não vou fala pra você”. Volta a pintar seu desenho da atividade.

A professora diz para Guta “*Faça o seu agora*”. Volta-se para Luisa e pergunta “*E esse? (aponta para a figura da vaca)*”.

Luisa responde “*Cachorro*”.

A professora diz “*Olha direito Luisa. Fica no mato, come mato, dá leite*”.

Luisa responde “*Vaca*”.

A professora diz “*Vaca*”.

A professora aponta para a figura da cabra e pergunta para Luisa “*E essa? Ca...*”.

Luisa diz “*Ca*”.

Guta olha para o lugar em que a professora estava apontando na atividade de Luisa e diz algo baixinho, incompreensível à vídeo-gravação.

A professora diz “*Você feche a boca Guta*”.

Guta diz “*Ela fala errado. Vou ajuda*”.

A professora diz “*Você fique quieta. Já acabou de pintar? Não né*”. Vira-se para a carteira de Guta, aponta para a folha de atividade da garota e diz “*O que que é esse aqui?*”.

Guta responde “*Gato*”.

A professora questiona “*Porque você pintou de azul? Você já viu gato azul?*”.

Guta afirma com movimento de cabeça.

A professora pergunta “*Aonde você já viu gato azul Guta?*”.

A garota responde “*Este aqui (aponta para o gato de sua atividade que havia pintado de azul). E também o gato da minha prima*”.

A professora diz “*Mas não é azul. Que cor que é o gato da sua prima?*”

Guta responde “*É sim. Minha prima falou assim, ela chama Cristiane e ela falou assim que existe gato azul*”.

A professora fala “*Não existe não*”. Volta a perguntar sobre os animais para Luisa.

Novamente observamos a intenção de Guta em participar do diálogo entre a professora e Luisa, tentando ajudar Luisa na atividade. Também observamos a professora orientando-se pela preocupação com o produto final. Ela não consegue ver a riqueza do compartilhamento de saberes no grupo. Além do mais, não se considera o que a criança já está trazendo de conhecimento, quando, por exemplo, Luisa gesticula fazendo a orelha do coelho. A professora quer escutar “Gato”, se preocupa com a resposta correta que Luisa precisa responder e, a partir disso, não enxerga outros caminhos que possam possibilitar Luisa operar com signos. Vemos uma atuação pedagógica descontextualizada culturalmente.

Ainda, neste recorte, é possível notar o quanto a professora está presa ao real e não proporciona espaço para a criação/imaginação. A criatividade de Guta e Luisa são desqualificadas em favor da criação de estruturas parecidas com o real (reprodução). A professora espera que as crianças especiais pelo menos saibam a lidar com o real. Isto pode significar uma baixa expectativa em relação a elas.

Enquanto a professora ajuda individualmente uma criança, as demais pintam para aguardar a vez. Deste modo, estas ações carecem de sentido na perspectiva da atividade criativa, e apresentam sentido apenas como atividade ocupacional. Trabalhada desta maneira a atividade criativa não pode ser considerada como um meio diferencial que o educador pode lançar mão para trabalhar no caminho da superação do déficit por

meio da imaginação. Vemos como é difícil para a professora pensar que a criança com deficiência mental tem possibilidade de realizar operações sígnicas.

Episódio 3

Vídeo-gravado no dia 25/10/2007, no espaço da sala de apoio pedagógico, freqüentada pelas crianças Luisa e Guta.

O episódio transcrito será subdividido em dois momentos, de acordo com as modificações que foram introduzidas pela professora na atividade em curso.

1º Momento

Situação: Sala de Apoio Pedagógico – Início da Aula. As garotas estão sentadas com a carteira uma de frente para a outra e a professora com a mesa no meio. A professora entrega a folha de atividade para as garotas.

Atividade para Luisa e Guta: Tratava-se de pintar os desenhos que compunham a história da “Galinha Ruiva”. Convém ressaltar que essa história estava sendo trabalhada pela professora desde o início do semestre, porém não observamos a leitura da professora dessa história para as crianças. Neste dia, essa atividade foi introduzida pela professora entregando uma folha mimeografada para as garotas e solicitando para que elas pintassem as figuras, para depois colarem as figuras numa caixinha na ordem dos acontecimentos da história.

A professora cola na mesa de Guta com fita adesiva o modelo com as cores de que a garota teria que pintar a sua gravura sobre a história da “Galinha Ruiva”. Depois de ter feito isso, a professora diz “*Agora pinta igual esse (referindo-se ao desenho modelo)*”.

Guta começa a pintar o desenho que corresponde a uma parte da história.

Luisa comenta “*Essa parte eu já pintei*”.

A professora responde “*A sua agora é outra parte da história*”. Entrega para Luisa a folha com o desenho de outra parte da história da “Galinha Ruiva” e junto, entrega o modelo (o mesmo desenho já pintado pela professora) do desenho das cores que Luisa precisa copiar para pintar. Também cola com fita adesiva o modelo que Luisa teria que copiar para pintar as gravuras de uma parte da história. Diz para Luisa “*Agora pinta*”.

Guta mostra o giz de cera pra professora e diz “*Com giz de cera*”.

A professora estende a mão para pegar o giz de cera de Guta e diz “*Guta com o giz de cera não. Com o lápis só*”.

Guta não entrega o giz de cera para a professora e vai para pintar.

A professora interrompe “*Com o giz de cera eu falei o que Guta?*”.

Guta entrega o giz de cera para professora e diz “*Lápis*”. Procura por um lápis e volta a pintar.

Luisa diz “*Pro e se eu pintar de verde fraco aqui? (aponta para uma parte da figura que estava pintado de vermelho no modelo entregue pela professora)*”.

A professora olha e aponta para a cor vermelha que estava pintada o modelo.

Luisa pergunta “*Que cor será que eu pinto o corpo*”.

A professora diz “*O corpo é o rosa Luisa igual ta aí*”.

Luisa olha, depois mexe nos lápis e bate na carteira com a mão dizendo “*Aí eu quero rosa*”. Pega o lápis rosa e bate com o lápis em cima do desenho. Diz “*Rosa (bate com o lápis em cima do desenho), rosa (bate novamente com o lápis em cima do desenho)*”. Olha para a professora e diz “*Ô pro, a Clara (sua professora da sala regular) machucou você sabia? A minha professora*”.

A professora diz “*Tá, mas antes de você falar pra mim você vai pintar. Vai*”.

Luisa aponta para a figura da galinha e diz “*Vou pinta de verde*”.

A professora pergunta “*Qual a cor da galinha que tá aí? Qual que é a cor da galinha ruiva?*”.

Guta que estava pintando diz “*Vermelha*”.

Luisa repete “*Vermelha*”.

Observamos uma restrição quanto a imaginação, uma vez que, as garotas teriam que pintar da mesma cor da gravura dada. Não se vê uma valorização da imaginação

como importante para a elaboração do conhecimento. Conhecer algo exige razão e imaginação, uma vez que esta última possibilita as crianças refletirem, se organizarem mentalmente e desenvolverem formas de pensamento superiores, superando as dificuldades de abstração. A vontade de Guta em pintar com giz de cera é proibida pela professora, bem como a vontade de Luisa em usar cores diferentes na sua pintura. As garotas são impedidas de imaginar, de criar, de avançar para formas elaboradas de pensamento. Com isso, como poderiam superar suas dificuldades?

O dizer de Luisa também não é considerado. A garota traz um relato para a professora, mas esta a proíbe de contar, pois aquele era o momento exclusivamente de copiar uma pintura. A palavra, a linguagem não é concebida como signo humano que duplica o mundo perceptível e permite ao homem a capacidade de abstração e generalização.

(...)

Luisa pinta e começa a cantar uma música evangélica.

Guta escuta e começa a cantar a mesma música enquanto pinta.

Luisa enquanto canta faz gestos de acordo com a letra da música e canta *“Porque chora (coloca as mãos nos olhos), porque sofre (coloca a mão no coração), se ele (olha e aponta para cima)”*.

Guta também pára de pintar e começa cantar e abrir os braços.

A professora pergunta pra Guta *“Pronto?”*.

Guta diz para a professora *“Tem uma música assim “Porque chora, não, não, é... Aqui no mar”*.

A professora diz *“Depois a gente canta, agora termina”*.

Luisa continua cantando e gesticulando conforme a letra da música *“Porque chora (coloca as mãos nos olhos), porque sofre (coloca a mão no coração), se ele (olha e aponta para cima)”*.

Guta sorri e começa a fazer os mesmos gestos de Luisa.

A professora olha com expressão de brava para Guta.

Guta continua pintando e cantando. Em seguida diz *“Pronto”*.

A professora diz *“Já acabou? Ótimo, mas quem vai deixar sem terminar é você, vai ser feio para você não pra mim”*.

Guta volta a pintar, pois não havia terminado ainda a sua pintura.

Luisa diz *“Já terminei pro”*.

A professora diz *“Olha direito Luisa vê se você terminou mesmo. Vê se tá faltando alguma coisa. Porque eu vi aí e tá faltando as coisas Luisa”*.

Luisa diz *“Só tá faltando o bolo. Só tá faltando a árvore”*. Continua pintando. Volta a cantar e fazer gestos conforme a letra da música, *“Porque chora (coloca as mãos nos olhos), porque sofre (coloca a mão no coração), se ele (olha e aponta para cima)”*.

Guta observa e repete os gestos de Luisa. Depois abre os braços, junta as mãos e diz *“Amém”*.

A professora chama atenção das duas garotas *“Guta e Luisa (grita). Eu vou pedir pra Débora (pesquisadora) parar de filmar assim vocês conseguem fazer as coisas sem ficar dançando”*.

As duas garotas voltam a pintar.

Luisa volta a cantar e a gesticular a mesma música de antes.

