

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

FABIANA CHINALIA

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO:
UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL**

PIRACICABA, SP

2006

FABIANA CHINALIA

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO:
UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Carareto Ferreira

PIRACICABA, SP

2006

Chinalia, Fabiana

Relações Pedagógicas no Contexto Inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental / Fabiana Chinalia. _ Piracicaba (São Paulo), 2006.

2.p.il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas de Piracicaba, 2006.

1. Inclusão escolar. 2. Deficiência Mental. 3. Relações Pedagógicas. I Título.

CDU

FABIANA CHINALIA

**RELAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO:
UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA MENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, como requisito para obtenção do título de mestre.

Defesa da Dissertação: 30 de junho de 2006.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira

Orientadora (UNIMEP)

Profa. Dra. Maria Cristina Bergonzoni Stefanini

Membro (UNESP)

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes

Membro (UNIMEP)

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Carareto Ferreira, pela acolhida afetuosa, amizade, paciência e confiança com que orientou este trabalho. Sinto-me privilegiada por ter sido orientada por uma profissional extremamente ética e competente.

Às professoras Dras. Maria Cristina Bergonzoni Stefanni, Maria Cecília Rafael de Góes, pela leitura criteriosa, sugestões, contribuições valiosas e respeito ao meu trabalho, no exame de qualificação.

Aos professores da pós-graduação do colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

À minha família, pelo constante incentivo, apoio e tolerância durante todas as etapas de elaboração deste estudo.

À Juliene, Betânea, Márcia, Mara, Mônica, Sueli, minhas queridas amigas, pelo apoio encorajador e pelas conversas sobre a vida e o trabalho.

À Maria Inês e Luciana, companheiras de viagem, pela amizade, pela força, pelas colaborações e pela convivência, o que tornou mais agradável o andamento e conclusão do mestrado.

A todos os colegas de mestrado, pela cumplicidade e discussões mobilizadoras.

À família da aluna dessa pesquisa que prontamente atendeu à minha solicitação.

À Diretora da Escola que cedeu espaço para a realização desta pesquisa.

À professora que gentilmente me recebeu em sua sala de aula, sem dificultar meus passos durante a pesquisa.

À Escola de Educação Especial (APAE) pela disponibilização de informações.

À Adriana, colega de trabalho, pela disponibilidade e competência na formatação deste texto.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto Wagner, pela revisão final do texto.

Ao colega de trabalho Prof. Dr. Demóstenes pelo abstract.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

À CAPES, pelo auxílio na realização desta pesquisa.

A todos aqueles que foram interlocutores deste trabalho e dele participaram.

*Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias
De outras tantas pessoas
É tão bonito quando a gente sente,
Que a gente é tão gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente entende
Que nunca está sozinho porque pensa estar
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate mais forte o coração!
(Gonzaguinha)*

RESUMO

CHINALIA, Fabiana. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2006.

Considerando que os alunos com deficiência mental têm sido, historicamente educados em escolas especiais, mas que, atualmente, estão adentrando a sala de aula do ensino comum no contexto da inclusão escolar, interessamo-nos verificar como é que a escola de ensino comum está produzindo um processo pedagógico que contemple a singularidade desses sujeitos que são tão estranhos a ela. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a relação pedagógica desenvolvida com uma aluna com deficiência mental incluída em uma sala de aula do ensino comum. Para atender a esse objetivo, analisamos as relações pedagógicas vivenciadas por uma aluna com deficiência mental incluída na 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola de uma rede municipal de ensino. Iniciamos o estudo apresentando uma breve revisão teórica sobre a história e a política da Educação Especial no Brasil, evidenciando as políticas públicas atuais em relação à inclusão das pessoas com deficiência mental. O referencial teórico apoiou-se nas idéias de Vigotski e seus seguidores, que fundamentalmente ancorados na perspectiva sócio-histórica, percebem as pessoas como seres sociais e históricos que constroem seu conhecimento com a mediação de outros, considerando a condição orgânica como uma dimensão não impeditiva do desenvolvimento psicológico. Circunscrevemos nossa opção metodológica a uma abordagem analítica microgenética, com ênfase no estudo de caso. Como estratégias de coleta de dados foram utilizadas a observação, vídeo-gravação, registro de campo e a entrevista. Os dados obtidos apontaram que no contexto escolar pesquisado a inclusão do aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum é fortemente dependente da maneira como a professora concebe e desenvolve sua ação docente. Neste caso, ocorre um movimento configurado como avanço, mas permitindo a recorrência de várias marcas estigmatizadoras da deficiência mental, por exemplo, no que diz respeito à expectativa de desenvolvimento psicológico reduzido e valorização parcial do diagnóstico de deficiência mental. Também a professora reduz possibilidades de desenvolvimento escolar desta e de todos os alunos ao professar uma pedagogia de orientação tradicional que prioriza as atividades de orientação individual, de baixa significação cultural e empobrecida quanto à concepção de linguagem. Destacamos que as relações pedagógicas vivenciadas pela aluna ocorreram em meio a um clima agradável em que a professora se mostrava extremamente comprometida com a promoção do desenvolvimento acadêmico da aluna, conduzindo um mesmo processo ensino-aprendizagem para todos seus alunos, mas atendendo à singularidade da aluna com deficiência mental quanto a suas necessidades principalmente de apoio ao resolver os exercícios propostos. Concluímos que os processos de inclusão escolar demandam um olhar atento e ações de ensino sistemáticas na superação das concepções construídas a respeito de alunos com deficiência mental e que a inclusão requer uma pedagogia que se fundamente em concepções de desenvolvimento humano que priorizem tanto o ato de ensino como a relação com o outro e a cultura como seus determinantes.

Palavras-Chave: educação especial, inclusão escolar, deficiência mental, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

CHINALIA, Fabiana. **Pedagogical Relationship in an Inclusion Environment: a look at mental handicap.** Dissertation (Master Degree in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2006.

Considering that mental disabled students have been historically educated in special schools but, presently, they are participating in a common classroom in a school inclusion environment, we decided to investigate how common schools are producing the pedagogical process that serve to the specificity of such students who are stranger to the process. The aim of this research was to analyze the pedagogical relationship developed by a mental disabled female student who was included in a common classroom. To reach such aim, we analyzed the pedagogical relationships experienced by the mental disabled female student in the second grade of an elementary county public school. We began our study by giving a brief theoretical revision on Disabled Education history and policy, pointing out the present day public policies related to mental disabled people inclusion. The theoretical reference was supported by Vigotsky and followers that, on a socio-historical focus, see people as social and historical human beings building their own knowledge through partners' mediation, considering the physical condition as a non-impeditive dimension of psychological development. We restricted our methodological option to a microgenetics analytical approach emphasizing case study. As tools for data collecting we used personal observation, videotaping, field notes, and interview. Data collected showed that in the researched school context, the mental disabled student's inclusion is strongly dependent on the way the teacher views and develop one's teaching actions. In this case, there is a movement considered advanced but allowing the occurrence of various signs of mental disabled stigma, for example, on the reduced psychological development expectation and partial valorization of the mental disability diagnosis. Also, a teacher reduces the possibilities of school development of this and all students when using pedagogy of traditional focus that prioritizes the activities of individual orientation with low cultural meaning and impoverishment concerning to language conceptions. We can point out that the pedagogical relations lived by the student happened in a pleasant climate in which the teacher showed to be extremely involved to promote the student's academic development, using the same teaching/learning process with all students in class but paying special attention to the specificity of the disabled student needs mainly to support her in solving the proposed exercises. We concluded that school inclusion process demands a deeper attention and systematic pedagogical actions to overcome the built conceptions on mental disabled students and that the inclusion requires a pedagogic attitude based on conceptions of human development that prioritizes the teaching act as well as the relation with other and a culture with its determinants.

Keywords: special education, school inclusion, mental disability, pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL.....	16
1.1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS RECORTES.....	17
1.2 DEFICIÊNCIA MENTAL: PONTUANDO PERSPECTIVAS ATUAIS.....	32
2 ESCOLA E INCLUSÃO ESCOLAR.....	37
2.1 SOCIEDADE E ESCOLA: OLHANDO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	38
2.2. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: REVENDO PAPÉIS E REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLAR.....	43
3 BASES TEÓRICAS.....	54
3.1 VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO PROCESSO EDUCATIVO	55
4 PERCURSOS DA PESQUISA.....	67
4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	68
4.2 CONFIGURANDO SUJEITOS E O CENÁRIO.....	72
4.3 CONFIGURANDO AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NUMA SALA DE AULA INCLUSIVA ...	76
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	78
<i>Episódio 1.....</i>	<i>93</i>
<i>Episódio 2.....</i>	<i>95</i>
<i>Episódio 3.....</i>	<i>101</i>
<i>Episódio 4.....</i>	<i>106</i>
<i>Episódio 5:.....</i>	<i>109</i>
<i>Episódio 6.....</i>	<i>113</i>
<i>Episódio 7.....</i>	<i>115</i>
<i>Episódio 8.....</i>	<i>116</i>
<i>Episódio 9.....</i>	<i>121</i>
<i>Episódio 10.....</i>	<i>123</i>
<i>Episódio 11.....</i>	<i>126</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS.....	141
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	142
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	144
ANEXO C– TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	146
ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL.....	148

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: “TESTES”	84
FIGURA 2: “TESTES”	85
FIGURA 3: DESENHO DA BALEIA VIVINHA.....	89
FIGURA 4: O QUE É SER DIFERENTE?.....	90
FIGURA 5: ILUSTRAÇÃO – SEMANA DO TRÂNSITO.....	91
FIGURA 6: “QUE TEIA”.....	97
FIGURA 7: TEXTO: BONECA FALA?.....	99
FIGURA 8: “TRAVESSURAS”.....	102
FIGURA 9: REDAÇÃO EM QUADRINHOS. TÍTULO: A GALINHA.....	104
FIGURA 10: AVALIAÇÃO DE MATEMÁTICA.....	107
FIGURA 11: INTERPRETAÇÃO DO FILME - 101 DALMATAS.....	111

INTRODUÇÃO

Iniciar a redação desta dissertação trouxe à tona muitos pensamentos e, a partir daí, foi possível lembrar e refletir a respeito de alguns episódios da trajetória percorrida até o presente momento. Tais pensamentos invadiram a mente, como se estivesse assistindo a um filme - um “passado” não tão distante. Às vezes, as cenas desse filme confundiam-se entre presente / passado e vice-versa.

Nesse exercício, memórias pessoais e profissionais, que apenas estavam adormecidas, e inúmeros episódios, nortearam o tema deste estudo, porém recordo-me muito bem de um marco significativo do começo de meu interesse.

Foi em 1990, ano em que concluí o curso de 2º. grau em nível técnico com habilitação para o Magistério, o interesse pela área educação especial emergiu de forma mais intensa. A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais¹ entrou em minha vida e, mais precisamente, em minha formação profissional exatamente nesse ano em que concluía o curso de Magistério, pois nesse mesmo período, participei de um curso de *Preparação de Professores para a Educação de Deficientes Mentais*, realizado pela APAE e, desde então, a educação especial passou a ser um interesse presente em minha vida profissional. Interesse esse tão intenso que resolvi procurar a APAE² para saber se poderia iniciar um trabalho na função de estagiária. Foi então que, desde o início do ano de 1991, comecei a fazer parte do setor de escolaridade da APAE e, para aumentar minha satisfação, no ano seguinte, já fui contratada para exercer a função de educadora - professora de sala de aula.

Exercendo a função de educadora, meu interesse em cursar graduação em Pedagogia com Habilitação e Educação Especial - ensino para Deficientes Mentais, aumentava dia após dia. Porém, paralelamente ao meu ingresso como educadora na APAE, iniciei o curso em Educação Física, que muito contribuiu para minha formação pessoal e acadêmica. Ao término dessa primeira graduação, o interesse em educação especial havia se fortalecido ainda mais; por isso inscrevi-me para o exame pré-vestibular pela VUNESP e obtive, com grande alegria, a notícia de aprovação no vestibular e poderia, então, freqüentar o curso de Pedagogia na UNESP de Araraquara (opção feita na inscrição).

¹ Optamos, nesse momento do texto, pela utilização da terminologia “pessoas com necessidades educacionais especiais”, por entendermos que vem sendo utilizada desde a publicação da Declaração de Salamanca e nos documentos da Legislação Educacional Brasileira para referir-se a toda e qualquer pessoa que, ao longo de seu processo de escolarização, requeira do sistema escolar alterações no modo de organizar e desenvolver o currículo na escola. Essa terminologia foi instituída junto com a proposta de inclusão, trazendo uma nova perspectiva para todos os alunos, inclusive para aqueles que durante muito tempo foram considerados improdutivos e incapazes aos olhos dos sistemas sociais e educacionais. Traz em sua conotação a retirada do foco negativo das deficiências, indicando a necessidade de mudanças estruturais e humanas nos sistemas educacionais para que possam atender a todas as singularidades de seus alunos.

² Esta sigla corresponde a uma abreviação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Toda minha trajetória no curso de Pedagogia foi voltada para uma compreensão acerca da concepção, desenvolvimento e práticas pedagógicas utilizadas para o atendimento de crianças com necessidades especiais. Para concluir a graduação em Pedagogia, foi necessário realizar um trabalho de conclusão de curso - monografia - e foi aí que tive contato com a proposta de inclusão. Esse trabalho foi apresentado com o seguinte título: *A integração de uma portadora de deficiência visual na rede pública de ensino*. Durante a compilação de dados para o desenvolvimento do trabalho científico, pude observar que o princípio denominado integração já estava sendo substituído desde 1994, pelo princípio da inclusão, que inaugurou uma nova proposta educacional em nível mundial.

Então, desde 1998, quando concluí a graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial, meu interesse pelo tema inclusão foi se evidenciando cada vez mais, não só como estudante, mas também como educadora de pessoas com necessidades educativas especiais. Não demorou nem um ano, e a busca por maiores informações e conhecimentos por tal proposta começou a fazer parte também da rotina da instituição - APAE. Durante quase dois anos, nas reuniões de HTPCs³, que ocorriam semanalmente na APAE, nas quais reuniam-se professores, começou-se a estudar a proposta de inclusão, para compreender o que tal proposta representaria em relação ao atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais e a relação dessa proposta na dinâmica das instituições especializadas (APAEs).

Nas leituras que foram feitas para tentar compreender a proposta de inclusão, percebi que, no Brasil, nos últimos anos, muitas discussões de ordem teórica, metodológica e política impulsionavam o debate sobre a proposta inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas diversas áreas da sociedade. Na esfera educacional, o assunto vem ganhando importância, já que há uma série de preocupações em relação ao ingresso dessas pessoas no ensino comum.

³ HTPC – sigla utilizada na esfera da educação escolar que significa: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - encontros que ocorrem semanalmente e/ou mensalmente, conforme carga horária da instituição, nos quais os professores ficam reunidos por uma ou duas horas-aula, para discutirem sobre assuntos acadêmicos.

Mediante esse quadro de informações, percebo que há inúmeras questões que precisam ser compreendidas e, dentre elas, as que mais aguçam a curiosidade são os movimentos de redimensionamento em relação à organização das escolas de ensino comum (sistema composto pelas escolas do sistema público ou privado que atende a todos os alunos) e as práticas pedagógicas envolvidas no sistema escolar comum frente à nova demanda educacional - a inclusão escolar de alunos com deficiência. Compreender algumas questões que envolvem a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais advém primeiramente dos resultados obtidos na monografia mencionada acima e, paralelamente a isso, dos questionamentos informais levantados pelos professores tanto do ensino especial quanto do ensino comum ao receberem a informação de que pessoas com necessidades educacionais especiais teriam o direito de freqüentar as salas de aulas do ensino comum. Posso dizer que um sentimento de espanto e de impossibilidade material, arquitetônica e de formação profissional invadiu a mente dos professores, diretores, coordenadores; enfim, de toda a comunidade escolar do ensino comum. Em relação aos profissionais especializados, os questionamentos giraram em torno da compreensão de um novo modelo de atendimento que as instituições especializadas deveriam adotar para o cumprimento da proposta de educação inclusiva. E, em relação aos professores das escolas de ensino comum, pode-se dizer que nesses questionamentos, permeou (e ainda permeia) uma concepção de menos valia - de incapacidade, de sentimentos de dó e de impossibilidade das práticas pedagógicas não-especializadas em relação às pessoas com necessidades especiais.

Não poderia deixar de mencionar que, em 2001, comecei a lecionar num curso de graduação em Pedagogia e, ao relatar aos alunos que era graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e que já trabalhava em uma escola especializada (APAE) há alguns anos, notei que, sempre que possível, surgia ao longo das aulas, questionamentos sobre a proposta de inclusão, e esses diziam respeito à viabilidade da proposta, às práticas pedagógicas, à formação profissional; enfim, os mesmos questionamentos ouvidos dos professores das escolas de ensino comum que já estavam lecionando.

Faz-se importante mencionar também que os profissionais que trabalham na área da educação especial, mais precisamente os que exercem a função de educadores, também carregaram (e ainda carregam) o adjetivo de “pessoa especial”, “pessoa que tem dom”, e, além disso, muitas vezes ouvia-se: Como é que você consegue trabalhar com essas crianças?

Essa questão da concepção pode ser explicada a partir da identidade que foi construída acerca das pessoas com deficiência ao longo dos séculos. Os estudos de Pessoti (1984) apontam que a evolução da conceituação que permeou a vida dessas pessoas foi marcada por

atitudes de descrédito, preconceito e segregação. Somente na segunda metade do século XX é que nos deparamos com uma concepção menos reducionista, evidenciada pela idéia de oferecimento de condições de vida digna às pessoas com deficiência na esfera social e educacional.

Diante disso, ocorreu, também, a elaboração de documentos, de decretos, de leis; enfim, uma legislação menos excludente no que diz respeito à educação dessas pessoas. Também a recente política educacional propõe a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema comum de ensino, cujo objetivo é promover uma educação mais democrática que, respeitando a diversidade, amplia as oportunidades educacionais às pessoas com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, alguns Decretos e Documentos resultantes de Conferências Mundiais, bem como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sem dúvidas alguma representam a institucionalização de um importante movimento a favor da equidade de oportunidades a todos, “normais” e/ou especiais – surgindo, nesse cenário, a política de inclusão escolar. Tal política merece sem dúvida alguma, um esforço de reflexão, pois conforme aponta Mendes (2002, p.61):

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de *inclusão social*, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

A concepção de menos valia está explicitada num discurso generalizado rotulando as pessoas com deficiência e, no caso específico da deficiência mental, há um agravamento da idéia de incapacidade, improdutividade e não-aprendizagem dos conteúdos ensinados na escola. Tais idéias contribuíram para o fato de que anteriormente às políticas públicas do final do século XX, houvesse a não-elegibilidade de pessoas com deficiência mental como público-alvo para as escolas de ensino comum, devido justamente à idéia de que tais pessoas não possuem habilidades intelectuais e, por isso, fracassam na escola; é onde a exclusão se coloca de forma mais contundente.

Nos diálogos realizados com profissionais da educação (colegas de trabalho que atuam com ensino comum) e com alunos do curso de Pedagogia, foi percebida a marca de um certo descrédito e, ao mesmo tempo, indagações e incertezas em relação às possibilidades de inclusão de uma pessoa com deficiência mental no ensino comum.

Entretanto, atualmente, as pessoas com necessidades especiais, têm direitos assegurados - direito à participação na sociedade e, portanto, na escola, entre outros espaços. Caminhando nessa perspectiva é que os sistemas de ensino devem repensar a garantia dos direitos de as pessoas com necessidades educacionais especiais frequentarem, preferencialmente, a rede comum de ensino. Ao assumirem esse compromisso, as redes públicas de ensino devem oferecer condições para que esses alunos ingressem e permaneçam no ensino comum, vivendo efetivas condições de educação escolar. Ou seja, é necessário que entendam e organizem um trabalho não apenas com o intuito de promover a socialização desses alunos, pois a inclusão escolar não se resume apenas a matrícula de alunos com deficiências nas salas de aula de ensino comum; é necessário ir muito além e fazer com que os alunos com necessidades educacionais especiais se beneficiem das intervenções educacionais desenvolvidas pelo professor no cotidiano da escola.

As considerações apresentadas deixam claro que há uma complexidade a respeito dos determinantes desse movimento de inclusão que deve ser levada em conta e que causa impacto com o que está estabelecido pelas políticas públicas e a forma como está dando-se a efetivação na prática. Juntamente com a questão do direito de participar de modo igual nos meios sociais (escola, trabalho, lazer, entre outros) em que vivem, a política de inclusão escolar, ao contemplar as diferenças, postula para as pessoas com deficiência inclusive com deficiência mental, condições de serem encarados não mais a partir de suas limitações, mas sim, de serem valorizados em suas possibilidades. A realização de uma prática que considera as diferenças, os conhecimentos, bem como as possibilidades de cada aluno.

Trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula do ensino comum indica a realização de ações, procedimentos e critérios bem mais flexíveis do que aqueles praticados anteriormente à política de inclusão. Quando se trata da educação de alunos com deficiência, pressupõe-se a realização de ações pedagógicas que priorizam ajustes e possibilidades a todos os alunos participantes do processo ensino-aprendizagem.

Considerando que os alunos com deficiência mental eram educados em escolas especiais, as quais seguem um currículo próprio centrado em atividades de vida diária, excepcionalmente também, com a preparação para o processo de escolarização; com uma temporalidade curricular ajustada ao nível do sujeito; com características de uma instituição que é reconhecida fundamentalmente como reabilitadora, cujos programas são apoiados por equipe multidisciplinar da área da saúde; e, com características de uma instituição total; considerando que os sujeitos dessa população, atualmente, estão adentrando a sala de aula do ensino comum no contexto da educação inclusiva nossa questão refere-se a **como é que a**

escola de ensino comum está produzindo um processo pedagógico que contemple a singularidade desses sujeitos que são tão estranhos a ela?

Dentro dessa problemática recortamos um objetivo: qual é a relação pedagógica desenvolvida com uma pessoa com deficiência mental, que está incluída numa sala de aula de uma escola de ensino comum?

Para responder a esse objetivo, propusemo-nos a desenvolver um estudo do caso de uma aluna encaminhada pela APAE (Escola de Educação Especial), para freqüentar a escola de ensino comum. O resultado desse trabalho está assim configurado:

No primeiro capítulo, são apresentados os principais marcos históricos e políticos da educação especial no Brasil, trazendo à tona perspectivas atuais em relação ao diagnóstico e à educação da pessoa com deficiência mental no sistema de ensino comum.

No segundo capítulo, são feitas algumas discussões em relação ao cenário social e educacional das pessoas com deficiência, bem como traçamos um panorama geral acerca da educação inclusiva e suas implicações junto ao espaço escolar.

No terceiro capítulo, temos um momento em que um diálogo é travado com autores da teoria sócio-histórica, evidenciando proposições de seus estudos que nos auxiliaram a pensar, a compreender e a analisar as relações vivenciadas por alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula inclusiva.

No quarto capítulo, a descrição da metodologia desta pesquisa, bem como descrevemos os sujeitos, procedimentos e técnicas que utilizamos para construir nossos dados.

No quinto capítulo, são analisados e discutidos os resultados desta pesquisa.

Nas considerações finais, tecemos um encerramento deste trabalho considerando que: “[...] Não podemos nos guiar pelo que a criança não é. É necessário descobrir, como tarefa histórica, a superação do fracasso escolar, nas capacidades”. (PADILHA, 2004b, p.44).

1 EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL

A educação escolar vem revelando-se ao longo dos séculos, importante e significativa para pessoas, destacando-se na atualidade como um direito de todos os cidadãos. Historicamente, a educação escolar das pessoas com deficiência mental, afasta-se do modelo de educação oferecido às pessoas ditas normais, já que traz marcas de uma relação de diferença, segregação e exclusão. Para compreender o processo histórico que engendrou essa relação de afastamento, já foram feitos muitos estudos. Nesse sentido, retomamos alguns dos aspectos revelados para que eles sirvam de suporte à análise de possíveis marcas dessa história e da recente política de inclusão.

1.1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUNS RECORTES

Retrocedendo no tempo, traremos à tona os diferentes momentos que permearam a concepção e a educação das pessoas com necessidades educativas especiais, objetivando compreender de que forma os acontecimentos ou fatos influenciaram na construção da identidade dessas pessoas, bem como as perspectivas que rondaram (e que ainda rodam) o cotidiano social e educacional, pontuando ainda, as legislações atuais que propõem a educação inclusiva.

Ao investigar os documentos existentes em relação às atitudes ou conceituações relativas às pessoas com deficiência mental, percebemos que anteriormente à Idade Média, havia a quase inexistência de registros sobre tais pessoas e, em seu lugar, desabrochavam especulações sobre tratamentos. (PESSOTI, 1984).

Os primeiros documentos datam a Idade Média (séculos XVI e XVII) que marcada pela era pré-cristã, ficou conhecida como um período de negligência e ausência total de atendimentos. As pessoas com deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, a elas era negado o direito à vida. De acordo com Ceccim (1997), com base na crença difundida na época, acreditava-se que tais condições eram de procedência maligna - manifestação de forças dos deuses ou do demônio - delegando-lhes a culpa por sua deficiência e ainda condenavam essa pessoa a um *status* de não-educabilidade.

Nesse sentido, tais pessoas, num primeiro momento, tornaram-se culpadas da própria deficiência, fato esse que os tornou, desde então, suscetíveis a atitudes repugnantes, que variaram de exorcismo, flagelações e torturas, até ações que causavam a morte. Avançando um pouco mais, encontramos as atitudes de caridade e cuidados, ajudando a reforçar as atitudes de segregação, ou seja, abrigá-los em locais específicos, retirando-os do convívio com os ditos normais.

No século XVIII, percebe-se uma mudança de atitude e também uma nova concepção: a humanista-cristã, fazendo com que o extermínio e o abandono das crianças nascidas com alterações orgânicas visíveis não mais ocorressem, já que um dos princípios cristãos era o amor incondicional ao próximo.

Como filhos de Deus, mereciam tolerância, porém ainda eram totalmente segregados da vida social por serem incontroláveis perante a lei e impossibilitados de produzir, de proverem sua sobrevivência. Dessa forma, considerados como seres humanos (tendo, portanto, o direito de permanecer vivos), os deficientes, principalmente quando com deficiência mental, eram recebidos nos mosteiros, nos asilos, e, mais tarde um pouco, em hospícios, casas de caridade, nos manicômios e hospitais. Nesses locais, conviviam com pessoas com os mais variados tipos de doenças, pois o importante era que não ficassem expostos. Já no final desse século, a idéia que começou a vigorar foi alicerçada pela condenação médica, que na época ocorria mais por inferência e hipótese.

No início do século XIX, ainda sofrendo influência das últimas idéias do final do século anterior, todas as deficiências mentais são explicadas, a partir da teoria de degenerescência familiar e transmissão genética, denominando tais pessoas “[...] de cretinos, idiotas ou imbecis, trazendo a marca do irreversível, incurável e inapelável”. (CECCIM, 1997, p.32).

Ao longo desse século, a concepção de deficiência passou a ser a científica (concepção organicista das diferenças individuais), começando a surgir os primeiros estudos na área médica, psicológica e genética.

Tendo sua caracterização a partir de explicações médicas, a concepção de deficiência mental passou a ser reconhecida como doença, fato esse que influenciou bastante nas atitudes e adjetivos que surgiram posteriormente. Reconhecidas como pessoas doentes, que necessitavam de tratamentos, em locais distintos, com profissionais específicos, a idéia de recursos especializados e segregados foi ganhando cada vez mais espaço.

Em meio a esse cenário, a história da Educação Especial no Brasil teve início no período Imperial, caracterizado por uma sociedade rural e desescolarizada que silenciava e escondia aqueles que incomodavam. Por iniciativa do governo imperial, foi fundado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES) em 1856.

E apesar de ainda haver negligência em relação à educação das pessoas com deficiência mental, foi nesse século, mais precisamente, na segunda metade, que houve a

fundação de duas instituições públicas para atendimento de pessoas com deficiências visual e auditiva, consideradas os marcos fundamentais na Educação Especial no Brasil. (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993).

A fundação desses dois institutos, sem dúvida alguma, representou uma conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a discussão sobre a sua educação e também a abertura de atendimento às pessoas com deficiência física e mental. Em contrapartida, há uma observação importante a ser mencionada no que diz respeito às ações para o atendimento desses indivíduos.

A implantação desses dois institutos pode ser considerada um ato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiência, pois nesse momento não há ainda nenhuma legislação educacional no âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial. (KASSAR, 2004, p.21).

O atendimento às pessoas com deficiência mental expandiu-se, embora de forma extremamente lenta. Foi somente após a Proclamação da República que a Educação Especial passou a merecer um pouco mais de atenção. Com isso, pouco a pouco, a deficiência mental foi conseguindo ser alvo de maior atenção não só pelo maior número de instituições que foram criadas, como também pelo peso que ela foi adquirindo em relação à saúde, à preocupação com a eugenia e à educação em especial em relação ao fracasso escolar.

De acordo com Caiado (1996), o interesse da ciência em buscar explicações orgânicas para fenômenos (deficiências), que até então eram explicados de maneira mágica e supersticiosa, inaugura uma nova maneira de se encarar a deficiência. Esta, por sua vez, passa a ser vista como algo que pode apresentar diferentes diagnósticos: seqüela, lesão, diminuição da capacidade de um órgão em consequência de doenças. O conceito de deficiência mental, apoiado na vertente médica, colocou o sujeito com deficiência na posição de uma pessoa doente, tornando-o, do ponto de vista do senso comum, um sujeito reconhecido originalmente como “objeto” da medicina.

Tal fato implicou a realização de pesquisas genéticas, avanços tecnológicos, trabalho de equipes multidisciplinares para avaliação, diagnóstico e tratamento.

Foi a partir desse momento, que a deficiência passou a ser vista como alvo de tratamento, evitada ou controlada. Ainda nesse período, de acordo com Jannuzzi (1992), o atendimento inicial dirigido à pessoa com deficiência era feito a partir de duas vertentes na Educação Especial: a médico-pedagógica e a psicopedagógica.

A vertente médico-pedagógica caracterizava-se pela preocupação eugênica e higienizadora da comunidade do Brasil, refletindo-se na educação especial de modo a estimular a criação de escolas em hospitais, constituindo-se, assim, em uma tendência mais segregadora de atendimento a essas pessoas.

A vertente psicopedagógica preocupava-se com uma conceituação mais precisa para anormalidade, defendendo a educação dos indivíduos anormais, por meios de escalas métricas de inteligência e seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, para serem atendidos por professores especializados. Os seguidores dessa vertente usavam, por um lado, recursos pedagógicos alternativos já existentes e, por outro, desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência que eram utilizadas para o diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais das crianças ou jovens. Tendo uma tendência diagnóstica, resultaram na implementação de medidas segregadoras, já que deram origem às classes especiais para deficientes mentais. (JANNUZZI, 1992).

Podemos dizer que isso refletiu na concepção de deficiência que permeou a vida dessas pessoas, sendo que a primeira idéia foi que estas deveriam freqüentar um local diferente (apropriado para sua necessidade especial); esse local passou a trabalhar com a homogeneidade, já que recebia somente alunos com necessidades educativas especiais - os diferentes convivendo entre si. A justificativa para tal idéia era a de que a educação de pessoas com deficiência mental na escola regular poderia causar “prejuízo” no rendimento das pessoas consideradas normais.

A ênfase nos fatores orgânicos e constitucionais, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar as crianças com a mesma deficiência nos mesmos centros educacionais, específicos, deu lugar a uma visão em que não se estudava a deficiência como um fenômeno autônomo próprio de um aluno passando a considerá-la em relação aos fatores ambientais e à resposta educacional mais adequada. (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, p.9).

Chegando ao século XX, pôde-se perceber que as atitudes e os conceitos difundidos nos períodos anteriores continuaram a prevalecer por um bom tempo. Logo nas primeiras décadas, conforme aponta Moussatché (1997), aparece um mundo impulsionado pela possibilidade de industrialização e por grandes mudanças sociais. Renovações na área científica, promovendo descobertas como falhas congênitas, defeitos metabólicos entre outros.

Entre as décadas de 20 e 30, por influência de reformas na educação, surge o ideário da Escola-Nova, cuja proposta era criar escolas diferentes das tradicionais, já que essas pouco se adequavam às transformações sociais. Propunham a reconstrução do sistema educacional brasileiro para que ele pudesse oferecer as mesmas oportunidades educacionais a todos

(preocupação política e social), criticando, assim, os princípios tradicionais da educação, julgando-os de fragmentados e desarticulados. Dois dos maiores representantes desse movimento foram os estudiosos Decroly e Montessori, que antes de atuarem com crianças normais, já haviam realizado um excelente trabalho com crianças deficientes mentais.

Para Caiado (1996) e Moussatché (1997), nesse período de grandes mudanças sociais, as escolas abririam suas portas para as crianças com cultura e origem diferentes. Essa abertura resultou no fato de milhares de crianças não acompanharem o ritmo e as exigências feitas pelas instituições educacionais. A repetência e a rentabilidade tornaram-se problemas a serem resolvidos; foi então que se iniciou a busca de formas para analisar as diferenças de aprendizado nas crianças, remetendo-se o problema à Psicologia, que surge como a possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças, através de aplicações de testes. As práticas educacionais passam a ser orientadas pela organização e grupos homogêneos de crianças que compartilhavam as mesmas possibilidades de aprender, de acordo com os resultados obtidos nos testes. Já as pessoas com deficiências ou atrasos de desenvolvimento, deveriam permanecer em escolas ou classes especiais.

Em 1929, Antipoff chegou ao Brasil para atuar na formação de professores para trabalhar na área de Educação Especial; foi também responsável pela criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais. Fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais, para atender pessoas com deficiência tendo também, participação ativa no movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e amigos dos Excepcionais. (JANNUZZI, 1992).

Nessa perspectiva, houve o desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando a oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. Houve, então, uma expansão nos serviços de Educação Especial, já que de acordo com os preceitos da época, baseado na corrente filosófica adotada por Antipoff, o ensino regular, destinado aos “normais”, ficou isento da incômoda presença de alunos com deficiência mental, uma vez que eles iriam atrapalhar o rendimento dos alunos.

Importante destacar que esse momento histórico marca duas perspectivas na Educação Especial: de um lado, a idéia de propor um ensino adequado, especializado e de adaptação de técnicas de diagnóstico, contribuindo para a exclusão dos indivíduos considerados diferentes nas escolares regulares e, de outro, justifica a segregação desses indivíduos em classes ou escolas especializadas, de alunos que não conseguiam acompanhar a exigência da escola. De acordo com Jannuzzi (1992), a concepção de deficiência mental passou a englobar diversos tipos de crianças que tinham em comum o fato de apresentarem comportamentos que

divergiam daqueles esperados pela sociedade e conseqüentemente, pela escola. Sob o rótulo de deficientes mentais, foram encontrados alunos indisciplinados, com aprendizagem lenta, abandonados pela família, crianças com lesões graves; enfim, toda criança fora dos padrões ditados pela sociedade como normais.

Entre as décadas de 30 e 40, várias mudanças foram observadas na educação brasileira; no entanto, a educação da pessoa com deficiência mental ainda não era considerada um problema a ser resolvido, já que a preocupação era com as reformas na educação da pessoa normal.

A partir da segunda metade do século XX, começaram a aparecer, com maior freqüência, discussões e tendências mais amplas em relação à criação e à garantia de serviços às pessoas com deficiências. Tais tendências alicerçaram-se na questão de se assegurar direitos e oportunidades em plano de igualdade, a todos os seres humanos, intensificando-se, a partir desse momento, os estudos sobre educação especial, conduzindo a sociedade a mobilizar-se na defesa desses direitos.

Com o movimento pelos direitos dessas pessoas, surgem as primeiras formas de atendimento aos deficientes na forma de instituições de caráter filantrópico-assistencial - *Sociedades Pestalozzi e as entidades das APAEs*, sendo que estas começaram a ser fundadas na década de 50 (século XX). Paralelamente à ampliação dessas instituições, houve um intenso processo de ampliação da educação especial em âmbito público, que resultou na criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

No Brasil e no mundo, foi a partir da década de 50 que os pais de crianças principalmente daquelas com deficiência mental, começaram a organizar-se em associações, a fim de tomar posição conjunta que oferecesse melhor compreensão a respeito da deficiência e direções a serem seguidas para o ensino dessas crianças. (XAVIER, 1997). Foi a partir do movimento iniciado na década de 50, na Dinamarca, que começou a surgir um novo princípio dentro do vocabulário da educação especial, o da normalização, princípio este que se opunha às tendências segregadoras de atendimento, já que defendia a idéia de que todas as pessoas têm o direito de usufruir de condições de vida as mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem. A educação especial, a partir desse pressuposto, recebe o “papel” de tornar as pessoas o mais aptas possível, a fim de que tenham condições de atuar na vida em sociedade.

Em 1960 foi criada a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), que tinha por finalidade promover em todo território Nacional, “[...] a

educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. (MAZZOTTA, 2003, p.52).

Nesse mesmo período, foi promulgada no Brasil a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira (Lei 4024/61), que trouxe dois artigos específicos para a educação especial:

Título X - Da Educação de Excepcionais

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá, dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

A utilização da expressão “no que for possível”, levantou discussões e abriu um leque de diferentes interpretações, dentre as quais destacamos o compromisso assumido declarado pelo poder público, enfatizando que dá forma como está posto dá margem ao mesmo tempo, à idéia de descompromisso.

Ainda, ao longo da década de 60, segundo Jannuzzi (1992), ocorreu a maior expansão no número de escolas de ensino especial já vista no país. Em 1969, havia mais de oitocentos estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais.

As repercussões do princípio de normalização fizeram com que as concepções assim como as maneiras de se definir as deficiências (em especial a mental), caminhassem numa perspectiva menos reforçadora da diferença e, ao mesmo tempo, na promoção de condições de atendimentos mais acolhedores e comuns tanto aos normais quanto aos especiais.

Como consequência do conceito de normalização, surgiu outro princípio, o da integração, que significa que a educação e o estilo de vida das pessoas com deficiência deve ser o mais próximo possível daqueles viabilizados (garantidos) aos indivíduos considerados normais prevendo, então, a ocupação dos mesmos espaços sociais e físicos.

Ressaltamos, então, que com o princípio da normalização e o da integração, iniciou-se todo um processo a favor da aceitação das diferenças, intensificando a idéia de que dar oportunidades a um segmento da população que há tempos vem sendo alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e até mesmo de exclusão, não é ser “bonzinho”, mas sim, ser consciente de que todo ser humano é um cidadão e, como tal, possui direitos e deveres conforme aponta Manzini (1997, p.146): “[...] não basta proporcionar o direito de fazer com que as pessoas usufruam de atividades comuns na comunidade onde vivem, é preciso que estas sejam realmente aceitas e, ser aceito é necessidade que todos nós temos”.

As ações sociais, de certa forma, refletiram nos próximos documentos e legislações educacionais, já que na década de 70, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5692/71), que trouxe dessa vez apenas um artigo fazendo referência à educação especial:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Observando esse artigo, percebe-se que, além de apresentar apenas um artigo referente à educação especial, este também continuou gerando muitas discussões, dentre as quais Edler (1998) destaca a questão da omissão em relação a outros tipos de deficiência (como por exemplo: cegos, surdos, síndromes neurológicas).

Apesar disso, houve um acontecimento importante para a época: a institucionalização da educação especial em termos de Planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, criado com a finalidade de “[...] promover, em todo o território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (MAZZOTTA, 2003, p.55).

Paralelamente, é encontrado um intenso processo de ampliação da educação especial no âmbito público, que resultou na criação de Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação, havendo, assim, a criação da SESPE – Secretaria de Educação Especial – atualmente denominada SEESP.

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pelas lutas pelos Direitos Sociais e Políticos-Cidadania; pela reordenação do País e, ainda, pelo processo de institucionalização da educação especial em nível nacional - incorporação do excepcional no sistema escolar. Tais décadas tornaram-se conhecidas como as destinadas a estimular o cumprimento dos direitos dessas pessoas à educação, à saúde e ao trabalho. Um dos momentos mais marcantes desse período foi o ano de 1981, eleito pela ONU (Organização das Nações Unidas), em uma Conferência Mundial, como: *ANO Internacional das Pessoas Deficientes*.

O final desse período é marcado ainda pela promulgação de dois documentos importantíssimos: a Constituição Federal de 1988 e a lei nº. 7853, assinada em 1989 pelo Presidente da República. A Constituição de 1988 reuniu vários artigos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, da educação, do trabalho e da assistência. Referindo-se especificamente ao campo educacional, certificou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, dentre eles, os portadores de deficiência, teriam preferência

na rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais. A Lei nº. 7853/89 estabelece “normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”, pois reafirmou a obrigatoriedade da oferta da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino e definiu como crime o ato de “[...] recusar, suspender, [...] a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso, grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.” (Lei nº. 7853, 1989). Depois de uma década, o Decreto-lei (nº. 3298, 1999), que regulamentou a lei, institui que as escolas de ensino públicas ou privadas deverão oferecer “programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, mantendo as escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando”. (Decreto-lei nº. 3298, 1999).

Finalmente, na década de 90, houve a intensificação dos movimentos Sociais e Políticos, iniciados nas décadas anteriores (70 e 80). Com isso, o princípio da Integração é substituído pelo da inclusão. Este princípio é fruto da reflexão de que os princípios anteriores traziam em si o germe da segregação, uma vez que se pressupunha um processo cujo critério para a convivência era o de que as pessoas com deficiência se adequassem a um padrão de referência/modelo normal que significava a eliminação ou negação da própria deficiência como estado real e não intervinha nas relações da sociedade que para além da deficiência se relaciona com ela acrescentando desvantagens. (AMARAL, 1995).

É pertinente a afirmação de Mendes (2002) quando diz que na história da atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais, a fase da educação inclusiva surge na segunda metade da década de 80, com a radicalização do debate na década de 90, que trouxe a idéia central de que além de intervir diretamente sobre essas pessoas, também seria necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passou-se a defender um único sistema educacional de qualidade para todos, com ou sem deficiência.

As atuais perspectivas encadearam a extinção em 1990 da SESP que teve suas atribuições absorvidas pela criação da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. É necessário ressaltar que em 1990 houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que conforme nos aponta Mazzota (2003, p.82), “[...] o Estatuto é o conjunto dos direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador (a) de deficiência ou não”.

Em 1992, quando o então Presidente da República Fernando Collor de Mello perdeu o poder, houve uma nova reestruturação dos Ministérios, reaparecendo a Secretaria de Educação Especial (SEESP) com nova estrutura e como órgão específico do Ministério da Educação e o Desporto.

Percebe-se, diante dos desdobramentos históricos, uma intensa oscilação no que diz respeito às ações realizadas pelos governos que passaram pelo poder. De acordo com Mazzota (2003, p.62), “[...] tais alterações refletem, sem dúvida, opções políticas diferentes que, por sua vez, criam desdobramentos nos campos financeiro, administrativo e pedagógico”.

Em 1993, o Ministério da Educação e do Desporto apresentou à comunidade brasileira e, em especial, aos professores e dirigentes educacionais, o Plano Decenal de Educação para todos, que foi resultado da mobilização, da integração e da participação, tanto da esfera pública como da privada, para responder aos imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação⁴. Um de seus aspectos que merece destaque é a menção em relação à exigência de atenção diferenciada às pessoas com necessidades educacionais especiais, atenção essa que precisa ser contemplada no sistema educativo, conforme está prescrito em seu artigo 3, cujo conteúdo refere-se a: Universalizar o acesso à Educação e Promoção à Equidade, prevendo que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p.75).

É possível afirmar que foram encontradas com maior evidência ações sociais e políticas nessa última década do século XX, remetendo à idéia de que é urgente que se inicie um avanço para que se faça, na prática, com que os governantes de nosso país apliquem na qualidade das escolas e invistam nas mesmas, para que estas possam atender a todas as crianças, no que diz respeito às suas diferenças e/ou dificuldades.

Não poderiam passar despercebidos dois eventos mundiais que ocorreram na década de 90, merecedores de destaque não só por se constituírem elementos significativos, como também por serem considerados marcos da proposta de inclusão, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Tais eventos foram: *A Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, que busca garantir a

⁴ Faz-se importante mencionar que, conforme indica Mazzota (2003, p.114), o Plano “baseia-se nas posições consensuais sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para todos”.

igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação (1990)⁵, e *A Conferência Mundial sobre Educação Especial*, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), cujo documento inspirou-se no princípio de integração e no reconhecimento das necessidades de se conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todas as pessoas, respeitando suas diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um. Este evento fortaleceu a idéia de inclusão social para os menos favorecidos, os marginalizados e, ainda trouxe como princípio fundamental a idéia de que as escolas:

[...] terão que incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. (BRASIL, 1994, p.6 e 11).

Salamanca, ao instituir um quadro de ações para viabilizar os Princípios, a Política e as Práticas, torna necessária a incorporação em nosso vocabulário, da expressão “necessidades educativas especiais” referindo-se a todas as crianças e jovens que apresentam algum tipo de deficiência ou dificuldades escolares. Estabelece, ainda, a necessidade de reestruturação das escolas de ensino comum, apontando que para atender a todos os alunos, elas deverão transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade. Mesmo não tendo participado das discussões que deram origem à redação da Declaração de Salamanca, o Governo Brasileiro aderiu a esse documento, assumindo compromisso internacional junto à ONU/UNESCO e Banco Mundial que promoveram a Conferência.

Após dois anos da publicação da Declaração de Salamanca, é homologada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, configurada como um importante documento educacional brasileiro. Apresenta, em sua base, aspectos da referida declaração, atribuindo como responsabilidade do poder público, matrícula preferencial na rede pública de ensino, apoios especializados necessários, conforme estabelece em seu capítulo V, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular, para os educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

O § 1º do mesmo capítulo estabelece: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular para atender às peculiaridades da clientela da educação

⁵ Esta conferência resultou na *Declaração Mundial de Educação para todos: Atendimento às Necessidades Básicas de aprendizagem*, que foi assinada na referida Conferência.

especial”⁶. Nestas palavras, não deixa claro que tipo de apoio pode ser utilizado para promover a aprendizagem dos alunos incluídos.

O § 2º prevê: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996). Neste parágrafo, não deixa claro que condições específicas são essas. Isto deixa uma brecha, a escola pode alegar que, diante dessas “condições específicas”, não tem como atender a esse aluno e, dessa forma, recorremos a Ferreira (1998, p.11), que destaca:

Se é fato que a presença de determinadas características individuais exige apoio ou programas especializados na educação, também sabemos que não chegamos a desenvolver no Brasil, em termos gerais, modalidades combinadas ou intermediárias de atendimento que atenuassem a segregação. Se a legislação se fixar de modo dominante nas características pessoais e deixar em segundo plano as condições de ensino, pode ser dificultado o surgimento de programas menos restritivos.

No que diz respeito à referência, a educação especial como modalidade de ensino, amplia o trabalho a ser realizado pela educação especial, já que será parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino, da educação básica (Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio) até o Ensino Superior.

As recomendações políticas em relação aos alunos com deficiência, ou com necessidades educacionais especiais, continuam a expandir-se; mais recentemente, no contexto das reformas relacionadas à educação básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB)⁷. Tal resolução apresenta semelhança com o artigo 58 da LDB - 9394/96, descrevendo que a educação especial é modalidade da educação escolar e, ressaltando-a como um “*processo educacional definido em uma proposta pedagógica, que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados [...]*” “[...] de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais⁸, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 2001, p.1). Reforça a adoção do conceito - necessidades educacionais especiais, já apontados em Salamanca, afirmando que a adoção de tal conceito poderá ser aplicada àqueles que durante o processo de escolarização apresentem:

⁶ Idem.

⁷ Esta Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

⁸ Esse documento substituiu a palavra “educativa” por “educacional” por considerar que a tradução original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira, adotando assim a proposta de Mazzotta (1998).

I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis.
- III- altas habilidade/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p.2)

Com base nessa afirmação, tal documento elege como termo mais apropriado atualmente para referir-se, especificamente às pessoas com deficiência mental - “pessoa com dificuldades acentuadas para aprender”. Tal perspectiva constituiu uma das alternativas adotadas recentemente nas literaturas, visando à superação das conseqüências restritivas do estigma associado ao termo deficiência mental.