A professora chama sua atenção *“Eu não estou achando um pingo de graça e o nosso tempo tá indo Luisa”*.

Luisa segue cantando e gesticulando a mesma música de antes.

A professora continua chamando sua atenção *“Agora parou essa história de querer dançar”*.

Luisa diz *“Eu só vou cantar”*.

A professora diz *“Mesmo assim. Se você canta você não consegue se concentrar”*. Volta-se para Guta que estava observando Luisa e a professora e diz *“A mesma coisa pra você Guta. Presta atenção no seu desenho”*.

Luisa volta a cantar

A professora fala “*Então ta eu vou pegar as folhas de vocês e vai ficar do jeito que ta. Relaxada*”.

Guta volta a pintar junto com Luisa.

Luisa continua cantando e não pinta.

A professora fica zangada com Luisa e vai para tomar sua folha “*Dá licença (tenta pegar a folha de Luisa), dá licença (continua tentando tirar a folha de Luisa), dá licença com esse lápis (vai para pegar o lápis da mão de Luisa)*”.

Luisa tenta segurar, mas a professora tira o seu lápis, guarda no porta-lápis e diz “*Agora já chegou e já parou, cansei de esperar (continua guardando todos os materiais de Luisa)*”. Olha na figura de Luisa e diz “*Vai, agora você vai ser rapidinha aqui nessa galinha. Já perdemos muito tempo Luisa*”.

Luisa acha o lápis e pinta. Em seguida diz “*Cadê a borracha?*”.

A professora mostra-se irritada com Luisa e diz “*Luisa, vamos fazer o seguinte, essa atividade já deu pra você. A minha paciência esgotou e a sua também. Dá a sua atividade pra mim*”.

Luisa pega a sua atividade e não dá pra professora diz “*Não vou*”.

A professora diz “*Vamos Luisa, vai dar sim senhora*”.

Luisa diz “*Não, eu vou pintar*”.

A professora diz “*Não você não quer pintar*”.

Luisa diz “*Já to terminando já*”.

Góes (2000), em seu trabalho sobre o papel fundamental das relações sociais na formação do indivíduo, ressalta a linguagem como fator fundamental nas relações do indivíduo com o grupo social, tendo como função, regular as ações e propiciar as condutas de relações humanas. Como observamos no dado, a professora não entende a troca dialógica entre as garotas como um processo de significação, caracterizada como sendo o principal processo de uso de signos culturais construídos socialmente.

A troca dialógica entre Luisa e Guta não é permitida, como também não é permitido cantar, pois a professora acredita que isso distrai as crianças e impede que elas se concentrem no trabalho visual concreto, qual seja, a cópia de uma pintura desprovida de sentido. Para as garotas, cantar uma música que elas conhecem e que faz parte da realidade cultural de ambas tem mais significado do que pintar um desenho de maneira padronizada. A repetição, a concentração em uma atividade desprovida de sentido, a cópia, o silêncio, o certo-errado, a punição fazem-se presente nesta prática pedagógica diferenciada que esta sala de apoio está oferecendo.

2º Momento

Situação: Luisa terminava de realizar a segunda atividade sobre os números. Guta terminava de realizar a primeira atividade sobre a história da Galinha Ruiva. A professora solicita à Luisa fazer outra atividade sobre números.

Atividade para Luisa: Ligar os números iguais (ligar o número 1 com o número 1 e assim por diante, até o número 10) numa folha de atividade mimeografada.

Atividade para Guta: Procurar palavras solicitadas pela professora num pequeno texto mimeografado sobre a Galinha Ruiva e em seguida, colar esse texto numa parte da caixinha.

A professora diz “*Agora você vai ligar o mesmo número dessa fileira com o mesmo daquela, o numero cinco dessa fileira com o número cinco do outro lado*”.

Luisa inicia sua atividade, sem solicitar ajuda da professora.

Nesse momento, Guta estava com um recorte de um trecho do texto escrito da história da Galinha Ruiva na mão lendo baixinho em sua carteira. Lê “*A Ga, ga, gai, gainha, U, Ui, va*”. Olha para cima e pronuncia

fortemente o R que era uma dificuldade na sua fala “*RRu, RRuiva*”. Continua lendo, mas não é possível compreender, pois lê muito baixinho.

A professora volta-se para Guta, interrompe a leitura da garota e pede “*Circula a palavra Galinha aí pra mim Guta*”.

Guta olha no enunciado do trecho da história da história da Galinha Ruiva, lê e diz “*Aqui, achei pro*”. Circula a palavra.

A professora diz “*E agora no texto, acha a palavra galinha no texto*”.

Guta começa a procurar. Acha e circula. Chama pela professora “*Pronto Pro*”.

A professora fala “*Agora a palavra Pato*”.

Guta procura pela palavra. Acha a palavra Pato e circula.

Luisa acaba sua atividade e diz “*Pronto pro. Acabei*”.

A professora olha na atividade de Luisa e diz “*Tem alguma coisa errada aí. Que numero que é esse? (aponta para um número na atividade de Luisa)*”.

Luisa não responde.

A professora diz “*Esse é o número nove. É igual esse aqui que você ligou (aponta para o número seis que Luisa havia ligado com o número nove)? O outro também é número nove?*”.

Luisa diz “*Não*”.

A professora diz “*Então você vai ligar prestando atenção Luisa. Aquele é número seis e não nove*”.

Luisa apaga e faz novamente, liga o número seis com o número seis e o número nove com o número nove. Diz “*Pro, pronto*”. Entrega sua folha de atividade para a professora.

Iniciamos a discussão desse momento perguntando: Ligar o número 1 com o número 1 e procurar palavras isoladas em um texto de cinco linhas orienta Luisa e Guta para uma via de compensação? Qual é o caminho alternativo usado pela professora? Será que novamente esse caminho é uma pedagogia menor? Novamente presenciamos uma concepção guiada pelos limites impostos pela deficiência?

Como visto na sala comum, na sala de apoio também nos deparamos com restrições pedagógicas e uma pobreza no que se refere às formas de interações sociais, que, conseqüentemente repercutem no desenvolvimento da criança deficiente, principalmente no que se refere à linguagem, entendida como principal meio de relação com o outro. Tanto o ambiente da sala de aula comum quanto à sala de apoio, centram-se em estratégias de ensino concretizadas em atividades fragmentadas e simplificadas, que não orientam para as reais possibilidades do educando, ao contrário, a ênfase educativa está na impossibilidade imposta pela deficiência. Nesse sentido, os conteúdos ensinados as crianças deficientes, em ambos os espaços são reduzidos. Essas condições educacionais oferecidas não propiciam caminhos para o indivíduo ultrapassar as limitações apresentadas pela deficiência; não possibilitam caminhos alternativos de formação psíquica superior que são criados e organizados nas atividades coletivas, relacionados às produções e interpretações de signos culturais. Monteiro (2006) salienta que esta forma de agir vem de uma concepção que acredita que crianças com deficiência mental por serem menos inteligentes, precisam de programas simplificados que geralmente reduzem as possibilidades de aprendizagem. “As escolas especiais as subestimam, as escolas comuns às excluem”. (MONTEIRO, 2006, p.98).

4.4 Alguns Dizeres dos Educadores

- Recortes da Entrevista realizada com a professora do 2ºAno B - da sala regular, freqüentada pela aluna Luisa, no dia 06/09/2007.

(Pesquisadora): Como que é a escolha das atividades pra Luisa?

(Professora): A escolha da atividade geralmente é o que ela possa estar desenvolvendo, o que ela tenha capacidade de fazer dentro do limite dela e, também, quando possível estar lançando um desafio, porque se eu der também o que ela sabe fazer, ela não vai desenvolver. Então, é sempre assim, um desafio que faça ela pensar. Porque se a gente ficar só no que ela é capaz não vai ter evolução, então tem que sempre propor um desafio a mais.

(Pesquisadora): E o que você faz para propiciar a aprendizagem de Luisa? Quais as estratégias que você usa com ela? Qual é o diferencial do trabalho?

(Professora): Então com a Luisa eu trabalho com a questão de sonorizar bem, porque para a alfabetização o sonorizar, trabalhar com os sons, mostrar bem os sons. Eu trabalho com uma fichinha do alfabeto, que eu vou fazendo relação das letras, vou dando referência que nem o A da Abelha entendeu, pra memorização mesmo. Questão de você memorizar. (...). Geralmente eu trabalho com Luisa do mesmo jeito que a sala, não faço uso de recursos diferenciados, só que as atividades que eu dou pra Luisa são diferentes da sala. E também, pra ela eu dou uma atenção maior.

(Pesquisadora): Então são atividades diferentes...

(Professora): Diferentes, de acordo com a fase, a hipótese que ela está de acordo com o desenvolvimento dela.

(Pesquisadora): E quanto ao trabalho conjunto? Você faz esse trabalho na sala?

(Professora): Geralmente eles trabalham bastante em grupo na sala de informática, porque é um computador pra 5, 6 crianças, então é obrigado trabalhar em grupo.

(Pesquisadora): Não é com freqüência que você propicia esses trabalhos grupais?

(Professora): Não, não é sempre.

Observamos que a professora não sabe ao certo qual atividade escolher, pois primeiramente mostra considerar o limite imposto pela deficiência e, em seguida, demonstra acreditar na necessidade de estar lançando um desafio para a garota evoluir. A deficiência de Luisa não está diagnosticada, então a limitação da garota não é conhecida, sendo uma incógnita nessa prática pedagógica. Deste modo, a professora depara-se com as seguintes questões: O que e como fazer? Como se posicionar no ensino dessa criança?