Ao mesmo tempo, essa busca por alternativas em relação ao uso do termo deficiência mental, trouxe uma amplitude conceitual que deve ser observada, pois ao lado do “[...] benefício educacional de esmaecer o foco nas condições deficientes, constata-se o risco de ampliar o universo das chamadas necessidades especiais, [...] alunos percebidos como problemáticos pela escola e, mais ainda, atribuindo à área da educação especial a responsabilidade primeira pela educação de todo eles”. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.24).

A Resolução Nº. 02/2001 prevê também algumas providências a serem realizadas na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, nas classes comuns, dentre as quais destacamos:

IV- serviço de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das línguas e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p.3).

Quanto ao oferecimento dos serviços indicados nessa Lei, esta evidencia que as bases políticas reconhecem a necessidade de viabilizar apoio para os profissionais da rede comum de ensino. O professor do ensino comum precisa do apoio do profissional especializado para criar condições propícias de acolhimento e de aprendizagem ao aluno incluído. Essas condições refletir-se-iam na sua postura e na elaboração e planejamento de suas aulas, pois

algumas deficiências demandam não só recursos materiais e arquitetônicos diferenciados, como também estratégias de ensino diferenciadas para que esses alunos possam se apropriar dos conteúdos da grade curricular estabelecidos pela escola. Contar com apoio, com subsídios teórico e prático do profissional especializado é contribuir para com a reestruturação das escolas de ensino regular, para que possam atender a todos os alunos e transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade. Se esses serviços de apoio não ocorrem na prática, o fato de estar estabelecido em lei pode fortalecer ainda mais a idéia de insegurança, de impossibilidade que invade a mente dos professores do ensino comum. Principalmente neste momento em que o assunto vem gerando discussões e sendo alvo de estudos, a questão do apoio, sem dúvida alguma, se faz imprescindível em determinados contextos. Este apoio não é aquele que transfere a responsabilidade da educação comum para os recursos da educação especial; ao contrário, é a junção entre as especialidades e a educação de forma geral, já que a educação especial não é vista como uma educação à parte.

Sem apoio, corre-se o risco de simplesmente incluir nas salas de aula comuns alunos “especiais” na tentativa de se fazer cumprir seus direitos, e só a inserção física e temporal não têm validade, já que a escola tem um papel a desempenhar com seus alunos, sejam eles normais e/ou especiais. Neste sentido, concordamos com Padilha (2004a, p.96), ao afirmar que “[...] juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento”. Fica evidente que somente o oferecimento do mesmo espaço escolar, da mesma escola para todos não é suficiente, pois tão importante quanto oferecer espaço escolar, promovendo a inserção social das pessoas com deficiência, é reconhecer a importância de criar condições de aprendizagem para esses alunos.

Considerar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais das pessoas que apresentam deficiência já está se dando, como afirmam os documentos oficiais, seria uma análise muito superficial e simplista. Apenas as leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades educacionais especiais, não garante a efetivação da proposta de inclusão. As palavras de Bueno (1999, p.9) reforçam a problemática que há em torno da efetivação da proposta de educação inclusiva:

[...] não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Os conceitos de integração e de inclusão apresentam em seu contexto sentidos similares, porém apesar de possuírem similaridade, são processos distintos que se diferenciam no contexto da ampliação de oportunidades em relação às pessoas com necessidades especiais. Alguns autores como Sasaki (1997), Werneck (1999), Mittler (2003) apontam essa diferenciação e, ao mesmo tempo, explicam que a noção de inclusão não é incompatível com a de integração, mas institui a inserção de uma forma mais radical e completa. Para os autores, a integração nos remete à idéia de inserção parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa, ou melhor dizendo, só é incluído no sistema social ou educacional aquele indivíduo que já foi preparado previamente. Já a inclusão traz uma idéia de inserção total e incondicional, e com isso exige rupturas nos sistemas sociais e escolares.

Nesse contexto, os conceitos de integração e de inclusão apresentam propostas semelhantes, pois ambas preconizam a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino comum. Entretanto, a proposta de integração não traz uma discussão em relação ao papel e à função da escola, já a proposta de inclusão, ao considerar a inserção de alunos com deficiências a partir do reconhecimento da existência de inúmeras diferenças (pessoais, lingüísticas, culturais, sociais, etc.), evidencia a necessidade de mudança do sistema educacional como um todo, que na realidade não se encontra preparado para atender a essa clientela que, por durante muito tempo, foi considerada inelegível mediante as exigências disseminadas no contexto da escola comum.

Diante de todo esse contexto, as iniciativas em prol da proposta de educação inclusiva devem ser adotadas em todos os estados e municípios, conforme assinalado tanto na LDB - 9.394/96 quanto na Resolução (Nº. 02/2001), que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. As políticas referentes à educação das pessoas com deficiência são partes imprescindíveis para a escola inclusiva.

Promover a equidade, respeitando o direito à diferença, é parte integrante da proposta de inclusão, que, apesar de não se ter originado exclusivamente no contexto da educação especial, também se aplica a ela, na medida em que sua clientela foi inserida na idéia, no programa que visa à “escola para todos”, fazendo assim, parte daquela população historicamente, também excluída da sociedade e da escola. Para que a educação inclusiva se concretize, é fundamental que toda a sociedade passe a ter outra concepção acerca da singularidade da condição dessas pessoas e sobre a posição que elas devem ocupar nas relações sociais. (SKLIAR, 2001).

Com isso, além de trazer muitos desafios nos âmbitos legais, a prática de educação inclusiva envolve uma tomada de decisões e ações que deverão levar em conta não só a

garantia de direitos, como também um ensino de qualidade que possa realmente beneficiar a todos, independentemente de suas deficiências e/ou necessidades.

Tentamos recortar alguns aspectos que perpassaram a história da pessoa com deficiência mental no Brasil, bem como explicitar que os referenciais legais e políticos precisam ser estudados e entendidos pelos sistemas de ensino por trazerem aspectos que não haviam sido cogitados em legislações anteriores, à medida que anunciam que a política de educação deve-se orientar pela perspectiva inclusiva, que se materializa em práticas que exigem da escola mudanças de concepções, cultura escolar e de interações entre os sujeitos do processo de ensino. Com isso, é evidente que atualmente encontra um discurso mais atuante, juntamente com um arcabouço legal que apesar de ainda trazer lacunas, faz da educação inclusiva um componente ativo das políticas públicas.

Uma das lacunas refere-se à escolarização dos alunos com deficiência mental, já que o que existe de material - teórico e prático - para orientar novas práticas é escasso.

1.2 DEFICIÊNCIA MENTAL: PONTUANDO PERSPECTIVAS ATUAIS

No caso específico das pessoas com deficiência mental, observa-se no contexto da educação inclusiva que há a necessidade de desmistificar a caracterização dessas pessoas, bem como seu diagnóstico a partir de idéias reducionistas e ultrapassadas, já que a definição de deficiência mental ficou durante muito tempo, enraizada na questão da desqualificação intelectual e social do sujeito, remetendo-o à concepção de incapaz e improdutivo. Os registros históricos apontam que as definições e terminologias adotadas às pessoas com deficiência mental, ao longo dos séculos, sofreram alteração em decorrência de avanços da história, das mudanças sociais e políticas. Mendes (1995) aponta cinco critérios básicos implicados nas definições: o caráter constitucional (organicidade); a natureza irreversível da condição (incurabilidade); o *déficit* intelectual; as deficiências no comportamento adaptativo (adaptação social); e o período de aparecimento do problema.

Diagnosticadas desde o final século XIX, com base nos estudos da área médica e da psicologia, o que mais tem marcado a pessoa com deficiência mental é o *déficit* intelectual.

Até hoje um dos recursos mais utilizados pela psicologia, os chamados testes de inteligência, a partir de uma escala de aproveitamento considerada normal, medem a inteligência das crianças, principalmente em fase escolar, trazendo a noção de defeito mental enquanto *déficit* intelectual. De acordo com Saad (2003, p.44), “[...] procurava-se definir a deficiência analisando a conduta de aprendizagem no emprego de uma bateria de testes de inteligência, com resultados quantitativos em relação ao intelecto”.

Alicerçados na idéia de mensurar a inteligência humana, a avaliação realizada para averiguação da normalidade do ser humano ocorreu a partir da idéia de que tal avaliação foi realizada utilizando-se como instrumentos os chamados testes padronizados, os quais consideram o chamado *quociente de inteligência* (Q.I.) como parâmetro da quantidade de inteligência apresentada por um indivíduo. Um resultado em que o quociente obtido se apresente abaixo da média estabelecida como normal (setenta ou setenta e cinco), aproximadamente, configura-se como indicador de Deficiência Mental.

Estudos na área apontam críticas em relação à utilização de apenas esses testes de inteligência para diagnosticar a deficiência mental. Justificam que outros aspectos deveriam ser levados em consideração (MENDES, 1995; SAAD, 2003). Este fato fez com que, a partir da década de 70, do século XX, o uso desses testes ficassem enfraquecidos e não mais fossem utilizados como único instrumento de avaliação.

Em suas proposições, Vigotski (1989) também apresenta uma crítica alegando que o uso de testes de Q.I. determinam apenas o grau de insuficiência intelectual e não a estrutura dinâmica do desenvolvimento. Enfatiza, ainda, que os estudos sobre as deficiências começaram a medir antes de experimentar, observar, analisar, decompor, generalizar, descrever e determinar qualitativamente o que está ocorrendo com a criança.

Nessa história, outras áreas do conhecimento também passaram a contribuir na análise e diagnóstico acerca da deficiência mental e, com isso, esses testes, mesmo continuando a ser utilizados pela psicologia para medir a inteligência do indivíduo, passam a ter menor peso na medida em que a inteligência não é considerada estável e imutável. Segundo Saad (2003), a psicologia, adotando posições evolutivas, desencadeou uma preocupação maior com o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. Foi então que a deficiência passou a ser vista como um atraso no desenvolvimento, não só cognitivo, como também social.

Ao critério do nível intelectual avaliado por testes de Q.I. foi acrescida a observação de atraso no desenvolvimento de condutas adaptativas; por isso, não foram mais o único recurso utilizado pela psicologia para diagnosticar a deficiência mental, observando-se também o *déficit* nas habilidades adaptativas, conforme nos aponta Miranda (2003, p.42):

Nos últimos anos, a deficiência mental tem evidenciado mais os aspectos psicossociais da deficiência do que os aspectos biológicos e etiológicos. Isso se deve à importância da conduta adaptativa da pessoa deficiente, em relação aos fatores causais e às considerações prognósticas da deficiência mental.

Em 1994, a Política Educacional de Educação Especial do MEC⁹ adotou a definição de deficiência mental mais difundida e aceita internacionalmente: a da Associação Americana de Retardo Mental¹⁰ - (AAMR). Preconizada nos documentos oficiais em nosso país, de acordo com tal definição, deficiência mental é o:

[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.¹¹ (BRASIL, 1994, p.15).

Observa-se que a deficiência mental é reconhecida e diagnosticada com base em parâmetros que caracterizam o ser humano de acordo com suas características intelectual, prática e social. Então, as atuais perspectivas indicam que tanto o aspecto cognitivo quanto o adaptativo devem indicar *déficit*, pois esses dois aspectos, isoladamente, não são suficientes para diagnosticar uma pessoa como tendo Deficiência Mental. (EVANGELISTA, 2002).

Um estudo realizado por Almeida (2004, p.43) acerca das definições de deficiência mental apresentadas pela AAMR, revela que no ano de 2002, a AAMR propôs uma outra definição: “uma incapacidade caracterizada por limitações em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas”. A autora dá destaque ao fato de que, no Brasil, essa definição nem foi discutida, tendo prevalecido a definição de 1992 nos documentos oficiais brasileiros. Evidencia, ainda, que durante esses dez anos, o país continuou utilizando a classificação advinda da concepção de retardo mental baseada em Q.I. (grau de severidade: leve, moderado, severo e profundo), com a ressalva de que concordam que a definição de deficiência mental não se deve dar apenas levando-se em consideração a aplicação de testes de Q.I. Destaca, ainda, o fato de que, “o modelo de 2002 demonstra uma preocupação com o indivíduo em relação à sua participação, interação e papéis sociais, bem como sua saúde mental e cultural”. (ALMEIDA, 2004, p.45).

Um estudo como esse nos ajuda a compreender que a identificação com base em práticas clínicas (psicologia e médica) influenciou muito a forma de atuação educacional

⁹ MEC – Ministério da Educação e da Cultura

¹⁰ O termo retardo mental é utilizado nos Estados Unidos há quase cinquenta anos. No Brasil, assim como em outros países, utilizamos a terminologia - deficiência mental, que tem o mesmo sentido de retardo mental. Mantemos essa denominação por se tratar de nome próprio.

¹¹ Definição adotada pela Secretaria de Educação Especial do MEC para efeito de diagnóstico e caracterização de pessoas com deficiência mental, conforme consta na *Política de Educação Especial*, publicada em 1994 e nos *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial – Área de deficiência mental*, 1995.

destinada a tais pessoas. As perspectivas sociais e mais especificamente as educacionais em relação a tais pessoas, esteve sempre relacionada ou comparada ao processo de desenvolvimento das pessoas consideradas normais.

Diante disso, rejeitando as descrições quantitativas refletidas pelos testes psicométricos, começa-se a privilegiar as descrições qualitativas dos comportamentos apresentados por essas crianças, enfatizando que as mesmas não são simplesmente menos desenvolvidas; apenas precisam percorrer caminhos diferentes qualitativamente diversificados e particulares para promoverem-se como pessoas.

Quando se está diante de uma criança que não corresponde ao modelo normal, agravada por insuficiência da organização psico-fisiológica, rapidamente, também aos olhos de um observador ingênuo, a idéia de convergência desaparece, configurando-se uma profunda divergência, um desvio, uma incompatibilidade entre as linhas de desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural. (LACERDA; MONTEIRO, 2002).

Esses constantes movimentos nos apontam uma ampliação da consciência humana sobre a possibilidade de se enxergar para além do que está proposto para essa humanidade. Nesse sentido, é necessário cada vez dirigir a atenção não apenas para as questões intra-individuais, já que “o sucesso adaptativo do indivíduo não depende dele exclusivamente, mas também da criação de outros e viáveis envolvimentos, moldando-os e adequando-os às suas necessidades específicas”. (FONSECA, 2004, p.112).

A perspectiva de educação inclusiva traz em seu contexto a necessidade de a escola retirar a hegemonia do enfoque clínico sobre o pedagógico para que os profissionais da educação possam retirar essa idéia de que as condições orgânicas de um indivíduo são definidoras de sua limitação e de sua incapacidade. O propósito da educação inclusiva é a construção de uma nova maneira de trabalhar no contexto educacional com os alunos que apresentam alguma necessidade educativa especial, instigando um novo modo de pensar as questões educacionais justamente por meio da quebra dos estereótipos e preconceitos na escola. Torna-se de fundamental importância o reconhecimento de que a presença de pessoas com deficiência, no caso a mental, nos meios educacionais, não deve servir para negar suas diferenças e nem tampouco para igualar essas pessoas.

Já foi citado anteriormente que atuais documentos educacionais, em prol da educação inclusiva, ainda trazem em seu texto a crença de que o processo de desenvolvimento da criança deficiente deve-se apresentar sobre os mesmos princípios daqueles apresentados pelas crianças normais. Fato esse que vem fazendo com que a concepção de deficiência sofra críticas ainda acirradas das abordagens cognitivistas e sociais da educação.

A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para fornecer o desenvolvimento e a aprendizagem com algumas características 'deficitárias'. (COLL; JESUS; PALÁCIOS, 1995, p.23).

A história da educação das pessoas com deficiência mental marcou essas pessoas com o conceito de incapacidade para o desenvolvimento escolar e construiu um espaço segregado considerando-o mais adequado à sua educação na medida em que esse espaço centrava-se na ação de uma equipe multidisciplinar da área da saúde. Nesse espaço, a educação tinha pouca prioridade. A história nos desafia a favor de mudanças.

2 ESCOLA E INCLUSÃO ESCOLAR

O cenário que envolveu as perspectivas conceitual e política da educação especial evidencia uma cultura marcada por atitudes segregacionistas e exclusivistas em torno do indivíduo deficiente. No tocante às identificações que permearam as pessoas com deficiência mental, estas lhe atribuem uma falta relacionada estritamente à idéia de falta de inteligência, restringindo-os a uma condição de pessoas fadadas ao insucesso, atribuindo-lhes uma identidade deteriorada que é apropriada por eles e marca a representação que a sociedade faz deles.

2.1 SOCIEDADE E ESCOLA: OLHANDO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Os estudos científicos, as perspectivas sociais e legais deixam evidente que ações sociais, assim como as políticas educacionais anteriores à proposta de inclusão, que não bastava uma integração física das crianças com deficiências, matriculando-as e inserindo-as especialmente no contexto escolar. Foi então que, posteriormente, percebeu-se que a inclusão educacional de pessoas com deficiências envolve aspectos mais amplos.

A integração educacional deve ser avaliada não somente em si mesma, levando-se em conta se possibilita o desenvolvimento pessoal e social da criança com necessidades especiais, mas também se favorece a integração na sociedade e durante a vida adulta. Neste último ponto, é preciso levar em conta que o processo de integração depende em uma pequena parte das possibilidades do indivíduo e em grande parte da adaptação das instituições a essas possibilidades. (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995, p.16).

Diante de tal evidência, para estudar a prática de educação inclusiva no contexto escolar e realizar uma análise acerca das interações estabelecidas pelos alunos com deficiência mental incluídos na sala de aula do ensino comum, é preciso levar em consideração não só a história, como também, os modelos culturais abstratos, que permeiam a identidade do sujeito com deficiência mental perante os meios sociais e educacionais na atual conjuntura. Sem dúvida, há uma obviedade em relação ao fato de que é preciso ir além das aparências. Isto porque, entende-se que a aparência está relacionada ao externo, ou seja, a imagem que se tem do outro, a partir do que se vê externamente.

A sociedade em que vivemos se diz democrática, mas os privilégios permanecem. Em seus processos os homens em grupo “enquadram” as pessoas nos modelos que determina como certos e errados e acaba privilegiando apenas alguns de seus segmentos. Com isso, estabelece algumas categorias e são elas que definem as relações para a exclusão, dependendo das relações que o contexto cria naquele momento.

A diferença de tratamento está presente nos pressupostos do conflito igualdade X desigualdade. Esses termos vêm associados à existência histórica de desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Esta sociedade estabelece, ainda, categorias e são elas que definem as relações para a exclusão, dependendo das relações que o contexto cria naquele momento. As divergências e o desvio aparecem por meio da atribuição de normalidade de um dado modelo e, dessa forma, aquilo que diverge da relação tida como normal é excluído. Recorrendo a Ferreira e Guimarães (2003, p.146), veremos que “[...] não foi fácil constatar que o homem está permanentemente sujeito a sofrer o julgamento do olhar do outro, intensificando esse olhar através do que nele se deposita de preconceitos, fantasias, suposições e deduções”.

Tendo seus padrões de normalidade, a sociedade cria atributos de aceitação e são esses atributos que geram discriminação de determinados segmentos e, por isso, é importante mencionar que, até certo ponto, tem-se o “poder” para ler um atributo e interpretá-lo positiva ou negativamente. As pessoas possuem características físicas, emocionais e cognitivas diferentes, o que faz de cada indivíduo um ser único em suas particularidades. Por conviver-se com esse fato, geralmente, essas diferenças não despertam atenção e passam despercebidas. Mas aquelas resultantes de deficiências como a mental, as sensoriais e as físicas, porque têm maior visibilidade, destacam-se e despertam sentimentos variados entre os outros ditos normais.

Dessa forma, a partir das reais dificuldades das pessoas com deficiência mental no desempenho de habilidades sociais, conceituais e práticas, criou-se uma representação de que essas pessoas são incapazes, pouco produtivas, entre outros adjetivos pejorativos. Essa representação que se criou a respeito dessas pessoas está relacionada a atributos sociais indesejáveis.

De acordo com Goffman (1982), os atributos depreciativos aliados ao estereótipo que a sociedade “molda” para os indivíduos, resultam no que o autor intitula de estigma - uma marca, um sinal, que geralmente é imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização existente em determinado contexto. De acordo como autor, o estigma tem como efeito uma perigosa redução da identidade social do indivíduo baseada em um atributo indesejável. Esse atributo desencadeia descrédito, preconceitos; estes geram suspeitas, intolerância e aversão. Explicando o estigma a partir da visão sociológica, identifica que o estigmatizado é aquele indivíduo que sofre preconceito social e é marcado para que possam identificá-lo como sendo diferente dos demais.

Diante disso, constata-se que, muitas vezes, a noção de desvio em companhia do estigma centralizou ou até construiu as pré-conceituações da deficiência (vista como fenômeno global), impondo, dialeticamente, as *atitudes* diante dela. Isso nos leva a acreditar que os movimentos pela aceitação das diferenças envolvem, por um lado, a quebra de estigmas negativos que cercam a questão da deficiência (criados e perpetuados socialmente) e, por outro, as barreiras atitudinais (oriundas do interior de cada indivíduo em particular). Não se pode negar que as diferenças existentes entre os indivíduos se fazem presentes de forma constante e que por sua vez, acabam por indicar a existência de “[...] grupos humanos dotados de especificidades naturalmente irreduzíveis”. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.37).

Evidenciar as diferenças de cada indivíduo como uma característica do gênero humano talvez seja, neste momento, um dos pontos mais importantes, já que todos os indivíduos possuem pontos comuns e incomuns - é a diversidade humana. O fato de que algumas diferenças nos tornam “superiores” e outras nos diminuem como sujeitos - fator histórico e social, é algo que está constantemente presente no embate que as pessoas tidas como diferentes e/ou deficientes vêm travando pelo reconhecimento e pela valorização justamente de suas “diferenças”. As discussões mais recentes sobre igualdade, diferença, diversidade, resultaram no chamado direito à diferença; o direito de ser diferente e, com isso, é nítido que está ficando cada vez difícil “[...] negar a política e organização que as diferenças vêm assumindo ultimamente”. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.39).

Sociedade e escola não existem de forma isolada, o que acontece na sociedade reflete-se nas escolas que realizam em seu contexto um trabalho a partir dos valores, das crenças e das prioridades que circulam na sociedade. Os profissionais que trabalham na escola são cidadãos de uma determinada sociedade e da comunidade local em que vivem, possuindo o mesmo conjunto de crenças ou atitudes como qualquer outro grupo de pessoas. (MITLER, 2003).

Neste contexto, ao abordar a questão das diferenças, nota-se que na escola também aparecem critérios e conceitos que acabam por instituir a diferença, ora por critérios de quantificação, que se apóiam na atribuição de um conceito, uma média; ora por critérios de classificação, baseando-se na comparação entre um aluno e outro, no que se assemelham, no que diferem do tipo “ideal”.

Nas escolas, a referência a patologias e carências e o apego ao paradigma da homogeneidade têm justificado a exclusão e a discriminação na qual “a educação é apenas uma das várias demandas colocadas pela pobreza”. (FERREIRA, 1998, p.23).

No caso específico das pessoas com deficiência mental, esses mecanismos conduziram (e ainda conduzem) os educadores a uma concepção generalizada de ineficiência, de insucesso, fundamentada na concepção reducionista acerca de tais pessoas. Padilha (2001, p.3), em relação ao sujeito com deficiência mental, enfatiza a importância de não limitar a vida humana na relação normal/patológico, já que “[...] é preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência”.

Isso significa a necessidade de mudar a história de vida desse aluno que é marcada por rótulos depreciativos, uma história marcada de exclusão e estigma. Aqueles que não aprendem no mesmo processo que os outros alunos são apontados como alunos que têm algum “problema”, por isso, não aprendem na escola e, se não aprendem, é porque possuem algum tipo de problema, como: biológico, emocional, social, entre outros. As queixas de não-aprendizagem apontadas pelo professor conduzem esse aluno a uma avaliação, que geralmente é realizada por profissionais da área da saúde (médico, psicólogo). Este aluno, geralmente é encaminhado para exames e testes padronizados que exigem dele índices e respostas específicas de um contexto em especial; em seguida, é emitido um diagnóstico que, às vezes, indica a necessidade de uma intervenção temporária; outras vezes, indica a necessidade de um atendimento diferenciado (especializado) constantemente. Esses diagnósticos podem indicar dificuldades para aprender, deficiência mental, distúrbios, que apesar de serem patologias diferentes, remetem à concepção de incapaz, improdutivo.