Na verdade parece-nos que a professora sabe que o ensino baseado nas dificuldades não é uma saída satisfatória, mas ao mesmo tempo não tem clareza de como exercer sua prática com uma criança especial considerando as possibilidades. Esse acontecer é uma das nuances trazida pela escola inclusiva, uma não clareza diante como atuar no processo de aprendizado da criança especial. Para tentar se libertar disso, de acordo com Padilha (2000,2006) a escola precisa ter claramente uma concepção de sujeito, de mundo, de deficiência, de desenvolvimento e de aprendizagem, para que se possa conhecer e compreender melhor as características dessas crianças que esperam da

prática escolar uma função no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico.

No que se refere às estratégias de ensino diferenciado oferecido para Luisa na sala de aula regular, a professora mostra um trabalho voltado para uma referência e conseqüente memorização. Assim, demonstra atuar através de métodos que visam o pensamento concreto e desconsideram as reais dificuldades da criança deficiente mental, qual seja a elaboração do pensamento abstrato. Relata que as atividades propostas para Luisa são diferenciadas do restante da sala e, para essa escolha, considera a fase de desenvolvimento no qual a aluna se encontra. Afirma ainda não fazer uso de recursos diferenciados propriamente ditos, somente oferece uma atenção maior quando possível.

O trabalho conjunto, como foi observado na sala de aula, agora é evidenciado na fala da professora como não sendo propiciado por ela no processo educativo de Luisa, a não ser na sala de computação quando é obrigada a realizar esse trabalho devido às circunstâncias mencionadas.

(...)

(Pesquisadora): Como é a relação dela com você?

(Professora): Então, ela é bem carinhosa, vem me esperar todo dia aqui na porta (sala dos professores). Só, que às vezes, ela quer que eu faça na hora, então ela fica brava. Quando não dá pra atender, ela fica brava, dá de ombro, responde se faz de surda. Então assim, ela quer andar pela sala, às vezes ela chega e senta no coquinho da lousa de giz e quer ficar ali, daí eu falo “não Luisa você tem que sentar no seu lugar vamos lá”, ela fica me desafiando.

(Pesquisadora): Na sala de aula ela tem grupinhos de amigos, ela conversa, ou ela só observa?

(Professora): Na sala eu percebo que tem três meninas que ela vem pra mim e pede “eu posso sentar lá perto pra brincar” e, as meninas têm paciência em estar lidando com ela.

(Pesquisadora): E quando ela está nesse grupinho ela conversa?

(Professora): Conversa, dança no meio da sala, daí eles vem “professora a Luisa está dançando”. Mas na hora do intervalo eu percebo que ela procura as crianças da sala de apoio. Ela senta na merenda perto dessas crianças, brinca mais com essas crianças, entendeu. Com a Guta (frequente a sala de apoio com Luisa e tem diagnóstico de Síndrome de Down), o Leandro (não frequenta a mesma sala de apoio de Luisa, tem diagnóstico de Deficiência Mental). Fica com eles, se dá melhor com eles.

A professora relata que apesar da relação dela com Luisa ser boa, em alguns momentos a garota fica brava e a desafia. Para a professora, ela faz isso porque não tem paciência de esperar chegar sua vez. Vimos nos episódios apresentados anteriormente que a professora não está sempre disponível quando a criança chama por ela, pois precisa atender mais vinte e seis alunos e mostra dúvidas da forma como atender Luisa e possibilitar o conhecimento. Depois de várias insistências, os finais dos episódios mostram que Luisa acaba sempre desistindo e ficando brava. Não é Luisa que desafia a

professora, mas sim é o sistema inclusivo que testa e desafia o aluno especial e o educador.

No que diz respeito à relação de Luisa com os colegas, a professora afirma que somente três crianças têm paciência com ela. Por que precisa ter paciência com Luisa? E Luisa não precisa ter paciência com os colegas, considerando os episódios analisados? A relação interpessoal da aluna está fortemente comprometida diante tanta problemática. O seu comportamento chama atenção dos colegas que comentam entre eles e com a professora, no caso de quando ela dança na sala de aula como foi apontado.

A professora salienta que no momento do recreio Luisa procura os colegas da sala de apoio pedagógico e, é com eles que senta, conversa e brinca. É relevante que Luisa prefira ficar junto com seus colegas deficientes, pois eles não a discriminam, ao contrário, estão na mesma situação que ela, então ela se identifica. Um fato considerado por Góes (2007) é que são nos espaços complementares que os alunos especiais convivem com outros alunos especiais, porém, não é apenas pelo fato dessa convivência que ali estão, pois suas experiências de aprendizagem se orientam a sustentar aquelas da classe comum. Em relação a isso, a autora discute sobre a constituição da subjetividade e mostra que ainda predomina uma interpretação de que o sujeito com deficiência precisa somente do outro considerado normal para que possa acontecer a sua imersão na vida social. Segundo Góes, essa idéia causa uma desconfiança na circunscrição nela embutida, como se a convivência com os pares semelhantes não tivesse importância alguma para a formação do aluno deficiente. O convívio com os normais é indispensável para a constituição do sujeito deficiente, mas também é importante valorizar a relação com seus semelhantes nas características que os fazem alunos especiais perante o grupo social.

(...)

(Pesquisadora): Como você vê esse processo de ela estar inserida na sala regular?

(Professora): É, sabe, eu penso que ela poderia estar evoluindo mais. Entendeu? Porque se eu tivesse mais tempo de dar atenção pra ela, coisa que não dá muito pra fazer na sala, porque tem mais alunos. De quarta-feira, vem uma estagiária pra ficar só com ela, fica na minha sala, só que senta do lado dela. Nesse dia não tem Luisa na sala, ela faz todas as lições, aquela agitação que ela tem normalmente acalma, porque geralmente ela é agitada porque ela quer a minha atenção e, eu tenho que dar atenção pra todos. Então assim, eu acho complicado, porque ela não sabe esperar, ela quer tudo na hora, então é difícil quando o professor é sozinho. Eu acho que ela poderia estar evoluindo mais, às vezes eu penso, fico preocupada, “Ai será que eu estou dando atenção que ela precisa que ela merece?”. (...). Eu acho complicado também porque como ela não acompanha, as crianças acabam “Ah ela não é capaz, ela não sabe” e, queira ou não queira, isso vai frustrando a criança, por mais que ela coloque uma barreira, mas eu acredito que no fundo ela sente, por mais que ela não demonstre, que ela brinque normalmente aqui, ela sente. Porque, assim, se vem uma substituta na minha sala, as crianças já vão logo avisar “A Luisa não faz essa lição, ela não é capaz”. Porque queira ou não queira, eles convivem e eles sabem, se eu deixar ela,

vamos supor, não vou trabalhar diferente com ela eu vou ser negligente, não vou dar o que realmente ela precisa e, eu dando essas atividades diferenciadas eu enfatizo que ela não faz igual. É uma situação complicada, porque o que eu faço agora, mas eu procuro fazer o que realmente ela precisa.

O que vemos é uma angústia da professora frente ao processo de inclusão de uma criança especial. Uma inclusão que não considera as reais possibilidades da criança especial; que não propõe um caminho alternativo que possibilite o desenvolvimento compensatório; que mais exclui do que inclui; que discrimina; que marginaliza; que não favorece a apropriação aos bens materiais e culturais...

Acredita que Luisa poderia estar evoluindo mais no seu processo de desenvolvimento se houvesse tempo para dar uma atenção diferenciada. Comenta a importância da presença de uma estagiária na sala ajudando e atendendo somente Luisa, já que com isso, a criança se acalma e faz todas as lições. Enfim, mostra que esta sendo extremamente difícil para ela e precisa de ajuda.

Também traz uma preocupação em como lidar com as atividades diferenciadas com Luisa, uma vez que se ela não propõe atividades diferentes para a criança acredita estar sendo negligente e, quando oferece, enfatiza que ela não é igual aos demais e os colegas a taxam como sendo incapaz. Novamente, isso vai em direção do que observamos nos episódios analisados anteriormente. A professora é consciente da forma como Luisa é vista pelos colegas devido às atividades reduzidas que propõe, mas não vê outra saída no processo de ensino com a criança especial.

- Recorte da Entrevista realizada com a professora do 3ºAno - Sala regular, freqüentada pela aluna Guta, no dia 02/10/2007.

(Pesquisadora): Como é ter a Guta como aluna?

(Professora): Olha eu gosto, mas assim, a gente tem que tomar muito cuidado pra exatamente não excluir. Não que a gente queira é que em algum momento você acaba deixando um pouco de lado, porque ela é uma criança que requer atenção, se eu não estou ali com ela é difícil, ela participa, ela busca, mas assim, em determinadas atividades eu tenho que estar ali do lado dela, porque senão ela não se concentra. Isso dá um pouco de trabalho, porque ela é uma aluna e eu tenho 28 na sala, 28 assim, tenho a Guta que é educação especial, tenho 4 alunos que tem dificuldade de aprendizagem, que não tem nenhuma deficiência mas que tem dificuldade de aprendizagem e os outros. Então é uma classe que dá trabalho. Ela é uma criança bastante interessada, mas dá um pouquinho de trabalho.

(Pesquisadora): Você sente dificuldade em estar trabalhando com ela?

(Professora): Então a única dificuldade que eu sinto é a falta de tempo que a gente tem, se eu tivesse um tempo só pra ficar com ela, realmente ela estaria bem melhor, muito melhor mesmo, mas não depende também só de mim né. Tenho que dar atenção a todos. Se tivesse alguém na sala, direto comigo só pra ficar com ela, seria melhor, mas a gente sabe que é impossível. Então a gente tenta, se desdobra ali aqui, mas nem sempre a gente consegue dá conta do trabalho, daquilo que eu queria. A angústia é que eu podia fazer bem mais, mas tem “n” coisas que não deixa a gente progredir, a gente faz o que é possível. Mas ela poderia estar bem melhor se a gente tivesse um tempo, se a gente tivesse alguém na sala pra ajudar.