As análises de Bourdieu (2002) ajudam-nos a compreender alguns dos critérios utilizados pela escola em relação à sua organização e funcionamento que são fornecedores da exclusão. O autor explica que, durante muito tempo, a escola foi reconhecida como um local destinando às pessoas pertencentes à classe social dominante. Isto fez com que, por um longo período, a escola reproduzisse no interior a cultura e a linguagem de uma classe social dominante, ou seja, daqueles que possuem uma condição econômica favorecida e que com isso, são detentores que uma capital cultural ampliado. Alicerçadas nesses critérios (de classe social, de cultura, de linguagem, entre outros), é que se constituiu em um espaço de exclusão daqueles que não correspondem aos seus critérios e expectativas, reforçando ainda mais as desigualdades sociais e acadêmicas.

Com base nessas idéias, podemos dizer que os alunos considerados como caso de fracasso escolar, na mesma perspectiva que aqueles que apresentam deficiência mental, são desacreditados em relação à sua capacidade de comportamentos nos diversos ambientes e de aprender os saberes escolares. Conforme Patto (1993), a escola priorizou durante muito tempo os métodos de ensino baseados na memorização e em conteúdos escolares, que não faziam

sentido algum para seus aprendizes, fato este que contribuiu muito para com os casos de fracasso na escola. A autora revela, também, que o desempenho escolar sempre esteve associado às influências negativas da cultura de grupos étnicos e sociais, ou seja, “[...] de modo generalizado e indiscriminado que a criança carente é portadora de distúrbios no desenvolvimento psicológico que a tornam menos capaz do que a criança de classe média para a aprendizagem escolar”. (PATTO, 1993, p.75).

Enfatizamos que em nenhum momento estamos querendo dizer que o professor está errado ou tem alguma culpa, já que as expectativas dos professores em relação aos alunos são também frutos da organização política e social vigentes. A organização escolar está feita de forma a excluir todos esses alunos e os exclui quer pelos princípios e práticas de avaliação, da didática e de outros parâmetros escolares.

A escola é organizada e funciona de forma discriminadora quer considerando diferenças de funcionamento psicológico, social ou afetivo, quer considerando diferenças de classe.

Para Bourdieu (2002, p.53), “[...] é necessário que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”. Os professores, ao escreverem sua função pedagógica de forma pragmática e alienada, vão reproduzindo a sociedade.

Em meio a esse cenário, compreende-se que a escola de ensino comum, assim como as escolas de ensino especializado deverão passar (algumas já estão passando) por uma transformação em todo seu cotidiano escolar para receber todos os alunos e voltar seu olhar não só para o acadêmico, como também para tudo que permeia a vida social e cultural dos alunos, se se pretende realmente dar oportunidades aos alunos de uma educação de qualidade.

Preocupamo-nos com a qualidade dessa transformação, já que a entendemos como um dos grandes desafios que a inclusão escolar representa, e a escola precisará não só respeitar, como também levar em conta as diferentes condições que envolvem o ser humano (biológicas, sociais e culturais). Pensamos que essa transformação seja o início da superação de uma história que tem deixado marcas, por se apoiar em mitos e preconceitos, como deixa claro D’Antino (1997, p.102):

Infelizmente, continuamos arcando com as conseqüências das marcas deixadas pela história, através dos mitos e preconceitos em relação à pessoa deficiente/diferente. Dentre elas talvez a mais cruel seja a marca da tendência em não se acreditar no potencial de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência mental, matando precocemente ou,

na melhor das hipóteses, dificultando, no decorrer da vida, as oportunidades de educá-los para a vida escolar e social.

A inclusão escolar no contexto da educação brasileira “exige por um lado modificações profundas nos sistemas de ensino, que não podem se ater somente a pretensas dificuldades das crianças com necessidades educativas especiais, mas que precisam se estender aos processos de exclusão da mais variada gama de crianças”. (BUENO, 1999, p.23).

E, por outro lado, é preciso, antes de tudo, alterar visões reducionistas sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, porque a proposta de inclusão traz em seu contexto a substituição de uma prática voltada para a superação daquela orientada pela concepção clínica acerca dos processos de desenvolvimento humano.

Com base nisso, a inclusão do aluno com deficiência mental dentro na sala de aula do ensino comum implica a realização de ações e vivências pedagógicas para fazer com que esse aluno se beneficie do currículo escolar e da convivência com alunos ditos normais. Ao enfatizar tais implicações destacamos a mudança do foco de atenção do educador, não residindo mais sobre o que *falta* ao aluno, mas sobre o que ele mais pode realizar e que dialeticamente, o constrói como sujeito social.

2.2. INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: REVENDO PAPÉIS E REINVENTANDO O ESPAÇO ESCOLAR

A nova visão de educação proposta pela política educacional vigente prevê a inclusão de pessoas com necessidades especiais no sistema educacional, com o intuito de promover uma educação mais democrática, visando, assim, a promover o convívio social com a diversidade. Nesse contexto, ampliam-se as oportunidades educacionais às pessoas com necessidades educativas especiais de forma que: “[...] Partindo do exame da legislação e outros documentos políticos, o contexto esperado seria de um acesso ampliado dos alunos com deficiência a uma escola básica mais aberta para acolhê-los e mais habilitada a fazê-lo”. (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.24).

A Declaração de Salamanca é, sem dúvida alguma, um dos documentos mais expressivos acerca da questão do oferecimento de escolas para todos, porque consolida propostas, diretrizes e recomendações formuladas e discutidas em outros encontros nos quais já se discutia a idéia de viabilizar condições as mais comuns possíveis a pessoas com deficiência; propõe que as escolas de ensino comum transformem-se em um espaço inclusivo para acolher a todas as necessidades educativas especiais.

Se tradicionalmente a clientela da educação especial era identificada sob a ótica da insuficiência, da falta e ainda considerada como alguém portador de deficiência, o conceito - necessidades educacionais especiais - trouxe uma nova idéia: a de que há pessoas que demandam recursos específicos em educação. A educação inclusiva traz em seu cerne a superação gradativa dessa atribuição tradicional, ao evidenciar a dinâmica das possibilidades de reconhecimento e de atendimentos a essas pessoas.

Sem dúvida, encontra-se, entre os estudiosos da educação inclusiva, um consenso em relação à necessidade de reestruturação da escola comum para que possa atender à política de educação inclusiva, que tem em sua essência, o acolhimento de todos os excluídos.

[...] a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social e política, é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade para todas as crianças. (MENDES, 2002, p.64).

Nesse sentido, a inclusão escolar envolve o processo de reestruturação das escolas como um todo com o intuito de garantir o acesso e a participação de todos os alunos às diversas oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. (MITLER, 2003; SAAD, 2003; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Necessitando de transformações no contexto escolar, a inclusão vem se configurando como um processo que demanda tempo e responsabilidade, importante se faz novamente dizer que não se trata apenas de uma simples mudança de tratamento e dos serviços prestados até então. As políticas públicas traçadas em âmbito mundial instituem algumas medidas que devem ser tomadas para a construção desse espaço; em contrapartida, acredita-se que a construção da educação inclusiva não deve ocorrer a partir de extremismos radicais, desconsiderando as bases históricas, legais, filosóficas e políticas que constituem as atenções às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Entendendo que a inclusão tem como fundamento a educação de todos os alunos juntos, inclusive daqueles que têm deficiência possibilitando a estes a possibilidade de se preparar para a vida na comunidade ao mesmo tempo representando a extinção de vivências segregacionistas, Stainback e Stainback (1999, p.29) entendem que qualquer ação realizada em locais reconhecidos por atenderem especificamente àqueles que são deficientes, identificando-os como diferentes, legitimam a segregação e, com isso, não viabilizam a efetivação da inclusão, já que “[...] se quisermos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada”.

Sobre esse pensamento, argumentam que em locais segregados, geralmente os alunos são prejudicados, alienados, e os ditos normais, com isso, experimentam uma educação que pouco valoriza a diversidade, a cooperação e o respeito àqueles que são diferentes. Observam, ainda, que a inclusão com qualidade não significa a inserção de alunos com deficiência em classes de ensino regular sem apoio para professores ou alunos. As pessoas com deficiência necessitam de instruções, de instrumentos, de técnicas e de equipamentos especializados. Para os autores, todo esse apoio ao aluno deve ser integrado e associado a uma reestruturação das escolas e das classes; complementam, ainda, que esses apoios devem ser *centrais*, e não *periféricos*, à educação regular. Os autores acentuam que os benefícios do ensino inclusivo podem atingir todos os alunos, professores, a sociedade em geral, “[...] o desafio é estender a inclusão a um número maior de escolas e comunidades e, ao mesmo tempo, ter em mente que o principal propósito é facilitar e ajudar a aprendizagem e o ajustamento de todos os alunos, os cidadãos do futuro”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.31).

Essa questão de apoio especializado, bem como a forma como será oferecido no interior das escolas de ensino comum é bastante discutida, porém não se tem dúvida de que é uma ação imprescindível para a inclusão escolar. Ao mesmo tempo, conforme já mencionados nos documentos que fundamentam a política de educação inclusiva no Brasil, esse apoio poderá ocorrer de diferentes maneiras, dependendo da necessidade educativa especial do aluno incluído. Por isso entende-se que não se pode simplesmente copiar um dos aspectos do modelo executado (por exemplo) em países, nos quais a realidade social, econômica, cultural e até filosófica difere radicalmente daquele em que se vive. É preciso caminhar em direção a uma reorganização consistente e verdadeira, que se cumpra na prática, pois, mediante as possibilidades e as estruturas educacionais disponíveis atualmente, encontra-se uma realidade preocupante com relação ao apoio especializado.

Pesquisas revelam que muitos alunos incluídos no ensino comum estão a depender das famílias para conseguirem condições necessárias de apoio à educação escolar e, além disso, muitos destes estão vivendo uma situação de experiência educacional insuficiente ou precária. (GÓES, 2000; CAETANO, 2002).

É importante ressaltar ainda que a educação inclusiva, ao admitir a existência de deficiências isoladas ou múltiplas, deverá abranger uma multiplicidade de condições (condutas típicas de síndromes e os distúrbios de aprendizagem), além de quadros ligados a situações específicas, como o de crianças hospitalizadas, que não se configuram como deficientes, já que é apenas naquele momento que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, fica evidente que a inclusão escolar está dividindo opiniões no que

diz respeito à melhor maneira de se construir uma escola inclusiva. Em meio à gama de discussões que o assunto vem trazendo, há opiniões divergentes em relação à forma como as ações que devem ser realizadas para viabilizar a inclusão. Duas correntes na perspectiva da educação inclusiva são encontradas: a da “inclusão” e da “inclusão total”, com propostas divergentes a respeito da melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais conforme aponta Fuchs e Fuchs (1998, apud MENDES, 2002, p.65):

1. Os “inclusionistas” consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e de conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os “inclusionistas totais” acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizade, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.
2. Os “inclusionistas” defendem a manutenção do *continuum* de serviços, que permite a colocação desde a classe comum até serviços hospitalares, enquanto os “inclusionistas totais” advogam pela colocação apenas na classe comum da escola regular e pregam, ainda, a necessidade de extinção do *continuum*.
3. Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os “inclusionistas totais” crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.

Fica evidente que, ao trabalhar com a educação inclusiva, o professor poderá confrontar-se, na prática com possibilidades diferenciadas de inclusão: uma radical - que focaliza todo o trabalho com o aluno que tem necessidades educacionais especiais, independentemente do grau de comprometimento implicado por essas necessidades – chamada ‘Inclusão total’, e outra que se restringe ao que considera permitido e possível de trabalhado na situação acadêmica. Essas correntes apontam opiniões divididas, concepções e ações diferentes; ao mesmo tempo, nas duas prevalece um eixo norteando a educação de pessoas com necessidades especiais - a educação inclusiva, em detrimento das práticas segregadoras. O ponto mais claro de divergência diz respeito à maneira de se efetuar a educação inclusiva na prática.

Do ponto de vista legal, os documentos brasileiros, referentes à educação das pessoas com deficiência, garantem o oferecimento de apoio especializado.

Em seus estudos, Góes (2002), ao fazer uma análise acerca das idéias defendidas por Vigotski em relação à escola especial de sua época, descreve que Vigotski fez várias críticas em relação à escola especial, porém, este insistiu na existência de uma educação especial que tivesse centrada naquilo de que a criança necessitava. Para ele, a educação escolar deve levar em conta a organização sociopsicológica, característica dos casos de deficiência, e manter metas educacionais elevadas, provendo a construção das capacidades, sem se prender ao nível

de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, com condições que atendam às singularidades ligadas ao tipo de deficiência. Para o autor, as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, mas os recursos especiais e caminhos alternativos não ficam dispensados, porque o aluno está freqüentando uma escola de ensino comum. Esta escola deve prover aquilo de que ele precisa para se desenvolver.

Essas considerações merecem relevância justamente por se ter consciência de que se firmando como uma ideologia democrática, a filosofia da inclusão, confundida com a idéia de “inclusão total” ou “inclusão integral”, poderá, conseqüentemente, no contexto brasileiro, justificar o fechamento de programas e serviços (como as classes especiais nas escolas públicas, por exemplo), podendo trazer como conseqüências futuras um descompromisso maior do Poder Público Estadual em relação à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. (MENDES, 1999).

Esta autora ainda afirma que:

[...] o ideário da inclusão não modifica, por mais bem intencionado que seja, o que existe um passe de mágica, produzindo o cancelamento de serviços existentes sem antes produzir uma reestruturação adequada ao sistema educacional. (MENDES, 2002, p.71).

Destaca-se que a questão maior em relação à efetivação da política de inclusão, neste momento, não tem seu foco na questão do “tipo” de escola que melhor se adapta para atender a pessoas com deficiência, mas sim na questão de que é preciso que a escola seja inovada e não mais ser vista como uma instituição que funcione de forma uniforme, com pequenos ajustes aos sujeitos considerados incluídos (GÓES, 2002).

Paralelamente à idéia de se manter os serviços existentes, é necessário destacar que é fundamental que ambos os espaços (escola comum e especializada) estejam dispostos a inovar, a transformar-se; caso contrário, a escola de ensino comum poderá tomar rumos inadequados para a inclusão.

A autora menciona também que na educação especial e, sobretudo na inclusão, é indispensável a criação de projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes.

Sem alterar o delineamento do currículo e as metodologias, sem estabelecer esquemas de suporte efetivo ao professor, a escola não responde ao compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos diferentes. (GÓES, 2004, p.74).

Na questão do apoio, agregam-se ao contexto da inclusão escolar as adequações curriculares, ou seja, a necessidade de adaptação e/ou modificação do currículo escolar

(sempre que necessário). Para auxiliar o professor a respeito deste assunto, o MEC redigiu um documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais, Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais* (1999), para servir de apoio às reflexões e ações dos professores do ensino comum na inclusão escolar. Apresenta ao professor as adaptações curriculares, como sendo um processo a ser efetuado em três níveis: “[...] no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido em sala de aula; no nível individual”. (BRASIL, 1999a, p.40).

Ainda de acordo com esse documento, as adaptações curriculares devem ser entendidas como possibilidades educacionais para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e que não se trata de adotar um novo currículo, mas de:

[...] ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1999, p.33).

Há outro documento do MEC (1999) - *Série Educação a Distância: Educação Especial Tendências Atuais* (1999) que, de acordo com Mendes (2002, p. 78), traz a seguinte definição de adaptações curriculares: “[...] o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologias para atender às diferenças individuais dos alunos”.

Os documentos incidem sobre a questão de que as adaptações devem ocorrer de tal forma que atinjam todos os componentes do currículo (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação), visando a torná-lo acessível àquele aluno que apresenta alguma necessidade educacional especial, levando-se em consideração as necessidades e capacidade de todos os alunos, “normais e especiais”.

Em relação ao currículo da escola inclusiva, Stainback e Stainback (1999, p.262-264), consideram que planejar um currículo inclusivo requer do professor uma série de indagações sobre si mesmo. De acordo com os autores, esses questionamentos giram em torno de questões, como:

[...] o aluno pode participar desta aula da mesma maneira que os outros alunos? [...] o aluno é incapaz de participar plenamente sem acomodação, que tipos de apoio e/ou modificações são necessários para a plena participação dos alunos nesta aula? [...] que expectativas devem ser modificadas para garantir a plena participação do aluno nesta aula?

Estas questões mencionadas pelos autores são aqui citadas porque são consideradas importantíssimas e pertinentes já que conduzem a uma reflexão acerca do que os professores irão ensinar; para que irão ensinar e, ainda, se sua prática é acessível a todos os alunos que compõem sua sala de aula durante aquele ano letivo.

Trabalhos de pesquisa, como o realizado por Miranda (2003), cujo propósito foi verificar as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras do ensino comum e do ensino especializado que trabalham com alunos deficientes mentais, concluíram que tanto na escola comum quanto na especial as ações curriculares voltadas para alunos com deficiência mental são fundamentadas na concepção de que os deficientes mentais são indivíduos imaturos, incapazes e lentos e, dessa forma, não priorizam atividades que exigem pensamento abstrato por parte desses.

A literatura vem apontando algumas possíveis estratégias para realizar a inclusão escolar; dentre elas, é destacado, neste momento, o ensino cooperativo, que de acordo com Mendes (2002, p.79), “[...] vem sendo apontado pela literatura específica com uma estratégia que possibilita aumento significativo da auto-estima de crianças com necessidades especiais”. A autora menciona que esse tipo de ensino pode ocorrer a partir de diferentes arranjos, ou seja, há modelos de ensino cooperativo em que os alunos trabalham em pares e com isso, há auxílio por parte daquele que tem maior facilidade; outro modelo de ensino cooperativo é fundamentado na consultoria colaborativa, ou seja, o professor do ensino comum e especial trabalha em conjunto e fica responsável pelo planejamento e pelas ações de ensino.

Em relação ao primeiro modelo de ensino colaborativo, no qual aluno ajuda aluno, a ajuda e apoio podem ser determinados casualmente e sem planejamento, ou ainda, com a intervenção dos professores. Todavia, o autor dá destaque à ajuda em que o aluno recebe orientações do professor previamente, divulgando que em alguns estudos que realizou, constatou que, em particular, no ensino de leitura, o apoio mútuo ocorre de forma favorável desde que “[...] o aluno que apóia esteja apropriadamente preparado e apoiado e o aluno que recebe apoio esteja disposto a aceitar a ajuda”. (MITTLER, 2003, p.173).

Quanto à segunda forma de trabalho colaborativo, que é feita entre professores do ensino comum e do especializado, Mendes (2002) destaca que tal modelo contempla diferentes maneiras de realização, permitindo, desde a existência de dois professores juntos na sala de aula, durante todo o período ou em alguns momentos; com responsabilidades divididas; ou ainda a determinação de estações de ensino, ensino paralelo ou alternativo.

A mesma autora aponta que, nessa estratégia de trabalho, o papel desempenhado pelo professor do ensino especial focaliza-se em meio a ações auxiliares, enfatizando que o

professor do ensino comum assume a responsabilidade de educação de todos os alunos, tentando, a partir do trabalho colaborativo (que foi feito com o professor especializado), articular as recomendações e estratégias necessárias e possíveis para ensinar a todos, excluindo ações precipitadas, como, por exemplo, enviar qualquer aluno para um programa segregado de ensino especial.

É interessante observar que são detectadas, no cotidiano, experiências de trabalho colaborativo, e estas, às vezes, evidenciam-se por meio das cenas vivenciadas no interior das escolas de ensino comum e dos dizeres dos professores a respeito da distribuição de seus alunos na sala de aula. Assim, são encontradas salas de aula lotadas, com uma distribuição a partir do tamanho dos alunos (pequenos e grandes); do rendimento escolar (bom aluno e mau aluno) e ainda, do comportamento (quietinho/falante; agitado/acomodado).

Ao encontrar dificuldades para realizar a inclusão de pessoas com alguma necessidade educacional especial, em alguns municípios, as escolas de ensino comum estão buscando apoio (colaboração) e até parceria, quando possível, com as escolas especializadas no intuito de conseguir melhorar as condições para a inserção de um aluno. Esta parceria, às vezes, é feita de tal forma que o aluno frequenta as duas escolas, para auxiliar o aluno e para prestar suporte ao professor. No auxílio ao aluno, geralmente são realizados atendimentos para intervir diretamente nas dificuldades levantadas pelo professor do ensino comum; já no suporte ao professor, o especialista geralmente exerce o papel de elaborar, recomendar e desempenhar estratégias para a aprendizagem dos alunos com deficiência, ficando sob responsabilidade do professor da classe comum o dever de assumir a educação de todos os alunos, a partir desse apoio que lhe é oferecido.

A formação de professores para atender às necessidades de alunos com algum tipo de deficiência ou aqueles com alguma dificuldade para aprender, tem sido motivo de grande debate há algum tempo, tendo ganho maior repercussão na atualidade diante da política de educação inclusiva. Na perspectiva de Bueno (1999), a educação inclusiva requer a capacitação de dois tipos de profissionais: professores do ensino regular com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade, e professores especializados, os quais trabalhariam como equipe de atendimento e apoio. O autor evidencia que:

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor de ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características. (BUENO, 1999, p.162).

A formação do professor do ensino comum e do professor do ensino especial é discutida por Ferreira (2004) que aponta precariedade e/ou ausência de informações e conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de práticas comprometidas com o desenvolvimento educacional de todos os alunos recebidos na escola de ensino comum. Para a autora, os debates encontrados tanto nos cursos que formam professores para o ensino regular quanto nos cursos que formam professores especialistas, evidenciam que da forma como estão organizados, não atendem à perspectiva da política de educação inclusiva.

Diante desse contexto, a autora opta por considerar três aspectos ao discutir sobre a formação de professores para a Educação Especial, entendendo que estes deverão permear os projetos políticos pedagógicos de formação docente:

- A educação deve ser entendida na perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência [...] Isso significa que, como princípio ético, a educação de todos deve ser atravessada por políticas e práticas educacionais cuja perspectiva é, primeiro, a constituição de possibilidades que mais aproximem as pessoas excluídas da condição de vida cidadã, garantindo para elas a educação escolar.
- A diversidade deve ser concebida como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas. Torne-se, assim, não um obstáculo, mas princípio de compreensão e direcionamento das práticas educativas, de forma que essas práticas se materializem na perspectiva das necessidades de cada aluno, conciliadas com o direito à educação a ser partilhada por todos os cidadãos deste País.
- Os movimentos no sentido de se construir a educação inclusiva devem refletir criticamente o que está constituído na Educação Especial, advindo de outro paradigma, assim como o que acontece na educação regular e na história da relação dela com a Educação Especial. (FERREIRA, 2004, p.251).

Partindo desses aspectos, a formação de professores para a educação de alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, incluindo a formação de professores capazes de realizá-la, não pode considerar, nos caminhos a serem trilhados para a educação escolar desses alunos, apenas o contexto do que é instituído e conhecido sobre a Educação Especial. É preciso olhar para o que ocorre na sociedade em geral e na educação comum especificamente. (FERREIRA, 2004).

Dessa forma, é encontrado um universo tanto na dimensão política como nas práticas educacionais, marcado por condições, conceitos e atitudes que sempre acentuaram a exclusão do aluno com necessidades especiais na perspectiva da educação comum. Por isso é interessante destacar que os projetos político-pedagógicos de cursos de formação de

professores problematizem a exclusão e a inclusão de alunos com deficiência e suas bases históricas, considerando o contexto da exclusão/inclusão social. (FERREIRA, 2004).

Observa-se, ainda, nos apontamentos da autora, que é preciso admitir que ao lidar com pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, devem-se reconhecer as particularidades dessas pessoas. Para isso, é preciso que os professores reflitam sobre suas competências e suas práticas principalmente avaliando se elas envolvem os alunos garantindo uma efetiva participação dos mesmos no processo de aprendizagem e, em especial, dos alunos com deficiência mental com a utilização de estratégias garantam o desenvolvimento cognitivo.

[...] no grupo de alunos com acentuadas dificuldades para aprender, em razão das limitações cognitivas, a necessidade especial se coloca nos próprios mecanismos de apropriação da cultura. Situa os desafios nas possibilidades dos processos educacionais/culturais terem impacto no desenvolvimento humano. Nesse ponto, temos carência de conhecimento que oriente políticas e práticas de Educação que sejam consistentes com os desafios colocados. (FERREIRA, 2004, p.254).