(Pesquisadora): E o que você acha da Guta estar freqüentando uma sala regular? A questão da inclusão, o que você acha disso?

(Professora): Acho que até que é boa, mas não é uma inclusão cem por cento. Eu não acredito em inclusão cem por cento, mesmo porque a gente acaba deixando um pouco de lado e não tendo a

possibilidade de, porque ela acaba ficando excluída não porque eu queira que ela fique excluída, não que eu faça isso de propósito, mas no decorrer do desenvolvimento acaba acontecendo isso sem a gente querer.

(Pesquisadora): Você acha que está sendo bom pra Guta estar aqui na escola, na sala de aula regular?

(Professora): Eu acho, sem dúvida, eu acho que ela aprendeu bastante na convivência, na socialização, ela aprendeu muito assim, foi bom pra ela.

A professora da criança Guta entende que do modo como a inclusão está sendo configurada é preciso ter muito cuidado para não excluir a criança deficiente, pois essa requer atenção especial, mas ela precisa dar conta de mais vinte seis alunos e, entre esses, alguns com grandes dificuldades de aprendizagem. Reclama da falta de tempo propiciado para esse cuidado especial e mostra que o sucesso da inclusão não depende somente dela professora. Como a professora de Luisa, essa professora também sugere a importância de ter alguém na sala de aula que fique somente com Guta, sendo esse um caminho que poderia dar certo. Frente a essas dificuldades, esta professora também se mostra preocupada e angustiada, já que, acredita poder contribuir mais no processo de aprendizado da criança especial se houver condições propícias para isso, pois entende que a garota com deficiência mental precisa de uma atenção especial para aprender. Portanto, mostra não acreditar no processo de inclusão, pois de acordo com a sua percepção, a exclusão sempre está presente, mesmo contra a sua vontade. Com base no exame da legislação, Ferreira e Ferreira (2004) constatam que um contexto adequado seria aquele que garantisse um acesso ampliado aos alunos com deficiência numa escola aberta para acolher, de fato, suas necessidades e habilitada para trabalhar com essas, garantindo o acesso pleno à educação.

Outro fato que nos chama atenção é quando a professora afirma que o acesso à escola regular para Guta foi relevante para sua socialização, pois aprendeu com a convivência com os “normais”. E a convivência com os semelhantes nas características que os fazem alunos especiais perante o grupo social, não conta? E a função da escola em propiciar acesso aos bens culturais e materiais relevantes para a constituição enquanto cidadão, também não conta? Assim, concordo com Kassir (2004) quando afirma numa “escola para todos” é necessário garantir o acesso à educação e a apropriação da cultura, do produto social e da atividade social humana e não apenas propiciar caminhos para a socialização. É deste modo, que a criança com necessidades especiais realmente vai se encontrar incluída num ambiente que oferece qualidade de ensino para todos os cidadãos, possibilitando a participação na construção da sociedade.

(...)

(Pesquisadora): Quais são as estratégias diferenciadas que você usa no trabalho pra que ela aprenda?

(Professora): Eu uso sim, eu trabalho o alfabeto móvel com ela, inclusive eu acho que ela melhorou bastante por causa desse trabalho. Eu trabalhava com o alfabeto móvel só com as letras e agora eu trabalho o alfabeto móvel silábico, com as sílabas. Inclusive agora ela está começando a perceber as sílabas complexas, as dificuldades ortográficas, como ela vê, porque ela precisa de uma referencia visual, então, quando ela tem essa referencia concreta fica mais fácil. Mas é o alfabeto móvel, a leitura, como eu posso dizer, aquele texto lacunado que ela tá começando, inclusive eu estou começando a trabalhar a interpretação, então eu uso o texto lacunado, com número.

(Pesquisadora): Como é esse texto lacunado?

(Professora): É um texto assim, é curtinho, por exemplo a “história dos três porquinho”, então eu coloco assim “Eles saíram da casa da mamãe. Eles estavam na floresta. O lobo mal caiu dentro do buraco.” Então é ordenado, por etapas, então ela lê eu falo e “daí Guta o que aconteceu depois”, eu sempre começo junto mais depois eu deixo ela ordenar, as vezes ela começa daí eu falo, “como que é essa história”, porque eu procuro primeiro tirar dela, daí ela fala, conta, então eu falo “Vamos ordenar então, vamos arrumar, tá tudo embaralhado aqui, vamos arrumar, como que começa a história”, daí ela procura, ela lê. Mas é assim, uma atividade que eu tenho que estar o tempo todo junto e que requer tempo, então é o dia que eu to bem tranqüila com a sala, por exemplo eu procuro fazer isso que nem na educação física, quando eu já terminei com a sala, eu começo antes de sair pra educação física e depois a gente termina na educação física. Eu procuro sempre trabalhar com uma história conhecida pra ficar mais fácil dela organizar.

(Pesquisadora): As atividades são as mesmas das passadas pela sala ou difere, como que é?

(Professora): É o mesmo tema, mas às vezes as atividades são diferentes. (...). Quando, que nem uma atividade mimeografada que eu sei que ela tem condições de fazer daí eu deixo ela fazer atividade igual a classe, que nem a cruzadinha de hoje que ela fez, que é uma atividade que eu sei que ela vai fazer, que ela é capaz de fazer.

(Pesquisadora): Então a atividade depende do nível de dificuldade?

(Professora): Isso depende do nível de dificuldade dela, até onde ela consegue.

(Pesquisadora): Você acha que ela está acompanhando a classe?

(Professora): Eu acho, porque por ela ter a deficiência, a Síndrome de Down, eu acho que ela ta bem assim, ela participa assim oralmente, mas o conteúdo é sempre limitado pra ela por causa da dificuldade dela né. (...). Assim, eu sei ir até onde os limites dela, então eu sei até onde eu vou conseguir alguma coisa ou não, eu sei o dia que eu vou conseguir alguma coisa e o dia que não vai dar, que eu possa até conseguir, mas não vai adiantar nada pra ela.

Vemos uma prática guiada com bases no pensamento concreto, já que as atividades diferenciadas valorizadas pela professora (texto lacunado, alfabeto móvel) são orientadas nas funções rudimentares, como ressaltado por Vygotski (1997) quando comenta sobre os níveis das funções mentais superiores. A professora acredita que o apoio visual, a referência concreta torna-se mais fácil no trabalho com Guta e possibilita sua aprendizagem. Além do mais, vale ressaltar que o trabalho orientado por etapas, como já trazido também pela professora anterior da aluna Luisa, está ligado a uma concepção de desenvolvimento guiado por fases dado um curso linear, no qual importa apenas as mudanças progressivas. Podemos notar uma não clareza de referenciais teóricos e, com isso, a prática fica comprometida.

A professora afirma que trabalha essas atividades (texto lacunado) no momento da educação física. Enquanto os demais colegas fazem exercício, brincam, jogam, interagem, Guta, juntamente com a professora, faz outra atividade totalmente descontextualizada do momento vivenciado. Ela é excluída da educação física para uma

atividade reduzida, limitada que não possibilita a superação do seu atraso psíquico. Como a garota se sente nessa situação? Enquanto os companheiros jogam bola, pulam corda, brincam, conversam, interagem, uns com os outros, por meio da brincadeira, do jogo, da ação física, Guta fica com a professora fazendo uma atividade paralela que naquele momento torna-se totalmente desprovida de sentido. Logo, a criança não aprende nessa situação porque não ira ter interesse em um trabalho descontextualizado.

Novamente o que vemos é que as vias diferenciadas de acesso à aprendizagem não são propiciadas de maneira a possibilitar um avanço no desenvolvimento mental.

Na visão da professora, apesar de sua disponibilidade em ensinar Guta, aparece o preconceito pelo fato da criança ter Síndrome de Down. Isto é um problema que a impede de aprender os mesmos conteúdos passados pelas crianças normais. A professora carrega um conhecimento de que não pode propor as mesmas ações para a criança especial, considera uma incapacidade da criança e aí como ela pode transformar essa limitação em força é a dúvida que percorre o seu caminho de ensino. Essa questão já foi apontada nas análises dos episódios anteriores.

Frente a essas várias problemáticas e enganos que encontramos em nossos resultados, trazemos Góes (2007) que evidencia que nem tudo segue a fórmula geral atribuindo esse percurso seja pela falta de recursos ou pelo despreparo da escola regular. Entretanto, para autora a fórmula para efetivar a inclusão escolar já está posta e incorporada nas investigações. “O grande risco é que o ‘especial’ só entre na escola regular como classificação do aluno recebido, mas não da educação oferecida” (GÓES, 2007, p.11).

(...)

(Pesquisadora): E a relação dela com você, a relação professor-aluno como que é?

(Professora): É normal, eu adoro ela. Eu aprendi a lidar com a Guta, no começo eu tive medo, porque é uma experiência nova pra gente, mas eu fiquei com medo de não dar conta, porque a gente tem esse tabu ainda que deficiente não aprende. Infelizmente isso existe, e a gente se acha incapaz, muitas vezes eu falei “Ai meu Deus será que eu tenho capacidade para trabalhar com essa menina”, porque a gente não sabe como fazer, muitas vezes eu fiz coisas que não era pra ter feito, ou então atividade que eu dei pra ela que eu pensei “nossa se eu tivesse trabalhado de outro jeito, talvez teria um resultado melhor”, mas assim, a gente vai aprendendo, é com o erro que a gente aprende, e é bom pra ela também né.

(Pesquisadora): Como você vê a relação dela com os colegas de sala?