Em meio a um cenário de crises e incertezas, acredita-se que os debates existentes em torno de melhores condições no interior das escolas, assim como no processo de formação de professores, poderão ser fontes não só de sugestões, como também considerações indispensáveis para se fazer emergir uma nova ideologia de escola juntamente com olhares reais em direção à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, especialmente daquelas que apresentam deficiência mental.

3 BASES TEÓRICAS

3.1 VIGOTSKI: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA PARA A COMPREENSÃO DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Com o intuito de compreender as relações pedagógicas vivenciadas pelo aluno com deficiência mental no interior da sala de aula de ensino comum e diante das ações educativas realizadas no interior deste contexto, apoiamo-nos nos princípios teóricos da abordagem histórico-cultural de Vigotski (1989, 2000) que propõe discussões acerca do desenvolvimento humano que só pode ocorrer nas relações sociais.

O aspecto cultural da teoria de Vigotski tem sua explicação a partir da idéia de que tal aspecto envolve meios socialmente estruturados pela sociedade que organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, bem como os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. O histórico se entrelaça com o cultural partindo da idéia de que os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e o próprio comportamento, não foram “[...] plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus, foram inventados e aperfeiçoadas ao logo da história social do homem”. (VIGOTSKI, 1988, p.26).

Com base na abordagem histórico-cultural, a formação do indivíduo se dá a partir das relações sociais, sendo que os processos humanos ocorrem por meio da interação do indivíduo com um meio/ mundo humanizado. Entende que desenvolvimento humano e aprendizagem estão intimamente relacionados:

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. Mas através de constantes mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotski, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre as pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. (VIGOTSKI, 1988, p.27).

Adepto do materialismo dialético, Vigotski investiu na possibilidade de apontar novos rumos aos problemas da psicologia, argumentando que as origens das funções psicológicas superiores podem ser encontradas nas relações sociais das quais o indivíduo participa.

Dedicando-se à compreensão da origem e funcionamento das funções psicológicas superiores, Vigotski aponta que essas não são formadas exclusivamente pelo organismo biológico, ressaltando o papel de processos sociais como fatores imprescindíveis para o desenvolvimento de tais funções. Essas se constituem, no decorrer do desenvolvimento humano, primeiramente com um comportamento social, que se origina por meio das relações sociais vividas pelos sujeitos num determinado grupo, num primeiro momento, de forma colaborativa (interpsicológico), convertendo-se posteriormente em um funcionamento de caráter individual, como um processo interior (intrapicológico).

Atribuindo ao social um significado importantíssimo, já que a cultura é entendida como produto da vida social e da atividade social do homem, entende que nas relações sociais o indivíduo tem acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos. Isso significa que, na ótica do autor, a relação do indivíduo com o mundo é mediada por meios que se constituem “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A linguagem, por exemplo, é um instrumento de mediação – o processo de mediação é realizado pela linguagem (fala, escrita, gestos, comportamentos) e transforma processos interpessoais em intrapessoais.

O indivíduo forma-se nas relações sociais, a partir da vivência com o outro. E, nessas relações, apropria-se de significados, podendo reconstruí-los. Isso significa que no plano dessas relações, ocorre a chamada internalização - processo que possibilita ao indivíduo a reconstrução de uma operação externa propiciada pela linguagem (gestual, falada, escrita), ou seja, tudo é constituído pelo meio (interpessoal, intersubjetivo) para alcançar um caráter próprio e pessoal (intrapessoal). “Através dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamentos e da cultura, representativos da história da humanidade”. (NOGUEIRA, 1993, p.16).

Esse processo se constitui em uma série de transformações, já que o humano vem do entrelaçamento de “possibilidades”, pois quando o indivíduo internaliza traz marcas das relações internalizadas, dando assim, origem a uma atividade voluntária.

Um outro autor que se tem dedicado a entender o papel da linguagem no desenvolvimento é Pino (2000), cujas idéias histórico-culturais comungam com as de outros estudiosos; ele trabalha também, com o conceito de que a mediação tem um papel central, especialmente a linguagem, pois ela possibilita a interiorização de tudo que foi vivenciado pela criança nas situações interativas pelos adultos. Dessa forma, para Pino (2000, p.68-9), “a função mediadora da significação possibilita a reversibilidade do processo, o que é social se converte em pessoal”.

A relação entre o pensamento e a linguagem, segundo Vigotski (2000), passa por várias mudanças ao longo da vida o indivíduo. Mesmo tendo origem em momentos diferentes e desenvolvendo-se de modo independente, num dado momento, por meio da inserção da criança na cultura, o pensamento e a linguagem encontram-se, dão origem ao modo de funcionamento mais sofisticado, tipicamente humano. Então, a linguagem, como principal sistema simbólico humano permite que o indivíduo apreenda e organize os objetos e situações do mundo real; constrói e regula as relações que se estabelecem entre si e em relação a si mesmo. Destaca, ainda, que o pensamento e a linguagem têm origens diferenciadas, porém em certa altura do desenvolvimento, se entrecruzam, e neste entrecruzamento, inicia-se uma transformação do ser homem biológico para a situação sócio-histórica, já que nesse momento, a atividade humana passa a caracterizar-se pela utilização da mediação simbólica.

Nos estudos realizados por Padilha (2001), a autora evidencia que, para Vigotski, não há possibilidade de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e nem linguagem sem a mediação que ocorre nos processos interativos, considerando a linguagem como principal mediador simbólico entre o mundo cultural e o biológico.

Nesse sentido, constituindo-se na relação com o outro, a linguagem desempenha um papel essencial nas ações desempenhadas pelos sujeitos históricos, pois “[...] promove mudanças radicais na criança, principalmente no seu modo de se relacionar com o meio, possibilita novas formas de comunicação com os indivíduos e de organização de seu modo de agir e pensar”. (REGO, 1995, p.67-8).

As transformações no processo de desenvolvimento são, portanto, ensejadas pelos processos de aprendizagem. Nessa relação, Vigotski introduz em suas obras, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, descrita como ações que a criança realiza com ajuda do (s) outro(s), considerando que a relação aprendizagem /desenvolvimento se faz de modo interdependente, ou seja, ao vivenciar novas aprendizagens, seu desenvolvimento estará se abrindo para novas possibilidades de aprendizagens. A Zona de Desenvolvimento Proximal é denominada como a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz com a ajuda de outras pessoas mais velhas, enfatizando que aquilo que a criança consegue fazer com auxílio, no presente, poderá fazer sozinha no futuro.

Além da Zona de Desenvolvimento Proximal, o autor traz outro conceito: a Zona de Desenvolvimento Real. É entendido pelo autor como os períodos de desenvolvimento que a criança já completou, o que já internalizou e consegue realizar sozinha. Ao atingir o Desenvolvimento Real, a criança demonstra entendimento, compreensão, em relação às ações que antes só realizam com a ajuda do(s) outro(s). O aprendizado possibilita e movimenta o

processo de desenvolvimento: “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através, do qual, as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VIGOTSKI, 2000, p.99).

No contexto escolar, o professor, na execução de sua prática, tem a possibilidade de exercer uma função de mediador, na realização do trabalho que desempenha com os alunos. Ao realizar a função de mediador, permitirá que os alunos executem as atividades com e/ou sem auxílio, conduzindo-o à compreensão e, ao mesmo tempo, aproximando-os da realização de ações cada vez mais independentes. O professor mediador é aquele que deixa o aluno agir, realizando intervenções apenas quando julgar necessário. Na função de mediador, o educador enxerga que o desenvolvimento da criança necessita, impreterivelmente, de situações de imitação e ensino, já que tais situações colocam em evidência que as qualidades especificamente humanas da cultura é que conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. É por isso que Vigotski (2000, p.98) afirma que: “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã”.

Ao considerar que o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, bem como as novas formas de atividade mental, ocorrem por meio das interações sociais, Vigotski (2000) desconstrói a idéia abstrata e neutra de infância, situando a criança ativamente na cultura, reforçando a idéia de que as vivências (as trocas de experiências) medidas nas relações sociais por meio dos signos, em especial a linguagem, permitem a construção partilhada de instrumentos e processos de significação que irão perpassar as operações concretas e abstratas do pensamento.

Adentrando no campo da linguagem são trazidas para discussão as idéias de Bakthin (1999, p.35) cuja concepção aproxima-se daquela defendida por Vigotski. Para ele, a subjetividade também se constitui nas relações sociais mediadas por signos.

Não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

A linguagem se dá na interação com o outro e, nesse encontro, as regras são incorporadas e significadas. Para este autor, a palavra signo, por excelência, ganha sentido com o outro ser humano. Impregnada de história, a palavra adquire sentido contextualizado, situado historicamente.

Os estudos de Bakthin (1999, p.112) levam a concluir que “as forças sociais” da palavra, o dizer e o contexto do discurso têm sua singularidade.

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação [...] Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

Com base nisso, pode-se dizer que um discurso não é propriedade de um sujeito, mas sim resultado das apropriações que se fazem dos signos compartilhados nos dizeres dos outros.

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é natureza social. (BAKTHIN, 1999, p.109).

Para o autor, à medida que o pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, os enunciados dos outros passam, numa relação contínua, a tornarem-se enunciados próprios do indivíduo. Ao ressaltar-se o discurso individual, é possível dizer que ele está repleto do discurso do outro caracterizado pela alteridade ou pela assimilação.

O discurso não é um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e lutas sociais, em que surgem e transformam-se diferentes significações. A apropriação de um discurso, implica apropriação de conceitos, de valores, que transitam socialmente, os quais são incorporados, modificados ou recusados. Estes aspectos teóricos têm implicações metodológicas:

Quando se analisa uma oração isolada, tirada de seu contexto, encobrem-se os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes que sulcaram o enunciado por dentro. (BAKTHIN, 1997, p.326).

As enunciações são sempre partes de um diálogo social ininterrupto, ou seja, elas têm influência nos enunciados que as precederam e afetam os que estão por se constituir, já que permitem a retomada de enunciados já proferidos, revestindo-se de singularidades das condições de produção.

Frente a esse contexto, Bakhtin considera a linguagem como um sistema que possibilita a interação entre as pessoas, produzindo interlocuções entre a pessoa que fala (falante) e a pessoa que escuta (ouvinte). Nessas interlocuções, as palavras são carregadas de sentidos, que nascem da relação social de interlocução e que são marcadas pelos valores, pela vivência, pelas repercussões ideológicas que configuram os sujeitos em interlocução.

Na realidade, não são as palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc., a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKTHIN, 1999, p.95).

Conforme já apresentamos, a deficiência mental causa uma limitação no indivíduo, fato esse que não pode ser camuflado e/ou negado e, ao mesmo tempo, não pode mais ser encarado como algo que impede que tais pessoas façam parte da educação oferecida pelas escolas de ensino comum. As crianças com deficiência mental são identificadas no contexto escolar por apresentarem limitações cognitivas e dificuldades de condutas adaptativas, centralizando-se todas as expectativas educacionais em relação a essas pessoas em suas dificuldade e/ou impedimentos.

Recorrendo aos estudos de Vigotski (1989), mais precisamente à sua obra intitulada *Fundamentos da Defectologia* em que se dedicou ao estudo das deficiências, sob um ponto de vista diferenciado dos estudos propostos pela área da Psicologia, existentes até então. Nela o autor focaliza, os sistemas educativos e formativos dos sujeitos com alterações de desenvolvimento, explicitando fundamentos metodológicos e sociais que postula serem insubstituíveis para o trabalho com pessoas deficientes. Dá ênfase à idéia de que a pessoa com deficiência não é inferior àquelas ditas normais, apenas apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único. Atribui ao meio social a responsabilidade de facilitar ou dificultar a criação de caminhos de desenvolvimento, propõe a criação de processos compensatórios que permitam transpor as deficiências.

Com isso, aponta novas perspectivas para o campo da psicologia e da educação, defendendo que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por forças biológicas, já que atribui papel importante ao ambiente social em que o sujeito está inserido; com isso, indica que desenvolvimento e aprendizagem são processos humanos indissociáveis e que se processam em meio a condições sociais e culturais do ser humano. Evidencia ainda que, embora as leis que regem o desenvolvimento humano sejam as mesmas para as crianças normais e deficientes, ao estudar as deficiências, notou que as relações entre as diferentes funções psíquicas formam-se de maneira diferenciada nas crianças deficientes. Dá ênfase à idéia de que não se pode dizer que uma criança que está comprometida por uma deficiência é menos desenvolvida que as normais, mas sim que seu desenvolvimento se dará de um outro modo.

Isso significa que nelas o desenvolvimento humano é marcado por desenvolvimento distinto e peculiar, além de algo típico da cultura na qual está inserida.

Dessa forma, sem desconsiderar as definições biológicas da espécie humana, atribui uma grande importância à dimensão social, como princípio para todas as pessoas, entendendo-a como responsável pelo fornecimento de instrumentos e símbolos, que estão impregnados de um significado cultural, que medeia a relação entre os sujeitos, dando ênfase à importância do coletivo para as pessoas com deficiência mental também.

Frente a esses aspectos, concentrou sua atenção nas possibilidades e não nas dificuldades, entendendo essas possibilidades como a base para o desenvolvimento de sua capacidade integral e explicando que, embora as funções mentais superiores nas crianças com deficiência mental estejam precariamente desenvolvidas, essa constatação não pode prevalecer. Isso significa que é preciso investir nas funções mentais superiores, já que estas resultam das relações sociais.

Ainda de acordo com Vigotski (1989), os primeiros estudos da área da psicologia estudavam o processo de desenvolvimento cultural da criança e o processo de sua educação de forma unilateral, ou seja, pensavam que o ser humano deveria ser inserido na cultura a partir do nível de seu desenvolvimento e funcionamento. Tal perspectiva foi modificada no momento em que os educadores começaram a compreender que a criança está inserida na cultura desde o princípio de sua vida, compreendendo-se então, que ela não somente assimila aspectos desta, como também absorve-os e, ainda, utiliza os elementos absorvidos, reestruturando o próprio comportamento e transformando todo o curso de seu desenvolvimento.

Portanto, é fundamental que o educador tenha clareza das particularidades do desenvolvimento da criança deficiente para que possa desenvolver ações e métodos adequados, criando o máximo de oportunidades e de benefícios para essa criança. Essa compreensão acerca do desenvolvimento favorecerá o trabalho do educador, já que este irá desenvolver ações para a promoção de ensino-aprendizagem com base naquilo que é comum a todos os alunos, desmistificando a idéia de que para os alunos com deficiência mental, as metas educacionais deverão ser diferentes.

A perspectiva de inclusão escolar centra-se justamente nessa complexidade, já que ao trabalhar com alunos que apresentam deficiência mental, é fundamental que o educador compreenda que esse aluno poderá exigir procedimentos especiais, na apropriação de conteúdos, métodos ou processos de construção de conhecimento, mas que não pode significar a não-aprendizagem.

Por isso, ao trabalhar com alunos com deficiência mental, o educador deverá ter em mente que esses alunos aprendem e, portanto, deve efetivar ações educacionais que promovam aprendizagem e preparação para a vida futura, levando em conta seu ritmo de aprendizagem e desenvolvimento, pois, de forma alguma se teve a pretensão de dizer que o indivíduo com deficiência mental, tem o mesmo nível de desenvolvimento daquelas consideradas normais. Ao mesmo tempo, reforça-se que nem por isso devem continuar sendo encarados como crianças que não aprendem, já que, “[...] não há limites predeterminados do que ele irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas”. (GOÊS, 2002, p.102). Reforçando a proposição de que o olhar sobre a criança deficiente não seja limitado aos seus problemas orgânicos ou cognitivos, já que a criança deficiente não se reduz ao seu *déficit*. Este novo olhar apóia-se na “lei” da compensação. A compensação é entendida por Vigotski (1989) como uma forma que se tem para buscar um equilíbrio sobre um defeito, já que qualquer defeito origina estímulos para superação. Portanto, os estudos envolvendo as crianças com deficiência não podem limitar-se a determinar o nível ou a gravidade da deficiência, mas sim, encontrar processos compensatórios e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança.

A questão da compensação não é entendida pelo autor como forma de se proceder à cura para as deficiências, mas sim, como um olhar de superação através do desenvolvimento de formas alternativas de ação, sempre levando em conta a realidade social da criança. Explica que a compensação pode conduzir ao êxito, porém como qualquer processo concentra-se na superação de limitações e pode implicar resultados de sucesso ou derrota. Deixa claro que o importante não é o resultado, mas sim a realização de um trabalho que priorize um processo de construção e reconstrução da personalidade da criança, com o intuito de reorganizar suas funções de adaptação, promovendo a formação de novos processos equilibradores que estão dificultados pela deficiência.

Encontramos um estudo realizado por Guhur e Goulart (2003, p.147), em que se dedicaram à realização de uma análise com jovens com deficiência mental acerca das diferentes modalidades de linguagem num espaço alternativo. Para a realização desse estudo, as autoras também se ampararam nos pressupostos defendidos por Vigotski (1989), evidenciando que a vertente sócio-histórica ocupa um lugar de destaque para a fundamentação da caracterização e/ou “compreensão dos elementos que compõem a singularidade humana”, amparando-se assim na idéia de compensação defendida pelo autor.

A educação da criança deficiente nada mais é que a educação social. De um modo exatamente igual também os processos de compensação que apresenta esta criança, sob a influência do defeito [deficiência] se dirigem, fundamentalmente, não pela linha da eliminação do defeito (o que é

impossível), senão pela linha da superação psicológica, da substituição, do nivelamento do defeito, pela linha da conquista da validade social ou da aproximação a ela. O defeito, como expresso anteriormente, é não só uma diminuição, uma debilidade, como também um incentivo, a origem da força e das capacidades, um estímulo para a compensação. (GUHUR; GOULART, 2003, p.150).

Isto significa que a compensação é uma idéia de extrema importância na vida das pessoas com deficiências, uma vez que objetivam que a criança, em sua vida social, demonstre comportamentos e encontre subsídios para a formação de funções internas superiores. Isso significa que a criança deficiente, ao deparar-se com obstáculos no seu processo de desenvolvimento, encontrará, ao mesmo tempo, estímulos para superá-los. A possibilidade de superação só é possível com a ajuda de formações de funções psicológicas que se formam no percurso de seu desenvolvimento e que não estão totalmente dependentes da deficiência em si, mas principalmente das interações sociais em que a criança vive.

Ao evidenciar possibilidades de desenvolvimento para essas pessoas, um caminho é apontado para a superação das possíveis limitações que uma pessoa com necessidades educacionais apresenta e que o desenvolvimento dessas pessoas quando não alcançado por meio de vias diretas, deve ser desenvolvido por vias indiretas. Ou seja, no caso das pessoas com deficiências sensoriais, pode-se ler com os dedos em vez dos olhos, “estes aspectos indicam que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparato psicofisiológico determinado”. (LACERDA; MONTEIRO, 2002, p.27).

Diante disso, o autor trouxe à educação grandes contribuições, já que seus pensamentos subsidiam as questões educacionais de modo a contestar concessões indevidas em relação às formas com que se costumam educar as pessoas com alguma alteração orgânica e/ou necessidade educacional especial. As crianças que apresentam alguma deficiência deveriam ser educadas juntamente com as ditas normais, em vez de serem educadas com aquelas que se encontram na mesma situação. Ao dizer isso, exemplifica que quando crianças com retardo não são expostas ao pensamento abstrato na escola, o resultado pode incidir nas possibilidades de apropriação de qualquer pensamento abstrato que poderiam ter. (VIGOTSKI, 1989).

Em seus estudos acerca das abordagens psicológicas Marques (2001), adotando os pressupostos defendidos por Vigotski, dá ênfase à idéia de que a pessoa com deficiência mental

[...] nem é uma *tabula rasa*, “assujeitada” pelo mundo, como propõem os empiristas, nem é concebido como incapaz, não podendo “dar ordem” ao mundo, por não apresentar as mesmas condições pré-formadas da pessoa

sem deficiência. A partir da compensação que as interações lhe possibilitam, a pessoa com deficiência é concebida como “sujeito no mundo”, olhada a partir das suas potencialidades pelas quais pode se transformar e transformar a realidade que a cerca. (MARQUES, 2001, p.90).

A educação escolar dos alunos com deficiência mental, principalmente diante da proposta de inclusão escolar, não pode mais ser orientada por pensamentos e atitudes que focalizam o aluno com deficiência como, a priori, incapaz de aprender a ler, a escrever e ainda, de agir dentro dos padrões exigidos pela sociedade e pela escola.

Sendo a escola um local em que a criança tem contato com o conhecimento sistematizado, de forma planejada, na atual perspectiva, não se podem mais excluir os alunos que apresentam dificuldades de desenvolver pensamento abstrato; em vez disso, deverá concentrar seus esforços para dar oportunidade a esses alunos quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao mesmo tempo que se desenvolve escolarmente.

Com base nesses conceitos apresentados, é importante ressaltar que as proposições apresentadas por Vigotski (1989, 2000) são de grande relevância para a área da educação, uma vez que como já foi mencionado nesse estudo, os saberes e os fazeres em torno da educação de pessoas com deficiência mental estão organizados na maioria das vezes, por práticas repetitivas, descontextualizadas, que não os conduzem a avançar no conhecimento escolar, fato esse que se distancia da promoção de um ensino que dê possibilidades para as pessoas desenvolverem suas capacidades e habilidades.

Ao focalizar neste estudo as relações vivenciadas por uma aluna com deficiência mental no interior de uma sala de aula do ensino comum, vislumbrou-se a possibilidade de apontar as possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência mental, bem como possíveis dificuldades apresentadas por essa aluna, junto à efetivação da proposta de educação inclusiva no ensino comum, que deve trabalhar na perspectiva da heterogeneidade.

Na escola, a prioridade está no processo de aquisição da leitura, da escrita, dos números, dentre outras capacidades e habilidades que deverão ser elaboradas e apropriadas pelos alunos. Ao refletir a respeito da forma como a escola comum conduz o ensino da leitura e da escrita para os alunos com deficiência mental, é possível afirmar que o ensino da linguagem escrita para essas pessoas centralizou-se em ações que os conduziam a um ato mecânico, repetitivo e associativo. Isto porque a idéia que predominava era a de que essas pessoas só poderiam ser alfabetizadas a partir de tarefas de repetição e de memorização, não privilegiando sua capacidade de elaboração e de aprendizagem.

As ações desenvolvidas num ambiente inclusivo (aquele que insere um aluno com deficiência) precisam ser repensadas e enquadradas nas atuais perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagem das pessoas com deficiência mental, para que possam auxiliar e conduzir esses alunos a pensar de maneira abstrata, em vez de ficar priorizando a organização do pensamento concreto.

Diante disso, recorre-se novamente a Vigotski (2000) para evidenciar sua teoria, relativa ao processo de aquisição da escrita. Para este autor, a linguagem escrita também se dá como uma função culturalmente mediada, isto é, a criança que se desenvolve numa cultura letrada sofre a influência dos diferentes contextos existentes entre a linguagem escrita e a sua grafia, reunindo diferentes concepções desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento. Dá ênfase à idéia de que tal processo inicia-se na criança anteriormente à sua entrada na escola e estende-se por muitos anos. Essa consideração conduz à idéia de que para compreender o desenvolvimento da escrita na criança, é preciso levar em conta as circunstâncias pelas quais a criança passou antes ser conduzida aos processos sistematizados de alfabetização. (OLIVIERA, 1997).

Nessa mesma perspectiva, Lúria (1988) ao estudar a escrita na criança aponta que:

[...] antes de atingir a idade escolar. [...] a criança já tinha desenvolvido, por si mesma, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de, até mesmo desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado. (LÚRIA, 1988, p.144).

Definida pelo autor como função que se realiza, culturalmente, por mediação, a escrita é realizada pela criança por meio de situações diversas, as quais nada têm a ver com as padronizações desenvolvidas na escola. Explica que o escrever “[...] pressupõe, portanto, a habilidade de usar alguma insinuação como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar”. (LÚRIA, 1988, p.145).

O autor aponta duas condições necessárias para que a criança seja capaz de escrever ou anotar alguma coisa. Primeiramente, dá ênfase à questão da necessidade de se esclarecer à criança os diferentes tipos de coisas que existem ao seu redor. Nessa perspectiva, apresenta a importância de incluir esses objetos em dois grupos principais: aqueles direcionados às coisas que a criança gosta de possuir ou aqueles com os quais ela brinca; ou são instrumentais ou utilitários, que têm sentido somente para auxiliar na compreensão de algum outro objeto ou situação. Em segundo lugar, a criança deverá ser capaz de controlar o próprio comportamento por meio desses subsídios, que nesse caso já funcionam como sugestões que elas mesmas

invocam. Fica evidente que só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que as complexas formas do comportamento humano começaram a desenvolver-se.

Com base nas proposições apresentadas pelos autores, fica evidente que o professor, ao iniciar o processo de escrita na vida da criança, não deverá desprestigiar as informações que ela traz consigo. Assim, chega-se ao ponto ideal de como os professores deverão lançar mão de um processo de ensino que seja significativo, levando em consideração as habilidades motoras e intelectuais da criança, “[...] o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever”. (LÚRIA, 1988, p.144).

Diante dessas considerações, é possível destacar o papel da escola, apontando-a como um espaço privilegiado da sociedade para a promoção de experiências significativas em atividades compartilhadas, valorizando as situações de interação entre diferentes sujeitos, possibilitando a superação de limitações do aluno que apresenta deficiência mental uma vez que está intimamente relacionada à qualidade das ações desenvolvidas em sala de aula.

4 PERCURSOS DA PESQUISA

Pela perspectiva histórico-social as relações pedagógicas são processos interativos dialógicos envolvendo alunos e docentes. Como interativos, as análises deveriam nos orientar para olhar os movimentos de inter-relação entre os sujeitos e, enquanto dialógico para o processo enunciativo discursivo do contexto da prática pedagógica.

Ambos os processos são históricos e, com isso, trazem também as marcas da história social das práticas educativas, assim como dos próprios sujeitos, daí temos a necessidade de circunscrever as marcas que possivelmente estariam nesse campo inter-relacional, marcas da história da educação especial de sujeitos com deficiência mental e marcas da história de exclusão/inclusão escolar destes sujeitos captados nas concepções e representações da professora. Sobre a aluna com deficiência mental, da própria aluna nessa condição de “aluna incluída” e de seus colegas.

Assim como precisamos configurar as práticas existentes no atual contexto desta pesquisa na/em relação aos sujeitos envolvidos neste processo de inclusão. Optamos pelo processo indutivo que nos permite construir o caminho do particular para o geral, buscando os indícios constitutivos da inclusão.

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para analisar as relações pedagógicas ocorridas em uma sala de aula do ensino comum com uma aluna com deficiência mental incluída nesse contexto, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, adotando uma abordagem analítica microgenética, com ênfase no estudo de caso, já que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, através do trabalho intensivo de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas, depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os tipos de dados da realidade são considerados importantes. A preocupação com o processo é muito maior do que com produto. O interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são foco de atenção especial pelo pesquisador. [...] Há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11-13).

Nesta pesquisa, a sala de aula se constituiu como a fonte para coleta de dados, oferecendo ao pesquisador condições para captar a dimensão empírica de um processo pedagógico, bem como possibilitando uma análise de movimentos que se traduzem em superação de marcas do passado e possibilidades do presente.

Nesse sentido, amparados em Lüdke e André (1986, p.18), que explicam que um estudo de caso qualitativo é aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. As autoras indicam também que o estudo de caso “qualitativo”¹² possibilita em grande potencial o conhecimento e a compreensão melhor da problemática a ser estudada. Adotamos então, como procedimento o estudo do caso, de um caso em particular que é o de uma aluna com deficiência mental encaminhada pela Escola de Educação Especial - APAE - para freqüentar a segunda série da escola de ensino comum.

O desenvolvimento de um estudo de caso conforme Nisbet e Watt (1978, apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21), se caracteriza em três fases, sendo elas: “uma primeira aberta e exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira constituindo na análise e interpretação sistemática dos dados”. Os autores enfatizam ainda, que essas três fases se sobrepõem em diversos momentos, ficando difícil definir as linhas que as separam.

¹² Grifo das autoras

Para investigar as relações pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar em questão, optamos por observar e registrar as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora, focalizando: fatos relacionados ao cotidiano escolar, assim como informações complementares sobre o sujeito envolvido, e percepções e atitudes dos protagonistas.

Importante mencionar que “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.26). Realizada de forma direta permite também que o pesquisador chegue o mais perto possível da realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, constituindo-se assim, em um instrumento válido e fidedigno de investigação científica.

Combinando a observação com outros instrumentos de investigação, foi realizada uma entrevista com a professora e, paralelamente a essa ação, iniciou-se a observação do sujeito da pesquisa no interior da sala de aula, por meio de vídeo-gravação. Foi realizada, também, uma busca por informações mais detalhadas de sua história escolar por meio de dados documentais.

De acordo com Minayo (2000), a entrevista semi-estruturada combina com a organização de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Partindo praticamente da mesma compreensão, Lüdke e André (1986), acrescentam que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação, aproxima-se dos esquemas livres, menos estruturados.

A entrevista com a professora seguiu um modelo semi-estruturado e forneceu dados para compreender a percepção da professora em relação à política de educação inclusiva e a concepção acerca do sujeito com deficiência mental. Com as perguntas estruturadas tivemos a oportunidade de aprofundar as questões investigadas. Foi um instrumento que nos deu um panorama maior sobre o tema estudado. Aconteceu no início do mês de outubro e foi realizada durante as aulas de Educação Física e Educação Artística, momento em que a professora tinha uma hora/aula livre para organizar materiais e fazer correções dos cadernos dos alunos. Precisamos de dois encontros para obter repostas a todas as perguntas elaboradas. A entrevista foi gravada em gravador digital¹³.

As observações na sala de aula foram feitas e registradas em diário de campo. Complementamos as observações por meio de vídeo-gravações das atividades pedagógicas na sala de aula para melhor captar e descrever os processos interativos e dialógicos. As filmagens foram feitas em fitas VHS.

¹³ Ver roteiro de entrevista (anexo D).

Tais ações ocorreram durante o último bimestre escolar do ano de 2004, permanecendo no interior da sala de aula, da classe de 2ª. série (Ensino Fundamental) três dias da semana, durante duas horas ao longo de três meses consecutivos. Na maioria das vezes, a permanência ocorreu durante o primeiro momento do dia - horário de entrada para início das atividades - das 12h30 às 15h - horário de intervalo (lanche). Ressalvo que esporadicamente, em alguns dias, as observações e registros ocorrem após o intervalo, das 15h30 até o horário da saída, 17h30.

Tomamos ainda como um fato a ser mencionado na fase de coleta de dados dessa pesquisa que recorreremos a dados documentais observados, o prontuário escolar (transferência, histórico escolar). Recorreremos também, ao conjunto de materiais que a aluna vinha produzindo (cadernos, avaliação de aprendizagem, produção de textos, fichas), bem como às explicações da professora em relação à forma como tais materiais foram desenvolvidos. Esses procedimentos tiveram como objetivo verificar e complementar as filmagens que ficavam num espaço restrito da semana.

Como método de análise de investigação das relações pedagógicas ocorridas no processo educativo na sala de aula, utilizou-se a abordagem microgenética, que é condizente com a teoria histórico-cultural, conforme (GÓES, 2000, p.9):

[...] trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações.

Ainda de acordo com a autora, a análise microgenética está associada ao uso de vídeo-gravação estando, portanto, coerente com nosso propósito de pesquisa. Assim, na realização desse estudo de caso, este tipo de análise nos orientará para os detalhes das ações, para as interações e cenários sócio-culturais.

Ao atentarmos para esses aspectos da abordagem metodológica, pudemos ampliar os dados sobre o referido assunto, possibilitando discuti-lo e interpretá-lo de uma forma mais complexa e aprofundada, procurando evidenciar os aspectos constitutivos do processo de inclusão da aluna com deficiência mental circunscritos às suas relações em sala de aula priorizando notadamente a relação professora-aluna.

Então, para efeitos da análise desses aspectos constitutivos nos ancoramos na abordagem microgenética, pois conforme nos aponta Ginzburg (1989), esse tipo de abordagem nos permite uma investigação a partir de indícios genéricos, valorizando as pistas os indícios, os pequenos sinais, como uma forma de conhecer e revelar a realidade (Paradigma

indiciário). De acordo com o autor, o Paradigma indiciário nos oferece um meio instrumental para melhor observar as expressões, os detalhes, as minúcias, as peculiaridades. Assim sendo, esse tipo de análise fornece uma forma apropriada para o estudo dos processos sociais que estão na gênese do desenvolvimento humano.

4.2 CONFIGURANDO SUJEITOS E O CENÁRIO

O caminho percorrido para coleta de dados dessa pesquisa se iniciou, por meio de uma conversa informal com uma professora e psicopedagoga responsável por um Projeto de acompanhamento dos alunos da Escola de Educação Especial (APAE). Nesse primeiro momento, foi possível tomar conhecimento de que alguns alunos haviam sido incluídos nas escolas de ensino comum em fevereiro de 2004¹⁴ e que, portanto alguns estavam matriculados em escolas públicas municipais, e outros em escolas estaduais. Diante de tal conhecimento, nossa opção recaiu por realizar o estudo com alunos matriculados em uma das escolas da rede municipal de ensino, mais especificamente, pela escola “E. M. E. F. Cantinho Feliz.¹⁵”, por ter informações de que é uma das escolas da rede municipal de ensino que mais recebe alunos oriundos da Escola de Educação Especial – APAE.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida em uma das Escolas da Rede municipal de Ensino de um município com cerca de 80 mil habitantes, localizada no interior do Estado de São Paulo - “**E. M. E. F. Cantinho Feliz**”. Com menos de dez anos de existência, fica localizada em um dos bairros da periferia da cidade, atendendo alunos da própria comunidade e das proximidades vizinhas, sendo sua clientela de nível sócioeconômico baixo.

É uma escola que funciona nos três períodos. No período matutino, funciona das 7h às 12h, com Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. séries; no período vespertino, com Ensino Fundamental de 1^a a 4^a. séries e, no período noturno atende a alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos, de 1^a a 8^a. séries.

Possui uma boa estrutura arquitetônica, salas de aula, pátio, quadra de esporte (aberta), laboratório de informática, sala de televisão, sala de reunião (dos professores), biblioteca, cozinha e um pátio coberto - local onde as crianças realizam as refeições.

Julgamos pertinente mencionar que, a princípio, havíamos selecionado dois alunos dessa escola para coleta de dados, porém, por tratar-se de um trabalho de pesquisa com estudo

¹⁴ A Escola de Educação Especial - APAE - há muitos anos insere nas escolas de ensino comum da rede, alunos que demonstram habilidades e bom desempenho acadêmico. Realiza acompanhamento periódico desses alunos, por meio de visitas às escolas de ensino comum feitas por uma pessoa do setor escola, a cada semestre do ano letivo. Desde 2004, está desenvolvendo um Projeto de acompanhamento e serviço de apoio aos alunos que são incluídos e aos professores das escolas de ensino comum que trabalham com os alunos incluídos.

¹⁵Os nomes próprios da unidade escolar e da aluna e professora são fictícios.

de caso, detivemo-nos à observação da aluna Fran, matriculada em uma classe de segunda série, no período da tarde.

Então, para realização da coleta de dados e registro de informações, primeiramente, entramos em contato com a “E. M. E. F. Cantinho Feliz”, para conversar com a Diretora da escola e pedir-lhe autorização para realizar o estudo com um dos alunos da escola. Nesse momento, foi explicado à Diretora qual seria o objetivo da pesquisa e, em seguida, de minha permanência na escola durante o período solicitado. Ao colocá-la em contato com o assunto, solicitamos sua autorização¹⁶ para realização das observações e filmagens (vídeo-gravações). Após consentimento da Diretora, procuramos a professora, para explicar-lhe a respeito da pesquisa e, também, para solicitar sua permissão¹⁷ para a realização da coleta e registros (entrevista, observações e filmagens na sala de aula). Paralelamente à procura da professora, entramos em contato com a família de Fran para obter consentimento¹⁸ dos pais em relação ao estudo. Não houve nenhum tipo de resistência por parte da família.

Foi explicado à professora que as observações tinham como propósito registrar sua aula, focalizando as ações desenvolvidas pela aluna com deficiência mental, diante de sua prática pedagógica, já que a pesquisa diz respeito à inclusão de alunos com deficiência mental no sistema comum de ensino.

A partir desse momento, iniciamos a coleta de registros dos dados na sala de aula por meio de vídeo-gravação e registros em diário de campo. Paralelamente a essas ações, no intuito de conhecer **Fran** (sujeito dessa pesquisa) recorremos ao prontuário escolar da aluna para obter informações a respeito de sua vida escolar. No prontuário da escola de ensino comum - “E. M. E. F. Cantinho Feliz”-, encontramos os seguintes registros: histórico escolar da aluna e guia de transferência escolar da Escola de Educação Especial (APAE).

Esse primeiro levantamento nos deu indício de que a aluna (Fran) vivenciou uma história de idas e vindas entre a escola comum e a escola especializada, já que sua guia de transferência registrava a identificação de uma escola de educação especial.

Solicitamos, então, junto à escola especializada (APAE) que realizou a transferência de Fran para a escola de ensino comum (“E. M. E. F. Cantinho Feliz”), seu prontuário, no qual encontramos maiores detalhes a respeito de Fran.

De acordo com o prontuário, Fran já havia frequentado o setor de Estimulação Precoce¹⁹ da referida instituição quando estava com a idade cronológica de 1 ano e 2 meses,

¹⁶ Ver (Anexo A - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa)

¹⁷ Ver (Anexo B - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa).

¹⁸ Ver (Anexo C - Termo de Consentimento para a realização da Pesquisa).

¹⁹ Estimulação Precoce - Programa desenvolvido (na época) para prevenir as deficiências. Destinava-se a todas as crianças que apresentavam vulnerabilidade social e/ou deficiências.

após ter sido avaliada no mês junho de 1994, em uma unidade do CIAF²⁰. Pudemos verificar que a menina foi encaminhada para a referida avaliação psicológica após uma entrevista com a mãe, realizada por uma assistente do município que a encaminhou, juntamente com a criança ao *Projeto 0 A 3 anos*²¹, justificando que a mãe necessitava de orientações para o acompanhamento do desenvolvimento da criança.

As informações indicam que a menina (Fran) freqüentou a Estimulação Precoce por ter apresentado na avaliação um atraso em desenvolvimento neuropsicomotor, durante alguns meses, porém foi desligada do Programa após desistência por parte da família, em 30/10/1994.

Dando continuidade à leitura desse prontuário, observamos que há registro de uma solicitação para uma avaliação (triagem) no final do ano de 2001, feita pela escola de ensino comum que a menina freqüentava. Nessa época Fran já estava com oito anos de idade. Os registros apontam que Fran foi encaminhada para avaliação na APAE porque não estava apresentando um bom desempenho escolar. Então, para o encaminhamento de triagem, a professora da escola de ensino comum teve que preencher um Relatório Escolar que foi entregue à APAE para a aluna ser avaliada na referida instituição. Nesse relatório, dentre

²⁰ CIAF – Centro Integrado de Atendimento à Família. Configura-se como um local que disponibiliza à população atendimentos na área da saúde (médico, dentista, fonoaudiólogo, psicólogo) e na área da assistência social. Mantém, ainda, projetos sociais (distribuição de leite, pesagem de crianças, entre outros). É subsidiado pelo município, que mantém CIAFs em pontos estratégicos da cidade.

²¹ O Projeto 0 a 3 anos - Programa de atendimento ao bebê, destinado ao acompanhamento, orientação e informação às mães sobre o desenvolvimento de seu filho durante os três primeiros anos de vida. (este programa era desenvolvido nos CIAFs).

outros apontamentos, a professora descreveu que Fran tinha dificuldade para aprender, e por isso, já estava freqüentando pela segunda vez a primeira série da escola de ensino comum.

No dia marcado, compareceram à instituição (APAE) a menina e o pai. Conforme registros, de acordo com os testes aplicados na avaliação, Fran apresentou um atraso mental de dois anos, diagnosticando-se Deficiência Mental Leve.

Mediante esse diagnóstico, a menina freqüentou o Setor Escolar da Escola de Educação Especial - APAE - durante os anos 2002 e 2003. Consta ainda, em seu prontuário, que no ano de 2002 freqüentou uma classe de Pré-Escola, apresentou um bom desempenho e foi promovida para a 1ª. série. Em 2003, freqüentou a 1ª. série e apresentou um bom desempenho escolar. Com base nessas considerações, entendeu-se que Fran deveria ser reintegrada à rede comum de ensino.

Após esses procedimentos, foi considerada pelos profissionais da Escola de Educação Especial (APAE) apta para ser novamente inserida na rede comum de ensino, sendo indicada sua matrícula para uma classe de segunda-série.

Sua matrícula foi realizada pelos pais, ao final do ano de 2003, período regulamentar para a realização de matrícula de alunos nas escolas. É importante destacar que antes de os pais de Fran efetuarem sua matrícula, a vaga da mesma, já havia sido solicitada por intermédio da Escola de Educação Especial - APAE. Também esta instituição informou à escola a respeito da inclusão de Fran no ano letivo de 2004, notificando-lhe que a menina deveria ser matriculada em uma classe de segunda série do ensino comum.

Iniciando o ano letivo de 2004, Fran estava matriculada na escola de ensino comum “E. M. E. F. Cantinho Feliz”, em uma classe de segunda série que funcionava no período da tarde e que era composta por trinta e cinco alunos, dos quais apenas Fran havia vindo com transferência de uma Escola de Ensino Especializado (APAE). Importante mencionar que a aluna foi inserida no Projeto da APAE (Projeto de acompanhamento e serviço de apoio aos alunos da APAE que são incluídos), freqüentando o mesmo duas vezes por semana, no período contrário à sua freqüência na escola de ensino comum.

A professora responsável por essa classe em que Fran foi matriculada era a professora **Helena**.

A professora **Helena** é formada em Magistério em nível de 2º. grau e possui, em seu currículo, o curso de 180 horas com habilitação em Ensino para Pessoas com Deficiência Mental. É funcionária da Rede Municipal de Ensino há quatro anos, tendo sido admitida como professora após ter sido aprovada num concurso realizado pela Secretaria Municipal de

Educação. Iniciou sua carreira no magistério em uma das Escolas de Educação Infantil do Município, ministrando aulas para crianças de Pré-Escola. Posteriormente, começou a lecionar em classes do Ensino Fundamental e, em 2004, assumiu uma classe de 2ª. série na escola –“E. M. E. F. Cantinho Feliz” (classe em que foram coletados os dados desta pesquisa).

Nesse cenário composto pelos sujeitos descritos foram realizadas as observações e as ações desenvolvidas pelos alunos, pela professora e especialmente pela aluna com deficiência mental. A professora Helena me apresentou à classe como uma pessoa que estaria ali para observar e filmar a aula para a realização de um trabalho. Na primeira semana, os alunos demonstraram curiosidade em relação à minha pessoa e às filmagens. Fran, a aluna com deficiência mental, reconheceu-me desde o primeiro dia, e, sem que percebesse, identificou-me para os colegas que sentavam próximos à sua mesinha, dizendo: *“Ela se chama Fabiana, me deu aula na APAE”*. Na primeira oportunidade que surgiu, um aluno que se sentava próximo à mesinha da Fran, olhou-me e perguntou: *“Você dá aula na APAE? A Fran que falou. Ela disse que conhece você”*. Respondi de maneira afirmativa, que sim. Diante de minha resposta, um deles perguntou: *“Você veio filmar a gente?” Respondi: “Sim. Irei filmar todos vocês fazendo as atividades”*.

Depois desses questionamentos, não houve mais nenhum. Quando bateu o sinal para o lanche, comentei com a Professora sobre os questionamentos, e ela me disse: *“É! Ontem, depois que você foi embora, alguns alunos me perguntaram se você conhecia a Fran. Se você dava aula na APAE”*.

O contato com a professora e com os alunos foi, durante todo o período, muito agradável. Na segunda semana de permanência e filmagem na sala de aula, já sabiam de minha rotina, ou seja, minha chegada já era esperada.

4.3 CONFIGURANDO AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL NUMA SALA DE AULA INCLUSIVA

Um dos desafios que enfrentamos em um estudo dessa natureza foi a organização e análise dos conteúdos registrados nas diversas fontes para a realização das análises. Nosso propósito, olhar para a relação pedagógica desenvolvida no contexto de uma sala de aula do ensino comum, num caso de inclusão escolar de uma aluna com deficiência mental, sugeriamos alguns pontos sobre os quais devíamos atentar. Estes pontos foram centrados numa preocupação maior: a preocupação com a qualidade da educação oferecida à aluna com deficiência mental ao ser incluída na sala de aula do ensino comum, como constitutiva do fio condutor de um processo de inclusão escolar.

Entendendo que no contexto escolar são muitas as relações estabelecidas entre os sujeitos que ali estão, direcionamos nosso interesse para as relações de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior da sala de aula.

Essa definição conduziu nossa atenção para alguns trechos da entrevista realizada com a professora, bem como para os episódios gravados e para as informações registradas, na tentativa de eleger os dados para análise.

A partir daí, nosso foco voltou-se para dados em que apareciam concepções, representações e ações da professora em relação à aluna com deficiência mental; em relação a seus alunos e dados da aluna no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos na sala de aula.

Essa familiaridade com os registros deu-nos condições para focalizarmos as relações pedagógicas desenvolvidas na sala de aula em questão, com o propósito de identificar e analisar as seguintes situações na perspectiva de um processo de inclusão escolar:

a) situações que indiciam a constituição da imagem que a professora Helena faz sobre a aluna com deficiência mental, bem como sua concepção em relação às condições, permanência desses sujeitos na sala de aula do ensino comum, considerando também as atitudes dos alunos em relação à aluna com deficiência mental, constituída pela mediação da professora.

b) situações que indicam a constituição da imagem que a aluna com deficiência mental tinha sobre si mesma e os recursos utilizados por ela desenvolver os conteúdos trabalhados em sala de aula.

c) as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora Helena para promover a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula:

c1- constitutivos de seu conceito de “boa pedagogia” que respeite a singularidade de cada aluno.

c2- na interação com a deficiência mental e seu estigma.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, apresentamos as análises e discussões das experiências pedagógicas vivenciadas por uma aluna com deficiência mental, no contexto escolar inclusivo.

No que diz respeito à rotina da sala de aula, foi possível observar que os alunos entravam na sala com bom-humor e que o relacionamento com a professora Helena era muito bom. Durante o período de permanência na sala de aula, o clima de bom-humor era mantido entre os alunos, que se demonstravam interessados e falantes. A professora mostrava-se acessível a todos; sempre havia um aluno querendo contar-lhe algo. Fran, também, algumas vezes, recorria à professora para lhe contar algo, aparentando respeito e admiração.

Os cadernos de classe ficavam guardados em um armário localizado no interior da classe, próximo ao quadro-negro. Além dos cadernos de classe, a professora Helena guardava outros materiais (lápiz preto, caixinhas de lápis de cor, cadernos novos, livros do professor, etc.). Logo no início das atividades do dia, a professora em questão indicava um aluno para entregar os cadernos de classe (cada dia indicava um aluno para realizar essa tarefa). Enquanto o aluno distribuía os cadernos, iniciava o conteúdo a ser desenvolvido com explanação verbal e, em seguida, ia escrevendo na lousa o cabeçalho, que sempre continha as seguintes informações: dia da semana, do mês e do ano; nome da escola; nome completo do aluno; série; nome da professora; previsão do tempo. Antes de escrever essas informações, ia solicitando cada uma delas aos, que respondiam verbalmente e, assim, a professora ia, então, escrevendo na lousa. As respostas eram verbalizadas pelos alunos (coletivamente), já que as perguntas eram solicitadas para todos. Fran, na grande maioria das vezes permanecia calada, observando e escutando as respostas dos colegas. Durante todo o tempo, a professora Helena permanecia junto aos alunos, observando-os enquanto realizam as atividades (dava orientações, recomendações e fazia elogios).