(Professora): Ela é super querida pelos amigos. Eles compreendem a dificuldade dela. Eu tive que conversar com a sala ano passado(...). Mas ano passado como eles entraram comigo e eram todos pequenininhos, eles não a viam como uma pessoa, então eu precisei explicar que ela tinha um problema, que ela era diferente, mas que essa diferença era assim e tal, e ia conversado, cada situação que tinha que ela fica meio, que eles ficavam incomodados, teve uma época que ela não parava sentada e mexia nos materiais de todos os alunos, e tudo tem que ser trabalhado “Esse não é seu, então você não pode mexer”, e as crianças não entendem também(...). Todos querem ajudar ela nas atividades. Às vezes eu estou meio atarefada e um aluninho mais, que termina tudo rápido fala “Pro posso ajudar a Guta?”, daí eu falo “Vai, mas não é pra fazer pra ela, você vai ensinar ela”, então eles ficam falando o que nem eu falo. E eles

também sabem que ela sabe, porque quando ela faz alguma coisa eles falam “Ehhh, olha a Guta professora, ela fez a lição, ela conseguiu”.

No que se refere à relação da professora com Guta, no início conta ter medo de trabalhar com uma criança deficiente, pois trazia consigo a idéia de que deficiente não aprende. Observamos que, de certa forma, a idéia de limites acerca da deficiência ainda não foi superada pela professora. A relação dela com Guta é constituída diante concepções que não privilegia aspectos positivos diante do déficit; concepções que não consideram o defeito como sendo uma força de superação. De acordo com Vygotski (1997) neste modo de olhar, o ponto de partida é a falta e as limitações causadas pela deficiência e, por isso, as ações são orientadas para o mínimo, já que a deficiência evitaria o processo de desenvolvimento. É a partir desse enunciado que a professora aprendeu a lidar com uma aluna especial e também são nessas circunstâncias que Guta se relaciona com a professora no processo de ensino e aprendizado.

Com os amigos, a professora conta que ela é querida, que no começo foi difícil, mas agora eles compreendem Guta. Fica circunscrito na fala da professora que a relação dos colegas com a criança especial é de cuidado. O ajudar Guta na atividade é entendido pelas crianças como o fazer por ela, já que ela apresenta uma deficiência e não consegue. Isso vai em direção ao que observamos nos episódios analisados. Quando a deficiência expõe marcas físicas no corpo, como é o caso da Síndrome de Down, há um alerta social orientado para o cuidado, a proteção com essa criança que carrega uma deficiência e precisa de ajuda. Quando Guta faz as atividades, os colegas comemoram e contam para a professora que a criança deficiente conseguiu. Os colegas também trazem a idéia de que o defeito é somente uma debilidade e não permite que Guta consiga desenvolver certa atividade e, por isso, se surpreendem quando ela alcança um objetivo.

- Recorte da Entrevista realizada com a professora da Sala de Apoio Pedagógico freqüentada por Luisa e Guta, no dia 11/09/2007.

(Pesquisadora): Qual é o trabalho realizado na sala de apoio?

(Professora): Olha a gente procura assim, estar ajudando na parte pedagógica, mas de uma maneira totalmente diferenciada que a sala regular oferece. É voltada com jogos, com atividades de uso mais concreto, que possam estar manuseando pra ter uma assimilação melhor. E a gente procura estar utilizando os temas que as professoras usam na sala regular, pra não estar saindo muito fora do assunto.

(Pesquisadora): As atividades são diferenciadas em que sentido?

(Professora): É mais usando as partes de jogos mesmo.

(Pesquisadora): E qual o objetivo das atividades?

(Professora): (fala ininteligível à gravação) como são crianças especiais, o aprendizado delas devem ser diferentes dos demais, então é mais voltado mesmo pra inclusão, pra eles poderem acompanhar a sala regular.

(Pesquisadora): E quais são as estratégias que você usa?

(Professora): Música, porque tem criança que tem uma facilidade em estar assim, consegue guardar. Então eu uso músicas, fantoches, histórias para eles estarem contando, porque tem criança que tem problema na fala então se comunica muito pouco, e assim, a gente procura trabalhar com projetos. O primeiro projeto foi (fala ininteligível à gravação), o segundo projeto foi a “Cigarra e a Formiga” e, agora a gente está trabalhando com a “Galinha Ruiva”.

(Pesquisadora): E como é o trabalho com o projeto?

(Professora): Então, eu trabalho em cima da história, neste caso contando a fábula novamente, a gente procura estar fazendo que a criança compreenda, com mais atenção, concentração, interpretação. Tudo assim, de maneira diferente que acontece na sala regular. A gente usa o concreto, o visual, o imaginário, o conjunto mesmo.

(Pesquisadora): E como você trabalha com o grupo?

(Professora): Olha eu procuro estar sempre trabalhando com o grupo, mas estar atendendo cada um individualmente. Penso que, por ser um grupo e cada um ter suas dificuldades que são diferentes, então é difícil trabalhar com todos igual, e tem criança que demanda mais atenção, concentração, uma forma diferente de estar trabalhando em si. Outros eu trabalho mais com a forma de leitura, que nem, com a Guta eu trabalho mais com a questão da leitura, eu procuro que ela faça sozinha. A Luisa, no início, era junto, mas agora, eu estou deixando, eu apresento pra ela a figura e deixo ela construir a palavra sozinha.

(Pesquisadora): Então, embora seja um grupo, o tipo de atividade é diferente para cada aluno?

(Professora): É, o trabalho em grupo, mas ele acaba sendo desenvolvido de forma diferenciada, então as atividades têm que ser diferente, dependendo da dificuldade de cada um.

A professora da sala de apoio pedagógico também traz um discurso de que o serviço especializado tem a função de ajudar as crianças deficientes a acompanhar a sala regular. Traz os serviços especializados como paralelos ao ensino que acontece na sala de aula comum. Isso é discutido por Góes (2007), quando considera as contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação especial e, através dessa sustentação teórica, indaga sobre alguns aspectos das propostas de inclusão escolar, particularmente sobre o lugar atribuído pela escola regular ao ensino diferenciado que os alunos especiais têm direito.

Outra questão que a professora traz na sua fala é a idéia de que somente a sala de recurso precisa trabalhar fazendo uso de recursos especiais e caminhos alternativos, sendo que não é papel da sala regular oferecer meios diferenciados de trabalho. Isso é notado também nos episódios analisados, quando vimos que o ensino diferenciado é trazido como simplificação/redução das mesmas atividades trabalhadas ao restante da sala. Com isso, a sala de aula comum não precisa trabalhar em direção à implementação de um ensino diferenciado já que é dito que as atividades no atendimento especializado são diferentes das atividades realizadas na sala de aula comum – marca que confirma a inexistência de recursos na sala de aula comum e configura o que foi analisado por nós anteriormente, ou seja, a exclusão do aluno especial em ambos os espaços.

Através do relato da professora vimos que também na sala de apoio se privilegia o trabalho voltado para o pensamento concreto o que tira força do desenvolvimento das funções mentais superiores. Contudo, se contradiz quando fala no trabalho concreto com jogos, envolvendo o imaginário. Mostra não distinguir o que seria trabalhar com o

concreto e o que seria trabalhar com o abstrato. Então, observamos que sua prática fica marcada por essas divergências teóricas expressas em seu discurso.

Também confirma a maneira individualizada de trabalho, que não releva a importância das trocas, das interações. A professora acredita que o trabalho em grupo tem que acontecer de maneira diferenciada, ou seja, de forma individualizada, pois releva as dificuldades de cada criança.

Traz no seu relato um trabalho orientado para músicas, fantoches, fábulas, histórias, jogos, leitura, mas essa forma de conduzir o processo de ensino-aprendizado com Guta e Luisa não foi observado na sua atuação prática. Deste modo, há uma divergência no diálogo trazido pela professora e no que realmente ela realiza na prática. No diálogo a professora mostra considerar formas pertinentes que precisa ser seguida no trabalho educativo, mas observamos que na sua prática pedagógica ela não sabe como colocá-los em ação. Considera algo embasado teoricamente que não é desenrolado na prática.

Com tudo que vimos até o momento, como apontado por Góes (2007), preocupa o fato de que, para o educador compreender a superação cultural do déficit, faz-se necessário ampliar os conhecimentos a respeito das peculiaridades sócio-psicológicas do sujeito deficiente, bem como, a importância do outro nos seus modos de participação.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho preocupado com o processo de inclusão escolar vivido por Luisa e Guta. Buscamos refletir sobre como o aluno com deficiência mental pode superar suas dificuldades e se desenvolver, inserido no seu meio social, como participante da cultura que está objetivada no contexto das atividades humanas. Voltamos nossa atenção para o que realmente acontecia na sala de aula, como materialização do processo de aprendizado da criança especial. Tentamos captar as dinâmicas das relações sociais de sujeitos com necessidades educativas especiais, bem como, ressaltar os processos de aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem e que podem ou não contribuir para a efetivação da inclusão escolar.

Consideramos fundamental discutir as possibilidades de funcionamento psicológico superior da criança com deficiência mental, no sentido de superação das dificuldades por meio de processos compensatórios. Assim, tomamos como referência este modo de olhar para os aspectos relacionados ao desenvolvimento humano, como base para orientar a discussão sobre a noção de “Compensação” proposta por Vygotski.

Acreditamos que as interações sociais e as atividades coletivas são fontes vivas de desenvolvimento, e para a promoção das funções mentais superiores, é necessário que sejam criadas oportunidades de convivência humana diante da diversidade e da peculiaridade de desenvolvimento de cada indivíduo. A educação especial precisa proporcionar experiências de vida que possibilitem a criança o acesso aos modos culturais de atividade, promovendo o seu desenvolvimento. E o aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, deve ter garantido esse direito.