Quanto à concepção de deficiência mental da professora Helena, que trabalha diretamente com a aluna foco deste estudo, identificamos em alguns momentos de sua fala, um discurso que indica avanços e, ao mesmo tempo, conservação de algumas concepções e ações advindas da história da área da educação especial no seu paradigma anterior. O arcabouço conceitual que a professora Helena demonstra ter do que teoricamente concebemos sobre a relação linguagem, comportamento e funcionamento mental, revela uma professora cuja consciência profissional a move no sentido de buscar corresponder pedagogicamente às necessidades de seus alunos, inclusive de Fran. Desta análise, destacamos **situações que indiciam a constituição da imagem que a professora Helena faz sobre a aluna com deficiência mental, bem como sua concepção em relação às condições, permanência desses sujeitos na sala de aula do ensino comum, considerando também as atitudes dos**

alunos em relação à aluna com deficiência mental, constituída pela mediação da professora.

Começamos por dizer que nos movimentos históricos e sociais vemos transformações nas concepções de deficiência mental. Nesse processo, observamos que há trechos da fala da professora Helena que estão impregnados por concepções que mesclam visões antigas e atuais acerca da pessoa com deficiência mental e de sua presença na sala de aula do ensino comum. Vejamos um desses trechos: *“A aluna no geral é boazinha. Não tem problemas, vai muito bem. Em Língua Portuguesa tem boa interpretação. Mas é bastante retraída; ela se isola dos colegas; comigo tem mais liberdade, gosta de ajudar; ela pede para limpar a classe, para apagar a lousa, gosta de participar”*.

Nesse trecho identificamos que a professora Helena vê Fran como alguém que pode aprender, bem como alguém que tem aptidões. Ao mesmo tempo não nega a deficiência ao confirmar que Fran apresenta dificuldade de conduta adaptativa, ou seja, que possui uma certa limitação para estabelecer contato verbal com os colegas de classe, necessitando quase sempre de mediações executadas pela professora para que se estabeleça contato com os colegas. Dá indícios, de que acredita que essa dificuldade de Fran para se manifestar (estabelecer diálogo) é algo típico da deficiência mental, mas passível de alteração pelo esforço da professora em envolvê-la.

Ainda nesse trecho, identificamos que a professora Helena ao demonstrar interesse em relação à apropriação do conteúdo desenvolvido em classe, indica-nos não só que se preocupa com a qualidade da inclusão de Fran, como também que vê possibilidade de aprendizagem para essa aluna. Mas a professora ainda não completou o movimento de superação do modelo anterior.

Em um dos trechos de sua fala, a referida professora traz à tona a questão da concepção da deficiência mental, apontando o fato de que a caracterização dessas pessoas ainda está centrada na problemática do estereótipo (normal/ deficiente).

A imagem do deficiente mental continua focada em características que o desqualificam, ou seja, de alguém que irá dar problemas em sala de aula, alguém que não acompanha os alunos ditos normais em relação à aprendizagem dos conteúdos. Observe a fala da professora Helena: *“Fiquei sabendo que tinha vindo de uma Escola de Ensino Especializado (APAE) por ela mesma, ela me contou que tinha vindo de lá, que por sinal gostava muito; contou para as crianças; [...] quando ela falou achei, né: acho que vou ter um probleminha por aí, né! Mas, depois que a gente fez anamnese, fez os testes; a gente viu que estava bem, que estava junto com a turma da classe, que não ia ter problema nenhum”*.

Como vemos nesta fala ainda há um estigma em torno da pessoa com deficiência mental e que este reside não só na questão do *déficit* que pode apresentar em termos intelectuais e necessidade de adaptação.

A professora Helena reafirma a deficiência mental proposta por um modelo médico que indica que a deficiência mental deve ser diagnosticada com base nos resultados de testes cujo valor é preditivo, sem levar em conta os aspectos históricos, sociais e culturais do desenvolvimento do ser humano. A iniciativa e a competência de Fran, ao falar sobre sua história ficam apagada pelo fato de ter vindo da APAE e isto já sugere problemas. Nesse momento, a professora denuncia seu próprio preconceito em relação à aluna, mas que é superado em parte pela constatação de que a aluna estava no mesmo nível da classe. A homogeneidade para a professora ainda é a concepção principal na organização do trabalho pedagógico.

Ela também evidencia uma concepção mais social da deficiência mental no contexto do qual o professor tem que intervir para não prejudicar ainda mais a aluna, ao falar do estigma que a Fran traz de ter sido aluna de uma Escola de Educação Especial (APAE). Vejamos o que ela disse sobre a concepção dos alunos ditos normais em relação à Fran: *“Os alunos também discriminavam, era normal, têm falatórios; você era da escola de ensino especializado! Estudava com loucos. Mas, aí eu conversei com eles que também tinha vindo de uma escola de ensino especializado, que eu tinha trabalhado lá, né; então, que a escola de ensino especializado é uma escola como outra qualquer e que na classe também havia alunos que também estavam vindo de outras escolas, da escola “Serradinho”²² e que ela (Fran) também veio de outra escola.; como os outros, que todo mundo é igual.*

Observamos, ainda, que nesse trecho da fala dela analisa a reação de seus alunos como um acontecimento normal, ou seja, na sua interpretação os falatórios dos alunos em relação à Fran podem ser considerados aceitáveis, já que no imaginário da grande maioria das pessoas a concepção de alguém que estudou ou estuda em uma escola de educação especial é deteriorada, ou seja, continua se ancorando em concepções antigas. A igualdade negando a diferença.

A política de inclusão traz em sua enunciação a questão da igualdade, que de modo algum pode ser confundida com algo para equiparar as pessoas em um mesmo patamar; ao contrário, essa igualdade está na questão do oferecimento de oportunidades, de acesso e manutenção com qualidade mesmo que implique atividades diferenciadas, tais como: de escola, de vida social, de trabalho, entre outros. Frequentar o mesmo espaço escolar que os

²² Serradinho: é uma das escolas estaduais de Ensino Fundamental de 1ª. a 4ª. séries, existente no município onde a pesquisa foi realizada.

ditos normais, deve ser encarado por toda a comunidade escolar como a viabilização de oportunidades para que o aluno deficiente se beneficie dos conteúdos e das interações ali existentes.

Diante disso, podemos dizer que a intervenção da professora Helena em relação à forma como os alunos identificaram a aluna com deficiência mental residiu mais na questão periférica de onde os alunos são provenientes e não na tentativa de desconstrução do estigma que há em relação às instituições e na generalização deste sobre os alunos que estudam em escolas de ensino especializado, já que a discriminação ocorreu no momento em que a aluna se identificou como alguém que estava chegando de uma escola de ensino especializado. Nesse sentido, a intervenção da professora norteou-se por explicações a fim de colocar os alunos em situação de igualdade, pela negação da deficiência, procurando amenizar o rótulo da aluna e da Escola de Educação Especial. Nessa concepção, a professora Helena está distante ao fazer a argumentação com os alunos, o que nos indica um discurso vazio e sem sentido, pois situou a diferença desconectada da subjetividade. Podemos dizer, ainda, que suas argumentações para com os alunos tendo guiado-se pela negação da deficiência, se constitui em um discurso cujos sentidos e significados remetem para um moralismo e se ancora normalmente em uma postura autoritária - “não admito discriminação”. Mesmo assim, é possível identificar ainda nesse trecho, que de certa forma suas explicações se configuram em uma das ações indispensáveis para a construção de um espaço inclusivo, pois mesmo que seu discurso tenha se constituído pela negação da deficiência, de alguma forma a situação contribui para a conscientização e a valorização do ser humano e o respeito a todos como valor cívico. Atitudes como essas, sem dúvida alguma, contribuem como um pequeno passo na reconstrução da imagem acerca das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, evidenciando, assim, uma educação para todos que preconiza o respeito à diferença.

Juntamente com essa questão do respeito à diferença, observamos também a preocupação da professora Helena no que diz respeito à apropriação de conhecimentos sistematizados (função sob a responsabilidade da escola) não recai apenas na aluna que foi incluída na sua sala de aula apresentando diagnóstico de deficiência mental, como também com todos os alunos matriculados naquela escola e, mais especificamente naquela classe. Observe este trecho de uma de suas falas: *“nas primeiras semanas de aula, fiz uns “testes”, com a classe toda, para saber de onde poderia estar partindo para trabalhar com eles; fiz ditado para saber em que fase da escrita eles estavam; então, na matemática fiz ditado de números, passei contas simples; eu fiz com a turma toda, igual porque aqui nesta escola a*

gente se previne com a clientela, né. Porque são crianças que têm problema social, emocional; então, você já vem meio que prevenido para receber essas crianças”.

Esse trecho nos aponta, primeiramente, que a utilização de “testes” é entendida pela professora Helena como uma de averiguação de conteúdos que os alunos já deveriam saber em função de sua idade e escolarização. A concepção da referida professora indica que a utilização desse teste é para que possa realizar um trabalho de qualidade, já que acredita que o resultado dessa averiguação é imprescindível para dar início aos conteúdos que devem ser trabalhados na sala de aula com os alunos que se encontram naquele ano escolar (segunda-série). Nas últimas frases, revela outra justificativa para a realização dessa ação (aplicação dos testes), dessa vez, indicando-nos que sua preocupação advém de um julgamento de valor que se fundamenta mais uma vez na questão dos estereótipos negativos atribuídos aos alunos que formam sua clientela da escola. Vejamos, então, o teste que a professora Helena realizou com seus alunos, e como foi o desempenho de Fran nesses “testes” realizados pela professora Helena, logo na primeira semana de aula.

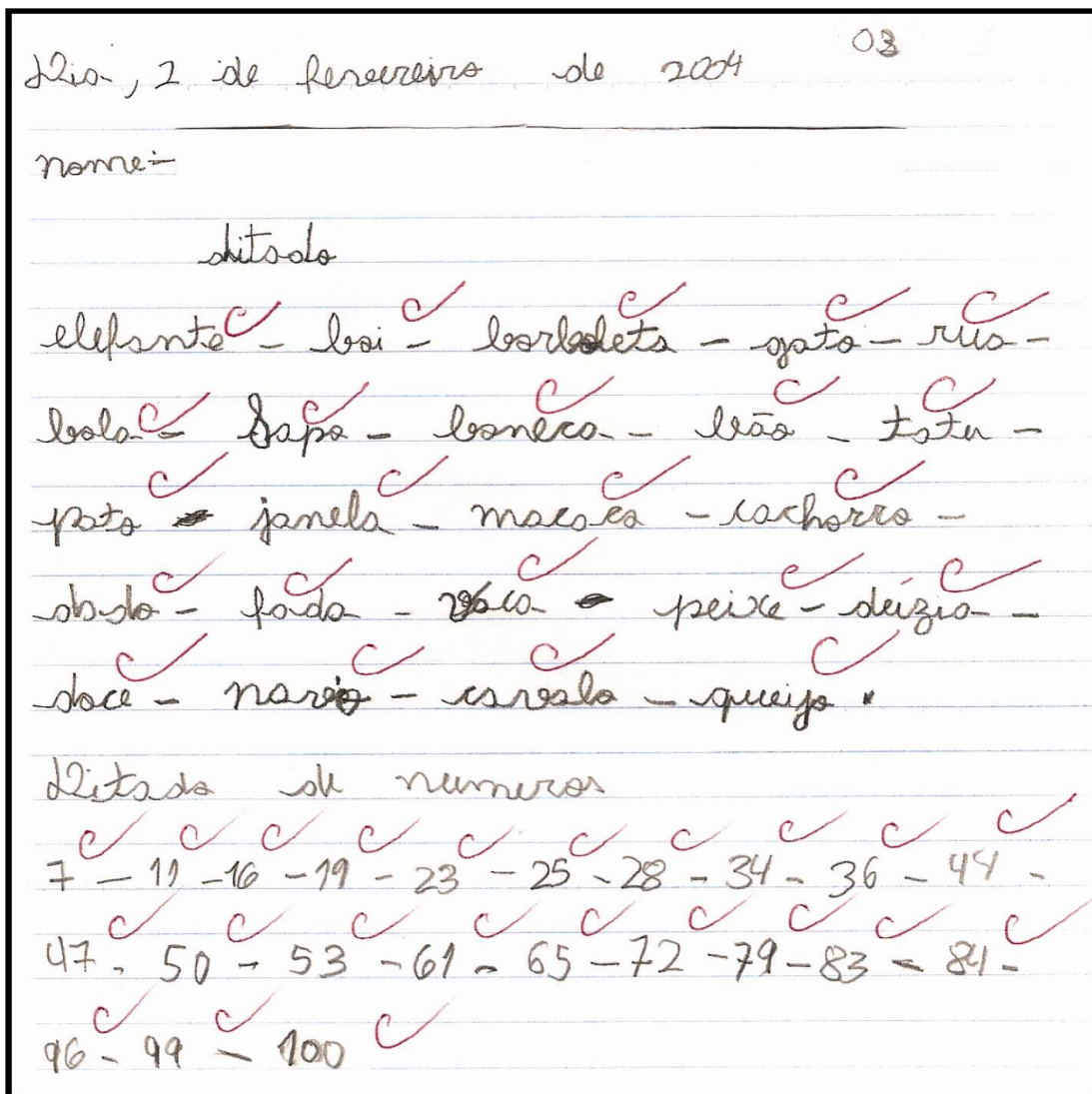


Figura 1: "TESTES"

Nome: _____ 2ª Série C

Avaliação de Português

Leitura: Que susto!

Estela subiu na escada.
 A escada escorregou.
 Ela escorregou numa casa de lamina.
 Estrela: falso:
 - si que susto!
 Estela quase quebrou a perna. C

Eu entendi a leitura:
 Respondo:

1- Onde Estela subiu?
 R: Na escada C

2- O que aconteceu com a escada?
 R: Escorregou C

3- Onde a escada escorregou?
 R: na casa de lamina C

4- Complete:
 Estela quase quebrou
 O a perna O o braço O o queixo

5- Escreva o nome da leitura.
 ← Que susto! → C

Figura 2: “TESTES”

Assim como nos aponta Padilha (2004b), o uso de “testes” pode ser compreendido como instrumento para medir o que cada indivíduo conseguiu desenvolver/aprender. Ainda de acordo com a autora a utilização de “testes” pode contribuir para legitimar no aluno o status de: aluno deficiente mental, atribuindo-lhe a culpa pela impossibilidade para aprender, determinando que algo dentro dele é o que determina as possibilidades. O desempenho de Fran colocou-se no mesmo nível da classe, portanto com possibilidades pessoais de aprender.

O conteúdo solicitado no “teste” deixa claro que o currículo que a professora irá desenvolver com os alunos ao longo do ano letivo está centrado nos processos de leitura e escrita, tanto para a produção textual como para ampliação de conhecimentos, conforme exigido nos currículos escolares.

O procedimento da avaliação inicial desenvolvido pela professora Helena significa que a sala de aula freqüentada pela aluna Fran é um espaço em que a referida professora pretende atender a todos os alunos ali presentes, independente de suas singularidades, ou seja, nela há alunos marcados por sua condição sócio-econômica e cultural diferenciada que a docente reconhece. Fran é um “dos casos” de inclusão na sala de aula da professora Helena, que deixa isso bem claro ao dizer que: *“receber a Fran para mim, não foi diferente. A Fran não é problema; ela acompanha a turma normalmente. Então, receber ela foi como receber os outros, porque o dela (“problema”) estava diagnosticado; o dela eu sei o que é; e os meus (os alunos ditos normais)? Tenho alunos com problema e tenho que trabalhar de várias formas para ver se consigo chegar neles e eles não têm nada diagnosticado, né... e, às vezes, pode ser alguma coisa mais séria. Então, receber a Fran, foi como receber os outros, não tive problemas.”*

Tanto a realização dos testes quanto os trechos dessa fala descrita acima, indicam que para a professora em questão é importante que todos os alunos estejam no mesmo patamar - o da normalidade. Isso fica claro quando mais uma vez faz uso da palavra *normalmente* como um padrão idealizado, indicando-nos uma contradição em sua fala já que demonstra uma concepção arraigada e constituída pelas circunstâncias históricas de orientação pela homogeneidade e exclusão da deficiência.

Nesses recortes da fala da professora Helena, observamos a reelaboração de enunciados dos outros em enunciados individuais, de modo que, ao apropriar-se de diferentes discursos, apropria-se ainda de conceitos e valores, os quais, incorpora, recusa e/ou modifica. Como Bakhtin (1997, p.317) argumenta “[...] nosso próprio pensamento nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio”. Então, ao falar da questão do diagnóstico, fica evidente que, sem ele, não tem caminho, porém quando tem diagnóstico, o rótulo traz as marcas da sua constituição. No caso da deficiência mental, gera o estigma e o pré-conceito.

A professora Helena tem as marcas de uma constituição como docente numa perspectiva de incapacidade. Mas na prática docente, evidencia o compromisso com o desenvolvimento escolar da aluna num movimento favorável aos princípios da inclusão. Podemos dizer ainda, que essa professora evidencia uma concepção educacional que busca romper com história da educação das pessoas com deficiência mental até então desenvolvidas nas instituições, mas a partir da constatação de uma presumível normalização das capacidades da aluna quanto a acompanhar a classe.

Os processos de inclusão escolar demandam um olhar atento e ações sistemáticas na superação das concepções construídas a respeito de alunos com deficiência mental. Essas

concepções se constituem em desvantagens para o aluno com deficiência mental. Neste caso são captadas por indícios que evidenciam: a baixa expectativa em relação ao desempenho escolar e atitudinal desses alunos; a manutenção da perspectiva da integração, bem como a alimentação de desvantagens implicadas na construção social da deficiência através do preconceito e estigmas não superados. Isto não impediu os esforços da professora em ensiná-la e criar condições para o desenvolvimento da aluna e de seu próprio conceito.

Eis algumas **situações que indicam a constituição da imagem que a aluna com deficiência mental tinha sobre si mesma e os recursos utilizados por ela para desenvolver os conteúdos trabalhados em sala de aula.**

A história nos aponta que as pessoas com deficiência mental foram, durante muito tempo, percebidas como doentes fato esse que fez com que fossem tratados socialmente com atitudes paternalistas, benevolentes e custodiais, que tinham como propósito o cuidar mais do seu bem-estar físico, do que de alguém que poderia se desenvolver educacionalmente. (MENDES, 1995).

Ao observamos a história escolar de Fran identificamos que logo no início de seu processo de escolarização, Fran experimentou momentos de insucesso em relação às expectativas de seu rendimento escolar junto à escola de ensino comum. Esse fato a conduziu a uma história marcada pelo diagnóstico de pessoa com deficiência mental, retirando-a por algum tempo do contexto da escola de ensino comum e, introduzindo-a na escolarização da escola de ensino especializada (APAE). A história de idas e vindas entre a escola de ensino comum e a de ensino especializado (APAE) fez com que Fran experimentasse algumas vivências de estigmatização - identidade configurada por idéias de descrédito e insucesso, em relação às pessoas ditas “normais”. Dessa forma, podemos dizer que a aluna parece ter desenvolvido uma imagem de si mesma de modo a não se expor, não fazer vínculos com colegas. Mas a professora Helena é promotora de uma relação que lhe garante segurança, sucesso e atenção de outro(s).

A partir da primeira intervenção da professora Helena já comentada, encontramos atividades realizadas por ela ao longo do ano letivo em que abordou com seus alunos a questão das diferenças que existem entre as pessoas. Fez um trabalho de conscientização, mostrando a importância de sermos diferentes e como cada um pode contribuir com as diferenças. Consideramos importante o trabalho realizado pela professora Helena que desenvolveu com seus alunos a questão das diferenças entre as pessoas, já que a conscientização acerca das diferenças favorece a compreensão e a aceitação das crianças deficientes mentais e crianças ditas “normais”. Julgamos que esse tipo de trabalho favoreceu a

desconstrução do rótulo depreciativo que os alunos inicialmente tiveram em relação a Fran, e com isso, favoreceu a constituição de uma imagem positiva de Fran em relação a si mesma. Isso foi confirmado não só nos momentos em que observamos os alunos realizando as atividades no interior da sala de aula.

Destacamos uma atividade em que a professora Helena trabalhou com a leitura e dramatização de um texto intitulado: “**Vivinha, a baleiazinha**”, evidenciou junto aos alunos a questão do respeito para com as pessoas que apresentam diferenças físicas, ressaltando atitudes que não podem ser realizadas junto a essas pessoas.

De acordo com a professora Helena, primeiramente realizou a leitura e dramatização do texto para os alunos. Em seguida, conversou com eles sobre a questão do respeito entre as pessoas e das ações que devem ser realizadas diante das diferenças que existem entre as pessoas. Após essas ações, solicitou aos alunos a realização da seguinte atividade: Ficha (Colorir a baleia), reproduzindo a baleia Vivinha, conforme a história. Em seguida, os alunos deveriam escrever um texto intitulado: **O que é ser diferente?**

VIVINHA, A BALEIAZINHA

Vivinha, a baleiazinha vivia muito tristonha.
Escondidinha, coitadinha não queria brincar, não queria folia, passava o dia na melancolia.
Mas, também, as outras baleias mexiam muito com ela. E por quê?
Veja você, porque Vivinha tinha nascido diferente. Vivinha tinha nascido estampadinha, cheia de bolinhas, listrinhas, florzinhas.
A mãe de Vivinha dizia:
- Vai brincar, minha filha!
Mas, Vivinha ficava em casa curtindo sua mágoa.
Quando Vivinha aparecia na janela as outras baleias buliam com ela:
- Olha a baleiazinha estampadinha.
- Olha a baleiazinha estampadinha.

Ruth Rocha



Figura 3: Desenho da baleia Vivinha

Observando a atividade é possível identificar que Fran coloriu o desenho da baleia, conforme uma das descrições estéticas mencionada no texto lido pela professora Helena. Fran dá destaque às listras coloridas, demonstrando memorização em relação ao contexto geral do texto apresentado pela professora Helena, bem como capacidade analítica, pois vemos o que escreveu sobre: **O que é ser diferente**²³.

²³ As transcrições são fiéis aos textos.

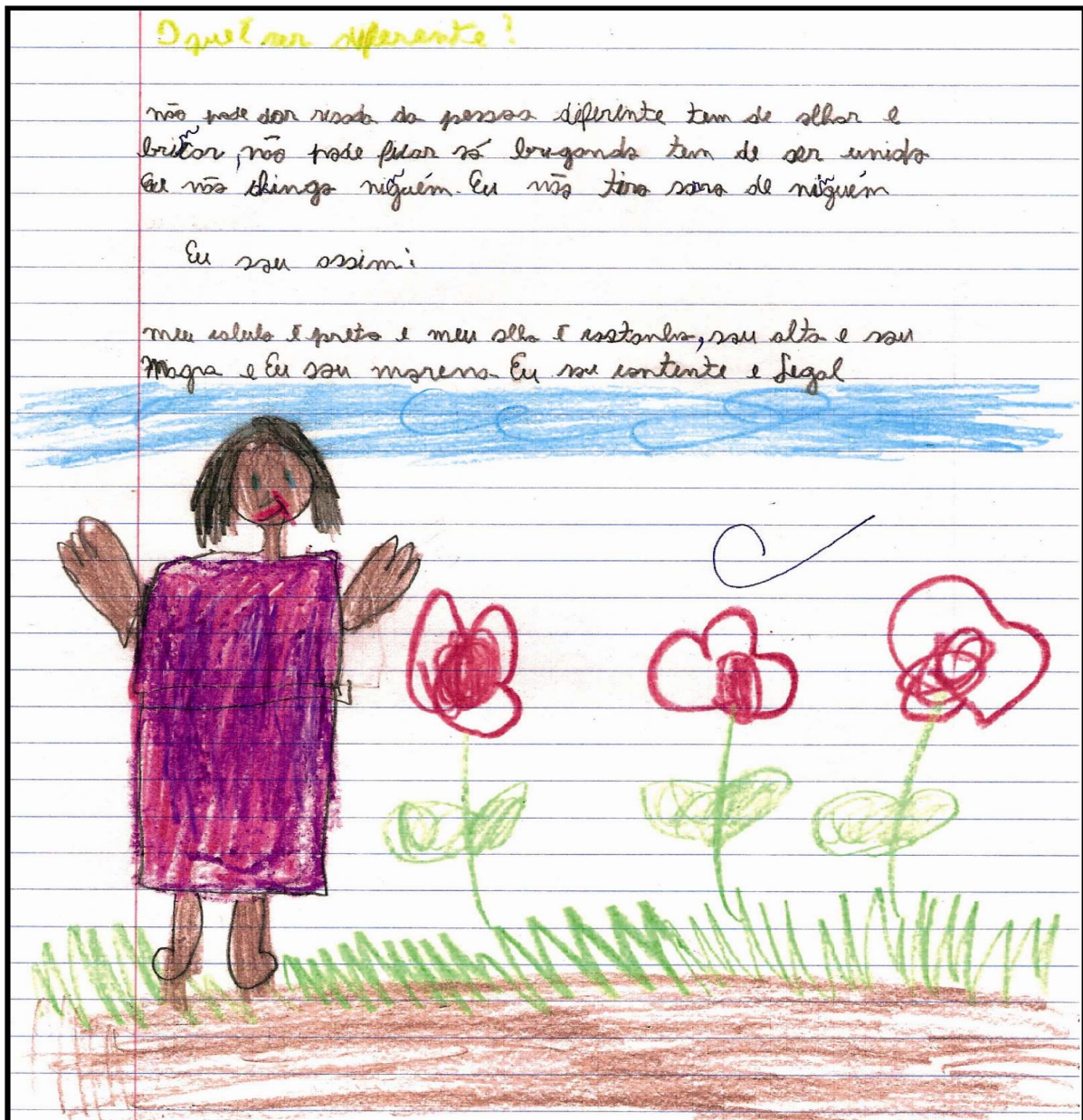


Figura 4: O que é ser diferente?