As duas crianças que participaram deste estudo traziam histórias diferentes que se mostraram relevantes para a compreensão da constituição da subjetividade de cada uma delas. Enquanto a mãe de Luisa revela um discurso de que sua filha tem algo errado e não enxerga possibilidades na garota, a mãe de Guta, embora tenha recebido o diagnóstico de deficiência de forma traumática, acha que ela vai superar suas dificuldades e aprender.

De maneira semelhante, a professora da Luisa traz uma insegurança muito grande em lidar com o processo de ensino da garota, enquanto a professora da Guta é segura nos seus objetivos e no modo de conduzi-los. Embora, ambas as professoras apresentem conhecimentos teóricos, alguns compreendidos de modo confuso, outros não compreendidos e que na prática não são concretizados, há uma insistência maior por

parte da professora da Guta no sentido de voltar esforços para o aprendizado da garota. Esta professora exige a participação da aluna e interage mais com a criança, pois mostra não ter medo de errar. Já a professora da Luisa, se esconde, não aparece e sofre com a sua participação e a da garota, pois teme em se posicionar de maneira não propícia perante o desenvolvimento da criança especial.

Também é relevante retomar o comportamento dos colegas de classe. Nas análises dos episódios de Luisa observamos uma maior dificuldade de interação com os colegas, que sempre a colocavam de escanteio. Os comportamentos da garota com necessidades especiais de aprendizado incomodavam os colegas que se afastavam e a rejeitavam. No caso de Guta, observamos momentos de rejeição, mas também situações de ajuda, de fazer com e por ela uma atividade.

Vemos que a identificação explícita da deficiência, por parte da família, da professora e dos colegas, traz um acolhimento maior de Guta que tem Síndrome de Down do que de Luisa que não tem nenhuma marca aparente de deficiência no corpo. Parece haver uma adesão social que produz uma atitude de cuidado, a necessidade de propiciar uma atenção especial, um alerta social para a proteção da criança que traz traços explícitos da deficiência em nosso meio.

Principalmente o caso de Luisa precisa de uma atenção maior nesse aspecto. A garota se encontra numa posição de constantes conflitos e repreensões que desfavorecem a ocorrência da superação sócio-psicológica da dificuldade e traz graves influências no que se refere ao domínio afetivo. As relações negativas vivenciadas por ela no espaço familiar refletem suas ações na escola. Conseqüentemente, na sala de aula regular, as interações estabelecidas orientam a um sentimento de inferioridade, de baixa auto-estima, desconfiança de suas capacidades de aprender e não produtividade. Do ponto de vista de um sujeito interativo cujas características psíquicas se constituem na relação com os outros na esfera sócio-cultural, o motivo de apresentar atitudes socialmente aceitáveis e o desenvolvimento dos sentimentos citados, possivelmente estão interligados às relações inter-individuais que se estabelecem numa atividade cultural.

No que se refere às relações sociais vivenciadas pelos alunos especiais no espaço da escola, observamos nos dias atuais uma prática escolar empobrecida de conteúdos que não possibilita o aprendizado e criam dificuldades para o relacionamento interpessoal das crianças deficientes participantes deste contexto educativo. Estes

indivíduos vão se constituir como alunos numa situação de relações e experiências sócio-culturais precárias que ao invés de incluí-los os exclui.

Os dados aqui apresentados mostram como ainda temos um longo caminho a percorrer para garantir a educação e a não exclusão de crianças com necessidades especiais. A primeira vista, podemos nos sentir tentados a culpabilizar os professores por não fazerem nada ou por fazerem tudo errado com relação à educação dessas crianças. Contudo, uma análise mais minuciosa permite uma leitura mais abrangente da situação à luz das condições macro-sociais, incluindo aí a responsabilidade dos órgãos oficiais de educação.

Neste sentido, parece oportuno salientar que as professoras mostram compromisso e preocupação com relação à educação e inclusão das crianças na escola, mas a questão é em que condição recebe essas crianças e como resolvem isso na prática, como possibilitam o aprendizado. Num movimento de se colocar no lugar dessas professoras podemos compreender o drama vivenciado por elas nesse processo. Visto dessa maneira, o problema ganha outras dimensões.

É preciso se ter claro que o modelo de inclusão imposto pelos documentos oficiais (“Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 948/2007” Brasil, 2008) não está garantindo a possibilidade de inclusão. Nesse modelo da inclusão a responsabilidade do ensino do aluno está no espaço considerado de “Apoio”, tido como suplementar, logo o ensino também vai ser complementar e superficial. Nossas análises mostram o que essa estruturação imposta por políticas de inclusão gera na prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem da criança especial. Os professores sentem que a sala de apoio é o lugar em que a criança especial vai aprender, ou seja, é o apoio que vai ensinar a criança a acompanhar o ensino comum. Além do mais, os professores identificam a sala de aula comum como responsável por melhorar a socialização, pois a criança vai aprender mesmo na sala de apoio. Nesta confusão o ensino da criança não é considerado responsabilidade da sala de aula regular, que está ali para socializar, mas também não é visto como responsabilidade da sala de apoio, que está ali para complementar.

Em relação às atividades oferecidas a Guta e Luisa no espaço da sala de aula regular, é possível comentar que não são criadas possibilidades de ensino orientadas para o desenvolvimento compensatório, uma vez que as ações mostram-se artificializadas, simplificadas, descontextualizadas e baseadas em treinos de execução de ordens, operacionalização que se caracteriza pela repetição para a

memorização/decoração de palavras com pouco significado ou sentido pessoal. A noção de limites impostos pela deficiência está presente neste modelo pedagógico que se constitui com uma visão fragmentada, por isso, os modos como as atividades simplificadas são propiciadas para a criança deficiente mental, acaba excluí-la do conhecimento elaborado e sistematizado. Isso acontece devido a uma baixa expectativa social em torno do desenvolvimento da criança especial. Frente a isso, o educador não cumpre com o seu papel de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança especial que, de acordo com Vygotski (1995,2003,2006), pode ser garantido a partir de uma relação dialética no processo de ensino-aprendizagem e apropriação das formas culturais. Assim, a dimensão das relações interpessoais precisa ser concebida nos processos de ensino-aprendizado, superando os modelos que centram este processo nas dificuldades do aluno e buscam criar condições e formas de aprendizagem para que o aluno individualmente, por si só, no seu isolamento, venha a se tornar mais capaz.

As professoras estão preocupadas, apresentam o compromisso e querem acertar, mas vêem incapacidade nas crianças, então, tentam viabilizar estratégias que nem sempre são promissoras para a superação sócio-psicológica do desenvolvimento das funções mentais superiores de Guta e Luisa. Vemos uma angústia das professoras quanto às condições oferecidas para elas no panorama atual da educação inclusiva. Temos que pensar o lugar que essas professoras ocupam na situação da escola inclusiva, em que se coloca uma quantidade elevada de alunos na sala comum e mais um ou dois alunos especiais e a responsabilidade é depositada totalmente nelas. Por sua vez, as professoras não foram formadas ou preparadas para essa situação. Não podemos cobrar um modo de agir e reagir que elas desconhecem. As professoras até mostram conhecimentos de aspectos da teoria que poderiam ajudar, mas não tem conhecimento suficiente para colocar os conceitos teóricos na prática. Elas se vêem diante do dilema de como transformar o limite, a incapacidade imposta pela deficiência em força, ou ainda, como trabalhar com o positivo, com o prospectivo perante tantas questões negativas subjacentes nesse processo. Diante do não saber como proporcionar uma atividade diferenciada, isto é, não compreender o que é diferencial, as professoras simplificam a atividade a um nível que a torna descontextualizada do restante da sala e seus modos de relação nesse processo de ensino marcam ainda mais a deficiência da criança.

No espaço da sala de apoio pedagógico, o problema não é diferente. O ensino diferenciado centra-se em função da individualização do atendimento educacional, na

medida em que reflete a distinção existente no repertório comportamental de cada aluno. A professora não privilegia atividades em grupo, cada aluno é incentivado a se preocupar somente com a sua atividade. Podemos dizer que o educador centra sua atenção em sujeitos particulares, dando uma conotação de ensino individualizado. Este modo de operar no ensino de crianças com deficiência mental é relativo ao adquirido e o não adquirido, desconsiderando o desenvolvimento potencial e não ponderando sobre outras características e relações concretas do aluno, já que o que está em questão é o nível de aprendizado de cada criança. A professora do apoio traz em seu discurso um projeto promissor (leituras, histórias, jogos, músicas), mas frente a tantas incógnitas no processo de ensino-aprendizado da criança especial, não encontra caminhos para colocá-lo em prática. Então, prioriza trabalhos com ênfase na alfabetização, no desenho da letra, do número e o conhecimento torna-se limitado. A prioridade da escola é colocada no ler e escrever e, por isso, todos os esforços são orientados nesse sentido. Os conhecimentos e as experiências que a criança traz não são levados em conta, assim como também não se pensa em trabalhar com outras esferas do conhecimento como literatura, música, etc. Neste cenário, a aprendizagem da linguagem escrita não acontece de forma funcional, compartilhada e como possibilidade de interlocução. Através de uma atividade mecânica e não lúdica, o educador se dedica à alfabetização e insiste na memorização e fixação do conteúdo desprovido de sentido.

Uma questão que merece ser discutida é a forma de avaliação da aprendizagem na educação especial. Vygotski (1989,1997) realizou uma crítica pertinente em relação ao processo de escolarização na deficiência mental, o qual recebeu da clínica aspectos elementares sobre o desenvolvimento da criança com deficiência, marcando um limite na capacidade da criança em aprender. Ainda hoje, vemos uma prática educativa baseada no diagnóstico constatado por avaliações psicológicas e pedagógicas como observamos nos prontuários de Luisa e Guta. Perguntamos: Porque Luisa é tratada como uma criança que tem tanta dificuldade? Quem disse sobre essas dificuldades e deu esse rótulo para a criança? Quais foram os objetivos das avaliações pedagógicas e/ou psicológicas? Será que essas avaliações propicia a inclusão? Como a avaliação pedagógica pode facilitar e promover a diversificação e concretização das diferentes formas de auxílio que os diferentes alunos necessitam? Ao invés de orientar nossas preocupações para o que a criança apresenta organicamente (fechar um diagnóstico), precisamos nos atentar para a dinâmica de desenvolvimento de cada indivíduo em particular.

Considerando esses aspectos circunscritos no fazer pedagógico, notamos um descompasso na prática educativa especial, ou todos os alunos são tratados como iguais e não se considera as particularidades de cada um, ou são tratados como individuais que não podem participar juntos das atividades propostas para o grupo. Assim, a troca dialógica que ocorre durante a atividade é somente entre a professora e o aluno particular, enquanto isso, os demais pintam os desenhos. Cada um tem sua vez com a professora, o grupo não pode estar no mesmo momento da atividade e nem podem prestar atenção na explicação da professora para outro aluno. Embora seja um grupo de quatro crianças na sala de apoio pedagógico, o trabalho pedagógico não é caracterizado como grupo.

Isto evidencia que, embora haja esforços no sentido da promoção da aprendizagem/desenvolvimento, não se localiza o aluno em novas posições nas relações sociais e, com isso, não são oportunizadas aos alunos especiais possibilidades de partilhar, de maneira significativa, certas formas de conteúdos sistematizados para aprendizagem. A atividade coletivamente constituída que percebemos ocorrer é a de freqüentar uma escola regular que se preocupa com o acesso a essas crianças, mas que não sabe como propiciar formas alternativas para possibilitar a superação das dificuldades das mesmas.

Temos um ensino diferenciado, mas este está voltado para uma dimensão restrita que não favorece o desenvolvimento do potencial humanizante do aluno e fica centrado nos níveis de dificuldade detectados pelos educadores em cada aluno. Isso vai em direção ao que Ferreira (1994) expõe em seu trabalho quando discute que, com base nos níveis de dificuldade de cada aluno,

[...] elaboram uma programação de ensino bem racional que fornece aos professores um sentimento de competência, controle, objetividade e cientificidade valorizadas na cultura moderna, mas que acoberta o reducionismo que é impingido ao aluno em termos de amplitude de experiências de vida no contexto escolar. (FERREIRA, 1994, p.73)

No que se refere à utilização de recursos e estratégias diferenciadas no processo de aprendizado da criança especial, observamos, de certo modo, um não entender a real função desses no processo de ensino-aprendizado numa escola inclusiva. Na verdade, as professoras sabem que seriam negligentes se oferecessem um mesmo caminho no processo de ensino-aprendizado para as crianças especiais, então não vêem outra saída senão a simplificação/facilitação/redução das mesmas atividades propostas para os alunos comuns. Visto isso, será que o problema está na simplificação das atividades ou

na falta de significação no modo como a atividade vai sendo propiciada? Cabe ressaltar que a forma simplificada das atividades não é o aporte central nessa discussão, a questão é maior, inclui os modos de como o educador possibilita as formas de significação no processo de ensino, ou ainda, como estas professoras poderiam atuar no sentido de propiciar operação com signos pela criança deficiente. Logo, defendemos o “como” é feito e não “o que” é feito. Que possibilidades e recursos as professoras teriam para propiciar a superação das dificuldades de Luisa e Guta? Em geral, vimos em nossas análises que a maneira de orientar o processo de ensino das crianças com deficiência mental não dá indícios de trabalhar com operações mentais sgnicas. O trabalho pedagógico com ênfase nos caminhos alternativos é mesmo uma problemática difícil de compreender. Na verdade, o que é o caminho alternativo? Não é a simplificação e também não é o fazer igual. É algo complexo de ser pensado que vai muito além deste entender. Com bases no enunciado de Góes (2002),

[...] os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, particulares – sob a forma de procedimento de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos, etc - mas, fundamentalmente, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento. (GÓES, 2002, p.106)

Em relação ao trabalho em grupo, que provavelmente seria um espaço rico para o desenvolvimento potencial da criança com deficiência, nossos resultados mostram que nem na sala regular, nem na sala de apoio pedagógico esse modo de trabalho é utilizado como um caminho frente ao atraso mental das crianças. Além disso, como notamos nos episódios, as poucas ocorrências de fazer conjunto (dupla) foram constituídas de maneira problemática, na qual o outro (colega) impõe e ordena a sua maneira de pensar para a criança especial que precisa acatar, estabelecendo uma relação linear de aprendizagem.

Nesse trabalho identificamos vários problemas que precisam ser enfrentados para o processo de inclusão. A prática educativa com crianças especiais está diretamente ligada aos discursos circundantes que trazem os documentos sobre uma escola inclusiva. Tais dizeres apresentam o ensino especializado como suplementar ao ensino regular, como caracterizado por Góes (2007). Desta maneira, os educadores não compreendem o trabalho diferencial e acabam não privilegiando ações educativas no sentido de propiciar a superação sócio-psicológica do déficit orgânico. Frente a isso, cabe a nós perguntarmos: Isso é acesso aos bens culturais e materiais ou é somente acesso físico?

Vemo-nos diante uma prática educativa que fragmenta as ações nas suas operações mais simplificadas. O aluno especial estabelece relações artificializadas num processo de ensino limitado à relação instrucional do professor, desconsiderando qualquer possibilidade de compartilhar estratégias superiores de conduta para a real apropriação dos conteúdos escolares. Diante disso, como podemos esperar que uma criança com deficiência mental supere suas dificuldades psicossociais se o meio social no qual ela se insere está constituído justamente para que tais dificuldades sobrelevem ainda mais?

O discurso sobre a inclusão leva a uma alienação dos educadores, que não conseguem conduzir a educação da criança especial a uma prática social refletida, condição esta essencial para buscar produzir novos patamares e novas condições na realidade educacional. Com isso, os educadores oportunizam experiências minimizadas, reduzidas, individualizadas e destituídas de sentido. Não trabalham na esfera do simbólico, na relação significado e significante que possibilita a criança avançar no processo de aprendizado. Frente a esse modelo de inclusão proposto, as crianças deficientes não têm possibilidades para superarem as dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Como foi possível notar neste estudo, a educação inclusiva, mesmo buscando se orientar pelos princípios da transformação social, transformação da realidade, com novos métodos de ensino, em função de suas nuances acaba por oferecer um ensino que desconsidera o sujeito; é pouco abrangente enquanto objetivos educacionais; é bastante fragmentado e artificializado enquanto prática educativa; acaba por criar condições para a manutenção de um ensino que não possibilita a superação social da deficiência orgânica da criança e, conseqüentemente, a criança não tem acesso aos bens materiais e culturais da sociedade humana. Por isso, não podemos configurar essa prática como inclusiva, pois a função social da escola como sendo a responsável pela produção do conhecimento e locus de formação cultural, não é compartilhada pelos educadores, alunos normais e alunos deficientes, de maneira propícia e significativa para o processo de ensino-aprendizado.

O discurso do sistema inclusivo acaba por destituir a escola da função e os alunos especiais do direito de acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico enquanto patrimônio cultural da humanidade e, com isso restringe o direito a cidadania. Diante destas limitações e conflitos, o processo de inclusão precisa objetivar para avançar na

busca da superação de seus próprios limites, transformando-se. Embora o discurso da inclusão seja comum, vemos que pouco ou até mesmo nada é feito neste sentido.

Garantir o direito a educação não é uma questão que pode ser resolvida apenas com o acesso a escola regular, sendo que, se não for relacionado a práticas sociais, concepções vigentes, o processo inclusivo acaba entendido de forma mistificada e ilusória. A consequência dessa forma de inclusão, como observado, é a presença do aluno especial na sala de aula regular, porém excluído e marginalizado da dinâmica da construção de conhecimentos em que se envolvem o professor e os demais alunos.

Portanto, vale ressaltar que essa estrutura posta pela inclusão não está funcionando. Fica evidente que é preciso mudanças no sistema curricular para permitir a real aprendizagem da criança com deficiência mental e não somente seu acesso na escola regular para sua socialização com outras crianças tidas como normais. A saída não é o ensino diferenciado tal como está posto nos documentos inclusionistas. Precisamos pensar outras formas de inclusão. Não adianta só melhorar as salas de aula comuns e as de apoio. É preciso refletir sobre outros modelos, pois esta configuração da escola inclusiva não possibilita o sucesso da mediação sócio-cultural da professora na superação das dificuldades da criança especial, que de acordo com Vygotski (1997) é como a ação educativa precisa ser concebida.

Conceber o desenvolvimento humano como apropriação das formas culturais traz muitas perguntas ao modelo de inclusão configurado atualmente. A escola inclusiva precisa ser pensada considerando os conflitos e as contradições existentes no sistema, onde está inserida.

A partir dos pressupostos de Vygotski (1997), não podemos nos conformar com um sistema escolar que apresente um discurso inclusivo e simplesmente utiliza métodos reduzidos e simplificados de ensino. A criança deficiente não necessita de uma pedagogia menor, mas sim de uma educação com programas apropriados e especiais, com profissionais, informado, capacitados e atentos às reais dificuldades e potencialidades.

Com o intuito de mudar essa concepção de inclusão, consideramos que a educação da criança com deficiência deve basear-se em caminhos alternativos que possibilitem o desenvolvimento das funções mentais superiores. Lembrando que, com bases em Vygotski (1997), o desenvolvimento da criança com deficiência mental é regido pela mesma lei da criança considerada “normal”, sendo que o singular nesse processo é o uso de formas, caminhos e recursos especiais, que de acordo com a peculiaridade da criança

são oferecidos para a superação dos obstáculos internos e externos. Perguntamos: O que seria um trabalho na esfera da gênese social na deficiência mental, considerando o desenvolvimento compensatório sócio-psicológico?

Quando nos referimos à tese compensatória de Vygotski (1997), consideramos a necessidade de propiciar ao educando melhores oportunidades de adentrar-se no mundo das significações através da qualidade de atenção diferenciada. Lembramos que os mediadores semióticos operam nas relações dos homens com o mundo físico e social, tornando-o espaço representacional. Os signos desempenham papel organizador da resposta, controlando a ação do indivíduo. Com isso, referimo-nos a um trabalho pedagógico voltado para a interpretação, produção de sentidos e atribuição de significados no processo de ensino-aprendizado da criança especial. A peculiaridade da criança trazida por sua deficiência requer operações com signos, conforme comentado por De Carlo (2002), e isto depende de oportunidades sociais e concretas para o desenvolvimento. O caminho alternativo precisa ser considerado dentro da esfera simbólica, na qual a palavra é tida como signo mediador das ações e relações humanas permitindo a significação do mundo. Com isso, Vygotski afirma que o problema da conduta verbalizada é o problema central em toda a história do desenvolvimento das funções especificamente humanas, ou seja, das funções culturais.

Construir o processo educativo inteiro com base em forças compensatórias não significa aliviar todas as dificuldades que surgem em resultado de uma deficiência. Significa, entretanto, concentrar investimentos na compensação da deficiência, selecionando aquelas experiências que possibilitarão a formação gradual da personalidade inteira, a partir de uma nova perspectiva.

Para isso, na educação da criança deficiente mental faz-se necessário conhecer a dinâmica de como o sujeito se desenvolve, qual caminho necessita para o sucesso do aprendizado, bem como, instigar sobre as reações que se originam no desenvolvimento das funções superiores que caracterizam respostas frente à dificuldade derivada da deficiência.

Acreditamos que a escola precisa adotar opções metodológicas diferenciadas e apropriadas, seguir caminhos alternativos para atingir os mesmos fins, providenciar materiais adequados a cada necessidade e investir esforços nos pontos mais fracos do desenvolvimento cultural da criança deficiente.

No processo de inclusão escolar é preciso haver humanização da criança deficiente porque senão apenas estaríamos fazendo ajustes e não realmente propondo

estratégias de ensino inclusivo. Isso exige flexibilidade do sistema, com amplas mudanças política e pedagógica.

O investimento no desenvolvimento compensatório é essencial para podermos falar sobre uma escola que possibilite ao aluno especial interagir com os colegas, partilhar conhecimentos, participar das atividades realizadas em sala, apropriar-se de novos saberes e ter a sua disposição recursos necessários para a superação cultural do déficit. Assim, o outro/educador, mantendo uma concepção prospectiva, desprende a criança das impressões perceptuais concretas criando desafios ao seu nível de capacidade.

O conhecimento sobre os processos compensatórios e as possibilidades de superação dos sujeitos diante do déficit, abrem novas perspectivas para a educação de todos os alunos. As dificuldades enfrentadas pelas crianças deficientes podem, ao invés de marcar limites, apontar para capacidades e se transformar em fonte de força impulsionadora do desenvolvimento.

Conforme apontado por Vygotski (1997), de fato, é necessária uma mudança de mentalidade, investimento em recursos e, ainda, buscar-se construir conhecimentos acerca do trabalho diferencial que precisa ser oferecido a essas crianças. Frente a tantos dilemas e dificuldades observadas na prática educativa da criança especial, consideramos a importância da mudança de concepção, da forma de olhar e intervir no processo de desenvolvimento do aluno deficiente.

A partir da concepção histórico-cultural, a escola é concebida como um espaço capaz de prover na vida dos alunos experiências culturais significativas em atividades compartilhadas e interações sociais. Já que são nas atividades que se concretizam o relacionamento do microuniverso das funções psicológicas humanas e as condições macrossociais.

Encerramos as discussões apontando para a necessidade de um maior aprofundamento teórico sobre o conceito de compensação. Todavia, consideramos que é necessária uma reflexão adensada a respeito do conceito de Compensação de forma dialética reiterando a visão de Vygotski, e a diferenciando de outros olhares que a simplificam e a minimizam. Isso não foi possível realizar nesse estudo.

A partir do estudo de Rego-Monteiro, Manhães e Kastrup (2007), já discutido neste trabalho, podemos notar que o conceito de compensação não é algo fácil de compreender e gera ambigüidades que precisam ser refletidas. Ainda, há muita dúvida sobre o que seriam os caminhos alternativos que podem conduzir o sujeito à superação

de suas dificuldades. Temos receio que a prática pedagógica se aproprie do conceito de compensação como mais um método de ensino e desconsidere a complexidade do termo. Assim, pretende-se problematizar essas questões levantadas por hora no âmbito de um projeto de doutorado.

Guta e Luisa, bem como suas professoras e colegas nos ajudaram a refletir um pouco sobre o que está acontecendo em nossas escolas. Terminamos o estudo com mais perguntas do que quando iniciamos, mas sem dúvida pudemos compreender um pouco mais sobre os caminhos que temos pela frente.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L.A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M.K., SOUZA, D.T.R., REGO, T.C. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.233-248.

CARVALHO, M.F. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação especial de crianças e jovens com síndrome de Down. In: GÓES, M.C.R, de; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**. Campinas: Papyrus, 1997, p.147-179.

DE CARLO, M. M. R, do. **Se essa casa fosse nossa... : Instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 2001, p.157.

FERREIRA, M.C.C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Tese de Doutorado em Educação (Psicologia Educacional), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994, p.160.

FERREIRA, M.C.C. A escolarização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; C, S.R.L. de; T,O. (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre- RS: Mediação. 2002, p.98-103.

FERREIRA, M.C.C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Edufes, 2006, p.139-154.

FERREIRA, M.C.C; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. In: GÓES, M.C.R, de.; LAPLANE, A. L.F, de. (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D.(org.). **Inclusão e educação – doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.85-113.

FREITAS, A. P. de. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso.** Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: (S.N), 2001.

FREITAS, A. P. de. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: Reflexões Sobre a Questão da Inclusão. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; C, S.R.L. de; T,O. (org.) **Letramento e Minorias.** Porto Alegre- RS: Mediação. 2002, p.104-109.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T; SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

GINZBURG, C. Sinais – Raízes de um Paradigma Indiciário. **Mitos, Emblemas, Sinais – Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 2.ed, 2003, p.143-180.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

GÓES, M.C.R.de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XX, n.71, p. 116-131, 2000.

GÓES, M.C.R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade. **Caderno Cedes**, ano 20, n.50, p.09-25, 2000.

GÓES, M.C.R. **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial.** In: Trabalho apresentado no III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. São Paulo, 27-29 de agosto de 2007. ANAIS do III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Diálogo e Pluralidade. São Paulo, 2007. CDROM ISBN 978-85-99643-09-9. A ser publicado em coletânea.

KASSAR, M.C.M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** In: GÓES,

M.C.R.de.; LAPLANE, A. L.F, de. (orgs). Campinas: Autores Associados, 2004, p. 49-68.

LAPLANE, A.L.F,de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. In: GÓES, M.C.R,de.; LAPLANE, A. L.F, de. (orgs). Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 05-20.

MONTEIRO, M.I.B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L,de. **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2.ed, 2006, p. 98-103.

MORATO.E.M.; Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p.149-165, 2000.

OLIVEIRA, PAULO DE SALLES. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, PAULO DE SALLES (org). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998. p.17-28.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Edufes, 2006, p.125-138.

PADILHA, A.M.L.; Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, p.197-219, 2000.

PADILHA, A M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.194.

PADILHA, A.M.L.; FERREIRA, M.C.C. Inclusão/Exclusão: o que se pensa e o que se faz?. **Percursos e Perspectivas na formação de professores das séries iniciais**. ABDALLA, M.F.B; FERREIRA, M.C.C; LEITE, S.A.S (Orgs).Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007, p.115-125.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição o cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005, p.303.

REGO-MONTEIRO, P; MANHÃES, L.P; KASTRUP,V. Questões acerca da teoria da compensação no campo da deficiência visual. **Benjamin Constant** Instituto Benjamin Constant/MEC, Rio de Janeiro, ano 13, n.36, p.22-27, 2007.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, 005, pp127-142, 2005.

SMOLKA, A.L.B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, v.20, n.50, p.26-40, 2000.

WERNER, J. Análise microgenética: contribuições dos trabalhos de Vygotski para o diagnóstico em Psiquiatria Infantil. **Int. J. Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine**, v.11, n.2, p.157-17,1999.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 10 ed, 2006, p.103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: COLE, M; STEINER,V.J; SCRIBNER,S; SOUBERMAN, E. (orgs). São Paulo: Martins Fontes, 6 ed, 2003, p.191.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.496.

VIGOTSKI, L.S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas:Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989, p.336.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectologia** - Obras Escogidas – v.V. Madri: Visor, 1997, p. 391 .

VYGOTSKI, L.S. **Pensamiento y lenguaje** - Obras Escogidas – v.II. Madrid: Visor, 1993, p. 484.

VYGOTSKI, L.S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L.S. **Problemas Del desarrollo de la psique** - Obras Escolgidas – v. III. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Visor, 1995, p.11-340. (original de 1931).

ZANELLA, A. V. ; REIS, A. C. DOS ; TITON, A. P. ; URNAU, L. C. ; DASSOLER, T. . Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, p. 25-33, 2007.