O que é ser diferente?

Não pode dar risada da pessoa diferente tem de olhar e brincar, não pode ficar só brincando tem de ser unido.

Eu não xingo ninguém. Eu não tiro o sarro de ninguém. Eu não tiro o sarro de ninguém.

Eu sou assim:

Meu cabelo é preto e meu olho é castanho; sou alta e sou magra e Eu sou morena. Eu sou contente e Legal.

Diante do texto escrito identificamos que Fran tem percepção e conceito de sua auto-imagem, apresentando-se de forma condizente à sua pessoa no que diz respeito aos atributos

físicos/estéticos. Em relação à sua auto-estima, sinaliza uma auto-percepção positiva, já que se intitula como uma pessoa contente e legal.

Encontramos uma outra atividade de Fran em que foi possível observar que a aluna não carrega uma visão negativa da Escola de Educação Especial (APAE), ao contrário, verificamos que a aluna, sempre que menciona a Escola de Educação Especial (APAE), se refere a ela com carinho e, sem nenhum tipo de demonstração de constrangimento.

Nessa atividade solicitada pela professora Helena, Fran faz uso de sua vivência para realizar a atividade proposta pela professora (atividade referente à Semana do Trânsito). De acordo com a professora Helena, foi solicitado aos alunos após explicações sobre o tema: *Trânsito* e, ainda, após uma visita (passeio) a um local que possibilitou aos alunos uma vivência prática em relação ao trânsito, um atividade artística em relação ao tema. Vejamos a produção de Fran:



Figura 5: Ilustração – Semana do trânsito

Observamos que Fran atende ao conteúdo solicitado pela professora Helena. A ilustração de Fran em relação ao conteúdo está pertinente e, além disso, a menina utiliza informações de suas vivências do passado e presente na ilustração. O nome que dá ao ônibus é APAE – ESTUDANTE. Isso nos sinaliza que no imaginário de Fran não há marcas de insatisfação, nem tampouco de constrangimento em relação à Escola de Educação Especial.

No que diz respeito à produção textual de Fran para responder à indagação feita pela professora Helena, Fran usa como estratégia se apoiar fortemente nos conceitos e articulações de idéias, cuja origem está na referida professora. Isto nos indica que Fran se apropriou do discurso da professora Helena como âncora para realização da atividade proposta, demonstrando uma relação interpessoal no campo da linguagem, já que internaliza as palavras com a autoridade que a professora em questão dá a elas. De acordo com Vigotski (2000), a linguagem é um instrumento de mediação que transforma os processos interpessoais em intrapessoais. Fran não contemplou essa transformação, já que não reconstruiu os significados, apenas se apoiou no discurso da professora, indicando-nos pouca utilização de raciocínio, demonstrando pouca competência analítica. Além de um discurso simples, Fran evidencia uma compreensão voltada para os aspectos disciplinarizadores que a escola institui junto ao processo de ensino. Nesse sentido, apropria-se do discurso da professora Helena, também como uma forma de não desagradá-la. Isto fica claro, ao reproduzir em seu texto: *“não pode dar risada da pessoa diferente; tem de olhar e brincar; não pode ficar só brigando; tem de ser unido. Eu não xingo ninguém. Eu não tiro o sarro de ninguém”*.

Foi possível perceber que durante sua permanência na sala da aula da professora Helena, a aluna (Fran) conseguiu estabelecer um vínculo afetivo com a professora Helena, fato esse que contribuiu para que Fran se sentisse à vontade com a professora, recorrendo a ela sempre que necessário. Recortamos um trecho da fala professora Helena em que demonstra percepção de que Fran se sente à vontade para chegar até ela: *“comigo percebo que ela sente à vontade, que pergunta. e, quando algum coleguinha faz alguma gracinha (travessura) ela aponta”*.

Ao sentir-se à vontade para recorrer à professora Helena sempre que precisa Fran demonstra que conseguiu encontrar na professora uma pessoa que a enxerga de maneira positiva, ou seja, como uma aluna comportada, uma “boa” aluna. Este fato sem dúvida alguma, é algo positivo levando-se em conta a história escolar de Fran. Vejamos o que o episódio abaixo nos revela.

O vínculo afetivo é sempre uma relação recíproca que demanda consistência nas formas de agir e produção de sentidos embasados em significados bem estabelecidos. Isso foi confirmado pelas observações, onde verificamos que a relação entre a professora Helena e seus alunos sempre se deu de forma harmônica, com respeito e demonstrações de afeto entre ambas as partes. Não presenciamos em nenhum momento cenas de desrespeito ou desqualificação entre eles. Ao contrário, a professora Helena sempre elogiava os alunos nos

momentos em essa ação era pertinente e, quando era necessário advertia os mesmos com palavras sutis, sinalizando que a “advertência” era necessária.

No contexto geral da sala de aula, a referida professora realiza ações no sentido de inserir Fran no mesmo contexto de tratamento disponibilizado aos demais alunos. Não observamos nenhuma atitude da professora Helena em relação à Fran que a colocasse diante dos outros alunos como alguém que necessitava de uma maior tolerância no campo da realização das atividades, nem tampouco que a colocasse numa perspectiva de uma aluna “coitadinha” diante dos colegas.

Consideramos conforme nos aponta Ferreira (1993) que um clima afetivo, tranquilo e encorajador, livre de tensões e imposições despropositadas, é importante para o aluno interagir de forma confiante. Uma interação positiva entre professor e aluno e aluno-aluno se traduz em um requisito fundamental para aprendizagem dos conteúdos escolares, bem como o desenvolvimento da autonomia dos alunos, pois permite que os alunos realizem interações para além dos limites daquilo que pode parecer possível, alimentando confiança nas tomadas de pequenas decisões.

Episódio 1

A professora Helena estava realizando a correção de algumas contas na lousa junto com os alunos. De repente, percebi que um aluno sentado na carteira da frente à de Fran começou a discutir com ela dizendo: “*vou contar para a tia; eu vou te bater menina*”. Fran não disse nada. Então, o menino levantou-se, foi até a professora Helena e disse: “*tia, a Fran chutou minha carteira*”. A professora Helena olhou para Fran e perguntou: “ *você chutou a carteira dele Fran? Por quê?*” Fran fez sinal com a cabeça dizendo que não e movimentou sua carteira um pouco para trás. A professora Helena olhou para o menino e disse: “*foi sem querer, ela estava arrumando a carteira, não foi, Fran?*” Fran respondeu que sim. O menino disse novamente: “*ela chutou; foi a Fran.*” A professora em questão respondeu novamente ao menino: ela já disse que foi sem querer. Então, o menino voltou para seu lugar resmungando e olhando com cara de bravo para Fran que afastou um pouco sua carteira e, assim prosseguiu as atividades sem mais comentários sobre o assunto.

Observamos nesse episódio que a professora Helena ao perceber que Fran simplesmente responde que não fez nada para ele, parte na defesa, da aluna deduzindo que a aluna estava simplesmente ajeitando sua carteira e, com isso, deve ter esbarrado na perna do aluno sem querer. Sua atitude contribui para que Fran tenha confiança, respeito e admiração para com a professora Helena. Importante destacar que sempre que há algum episódio em que

os alunos se queixam uns dos outros, a professora Helena procura saber o que houve e apaziguar a situação. Sempre ressalta aos alunos que os mesmos devem se respeitar e não arrumar encrenca por qualquer motivo, afinal de contas essa situação é algo normal na sala de aula, às vezes os alunos se estranham e, com isso, é necessário a intervenção da professora. Fica claro que a professora Helena contornou a situação de tal forma que evidenciou para Fran que ela acredita na menina e que, portanto a imagem que faz de Fran é de uma aluna comportada, que não dá problemas.

A atitude de Fran pode ser interpretada como uma estratégia para manter uma boa interação com a professora, já que, é comum que os alunos se comportem de forma favorável para constituir uma boa imagem para com a professora. No caso desse episódio, pudemos perceber que a professora Helena utiliza a imagem que tem a respeito de Fran, já que faz uma racionalização em que justifica a conduta de Fran diante da queixa do menino como um “acidente” e não como um “mau comportamento”. A referida professora adverte o aluno sem causar constrangimentos maiores, ou seja, conduziu o fato de maneira a apaziguar, tentando reestabelecer de imediato o bom relacionamento entre Fran e colega.

Na realização das atividades propostas em sala de aula, a professora Helena abria espaços para alunos fazerem perguntas, deixava-os livres para se expressarem, apenas os interrompem quando se alongavam muito, dizendo que outros alunos também gostariam de se manifestar.

Episódio 2

A professora Helena comunica aos alunos que irão realizar uma atividade que ela preparou em uma ficha (atividade mimeografada), solicita aos alunos que fechem os cadernos. Logo, em seguida, pede que um dos alunos (o ajudante do dia) distribua a ficha aos colegas e, quando observa que todos já estão com a ficha em mãos inicia uma explicação a respeito da atividade solicitada na ficha. Primeiramente, deixa aos alunos observarem a ficha e em seguida, pergunta: “*o que a atividade está pedindo?*” Alguns alunos respondem: “*é para colocar as palavras que estão na teia da aranha em ordem alfabética*”. A professora Helena responde: “*é isso mesmo*”. E, logo em seguida, lê para os alunos o enunciado do exercício e, ainda dá algumas dicas, dizendo: “*para colocar as palavras em ordem alfabética é preciso prestar atenção na primeira letra de cada palavra*”. A referida professora pergunta ainda: “*vocês entenderam, o que é para fazer?*” Grande parte dos alunos respondem: “*sim*”. Nesse momento, os alunos que estão sentados em duplas, iniciam a atividade.

A professora Helena começa então a andar pela classe percorrendo carteira por carteira, observando a execução da atividade. Às vezes ao observar a atividade do aluno, faz algumas interferências para auxiliar os alunos ao resultado correto. Quando chegou na carteira de Fran e de sua colega, observou a ficha de Fran e lhe disse: “*é isso, mesmo, é só prestar atenção*”. Fran, olhou para a professora Helena, demonstrando um semblante de satisfação e, assim prosseguiu a atividade. Durante a realização da atividade, Fran olhou para os lados, para frente, parecendo estar atenta na conversa dos colegas, que estão discutindo sobre a atividade. Fran, em dado momento, pediu lápis de cor a uma colega que estava sentada bem próxima a ela. A colega emprestou o lápis para Fran colorir o desenho e, assim prosseguiu a realização do exercício.

A professora Helena insere os alunos no contexto da atividade, permitindo que todos participem do processo de elaboração da resposta exigida na atividade e, além disso, são realizadas diversas inferências para conduzir os alunos aos acertos. Geralmente, faz questionamentos sem direcionar que a resposta venha especificamente de um dos alunos, conduzindo todos a executarem o exercício do pensamento.

Nesse episódio, é possível analisar que Fran realiza as atividades solicitadas pela professora Helena, fazendo uso dos recursos oferecidos pelas ações realizadas pela professora Helena, tais como: das informações e dicas apresentadas pela professora aos alunos, bem como recorrendo ao(s) outro(s) – os colegas, durante a execução da atividade. Esses recursos

utilizados por Fran são os mesmos utilizados pelos seus colegas, já que a professora em questão não realiza esse tipo de ação (explicar, dar dicas, escutar respostas dos alunos) apenas ou especificamente por causa da presença de Fran na sala de aula.

Então, podemos dizer que a professora Helena tem uma prática baseada em ações constantemente mediadoras, já que primeiramente oferece informações e em seguida, disponibiliza-se a realizações de intervenções diretas, sempre que julgar necessário. Os estudos apresentados por Nogueira (1993) evidenciam a importância de diferentes processos de mediação social, apontando que “criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamentos e da cultura, representativos da história da humanidade”. (p.16).

A ação que a professora Helena realiza (fazer questionamentos, apresentar argumentos, apontar o que deve ser focado, por exemplo) é de extrema importância, pois está possibilitando aos alunos o pensar, o fazer relações e, esse tipo de aprendizagem se constituiu de fundamental importância no espaço da sala de aula, pois Vigotski (2000) afirma que a escola deve buscar na aprendizagem dos conceitos adquiridos no coletivo, a compensação para os *déficits* orgânicos decorrentes da deficiência.

Parabéns!

Que teia!!...
Coloque as palavras que estão na teia de aranha na ordem alfabética

1ª aranha	6ª ninho	11ª aranha
2ª banheiro	7ª vizinho	12ª unha
3ª vizinho	8ª sardinha	13ª vizinho
4ª gato	9ª senhor	14ª
5ª minhoca	10ª minhoca	15ª

Figura 6: “Que teia”

Ao observar a ficha de Fran é possível perceber que a aluna deixou de escrever a palavra LINHA (L), fato esse que parece ter passado despercebido pela aluna, no momento em que realizou a atividade e, pela professora Helena, no momento em que realizou a correção e não fez nenhum tipo de observação e /ou questionamento sobre a palavra LINHA, que não foi escrita na ordem alfabética, conforme solicitava a atividade.

Na correção escrita, demonstrou mais uma vez um alargamento dos critérios de aceitabilidade no nível de possibilidades da aluna, já que mais uma vez registrou apontamentos positivos, mesmo diante do esquecimento da palavra - LINHA. Este fato nos indica que a professora Helena realiza as correções no nível das possibilidades dos alunos, já que esse tipo de correção é encontrada no caderno dos outros alunos também.

Observamos, também, que a maneira como a professora Helena realiza as intervenções, durante a realização das atividades, permite que Fran execute a atividade de forma tranqüila e positiva, já que as intervenções da professora em questão não carregam uma conotação punitiva, ao contrário, conduzem o aluno ao acerto, levando-os a recorrer ao uso do pensamento e da memória, permitindo ainda que outras esferas mentais sejam colocadas em ação nesse momento e intervindo no espaço de possibilidades que o fazer junto cria.

Vejamos outra atividade realizada pela aluna enfocando a correção realizada pela professora Helena.

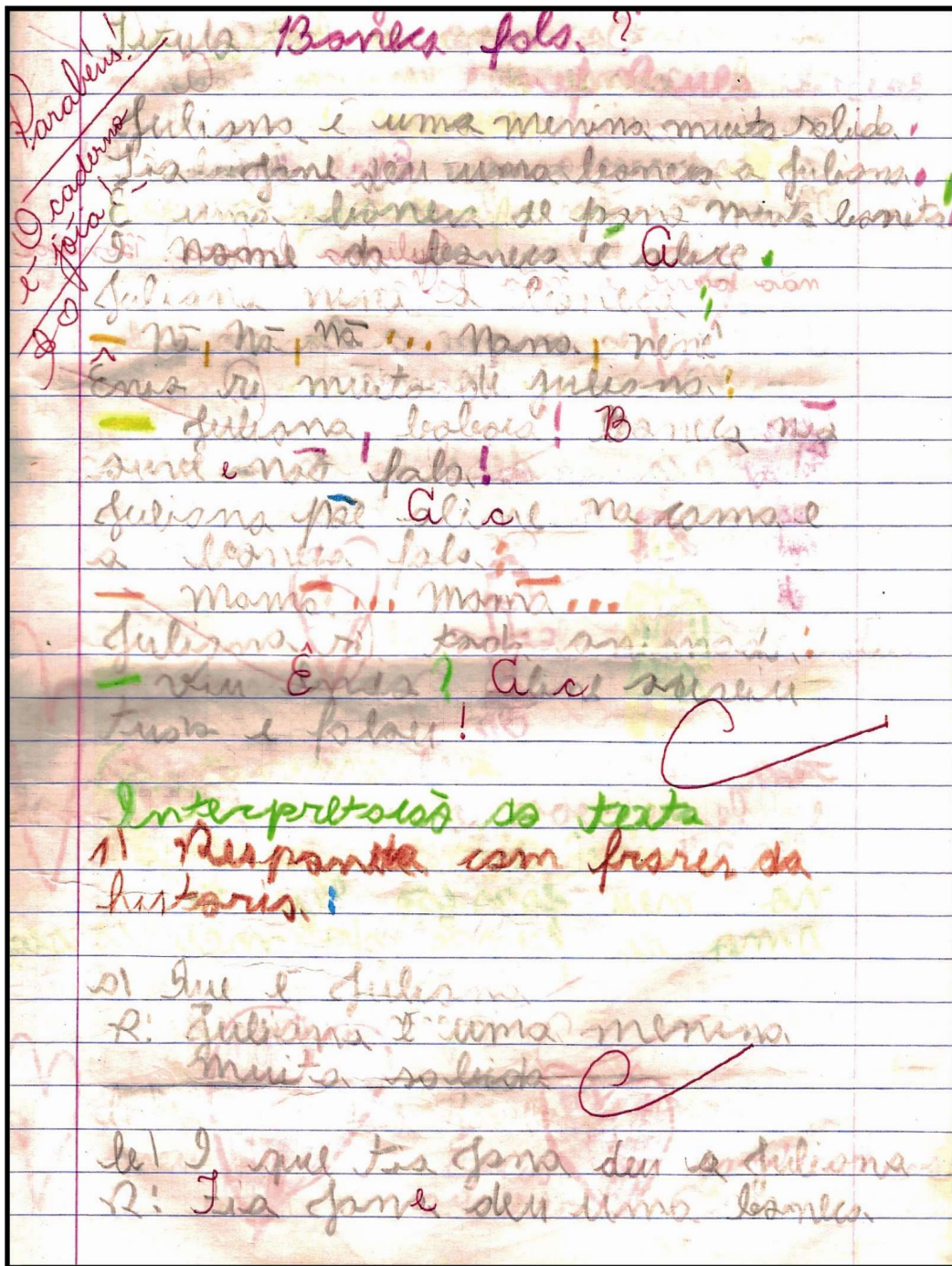


Figura 7: Texto: Boneca fala?

De acordo com a professora citada, a atividade apresentada acima foi solicitada aos alunos, da seguinte maneira: passou na lousa o texto e, solicitou que os alunos realizassem a cópia do mesmo no caderno. Em seguida, disse aos alunos: “Leiam o texto em voz baixa, cada um para si. Iremos fazer a interpretação do texto”.

Após os alunos terem terminado de responder às perguntas relativas ao texto, a professora Helena dirigiu-se ao quadro-negro e, perguntou de forma oral a resposta de cada

indagação. Conforme os alunos respondiam, a professora Helena escrevia a resposta correta na lousa. Grande parte das respostas das atividades solicitadas pela referida professora eram corrigidas no quadro-negro, às vezes por meio das respostas dos alunos, outras vezes, os alunos eram chamados ao quadro para escrever a resposta da atividade.

Ressaltamos que Fran faz as mesmas atividades que seus colegas não havendo, portanto, a realização de outro tipo de atividade para Fran. Dessa forma, podemos dizer que a maneira como a professora Helena conduz a realização das atividades permite a Fran, assim como aos demais colegas a realização de todas as atividades trabalhadas na sala de aula.

Focalizando mais uma vez nosso olhar na forma da correção, é possível analisar que a professora em questão valoriza acertos e intervém sobre os erros, também sob uma atividade já corrigida oralmente e/ou na lousa. Nesse sentido, a professora Helena faz correções demonstrando um alargamento dos critérios de aceitabilidade no nível de possibilidades da aluna, isto é observado quando escreve: *“Parabéns! O caderno é jóia!”*. E, ainda deixa um coração simbolizando traços de afetividade em relação à aluna. Foi possível concluir que toda expressão quer seja por texto escrito (elogio), quer seja símbolo (coração), é acompanhada de claras manifestações emocionais que evidenciam regozijo e valorização da aluna.


Esse tipo de ação, sem dúvida alguma pode ser considerada um ponto favorável na construção da imagem que Fran tem de si mesma, já que sua história traz marcas de um passado marcado por atitudes de reconhecimento de seus erros e não de acertos. Diante disso, o fato de Fran realizar todas as mesmas atividades que os outros alunos realizam, tem ligação com a maneira como a professora conduz seu aprendizado, influenciando na maneira como Fran se enxerga diante de seus colegas, favorecendo também seu bom desempenho na realização das atividades propostas pela professora.

Durante o período em que observamos a sala de aula da professora Helena, constatamos que as atividades solicitadas pela docente foram diversificadas, porém não variaram muito dentre dos objetivos propostos: identificação de registros de letras e números, fazer desenhos, colorir, produção e interpretação de textos, operações numéricas.

Recorrendo às atividades de produção textual de Fran, pudemos verificar que a aluna apresenta dificuldades para ampliar a qualidade de seu texto. Destacamos também, dificuldades para atender às exigências de ortografia e pontuação, exigidas pela língua portuguesa. Um trecho da fala da professora Helena também confirma essa observação, ao dizer que: *“na escrita, no trabalho com memória você vê que entende, que vai bem, que participa da aula, que se interessa”*.


Episódio 3

A professora Helena entregou uma folha de papel sulfite aos alunos e explicou que deveriam observar o desenho e a frase que estava escrita, e que em seguida, deveriam dar continuidade à história, cujo título já está delimitado na folha: **Travessuras**. Enquanto um dos alunos distribuía a ficha, a professora Helena ia explicando: “*observem bem o que a primeira frase está dizendo*”; em seguida, leu o título e a primeira frase da história para os alunos e fez alguns questionamentos: “*O que significa a palavra travessura?*” Alguns alunos responderam: “*fazer bagunça na escola, fazer arte*”. Fran, não respondeu ficou apenas observando as respostas dos colegas e prestando atenção em tudo o que a professora dizia. Após essas dicas e questionamentos, a professora Helena disse: “*agora podem escrever a historinha*”. Nesse momento, cada aluno deu início à elaboração da história. Fran permaneceu durante alguns segundos paradinha, observando a ficha, em seguida, parecia prestar atenção naquilo que os colegas sentados próximo a ela diziam e, assim foi escrevendo sua historinha. Logo que acabou de escrever o texto, pegou seu estojo de lápis de cor e começou a colorir o desenho da ficha. Fran, pediu um lápis de cor emprestado à colega que estava sentada ao seu lado. A colega disse algo à ela e, logo em seguida emprestou um lápis de cor verde para Fran e, assim ela terminou de colorir o desenho.

Legal!  "Travessuras" ⁷

Renato é um menino muito travesso. Vive
aprontando o dia todo.

Até que um dia o Renato estava brincando com o brinquedo,
um amigo quebrou o brinquedo dele. E ele falou: vou
contar para a minha mãe que você fez com o meu
brinquedo:
Eu não quero saber, Eu quero o meu brinquedo!
A minha mãe vai me bater se ela me bater
você vai ver seu levado.



Não esqueça

- do parágrafo
- da revisão das palavras e pontuação
- da letra maiúscula no início da frase.

Figura 8: “Travessuras”

“TRAVESSURAS²⁴”

Renato é um menino muito travesso, vive aprontando o dia todo.

Até que um dia o Renato estava brincando com o brinquedo, um menino quebrou o brinquedo dele. E ele falou: vou contar para minha mãe que você fez com o meu brinquedo:

Eu não quero saber, Eu quero meu brinquedo?

A minha mãe vai me bater se ela me bater você vai ver seu levado.

Nesta produção textual, Fran demonstrou um pouco de dificuldade para dar continuidade à história. Dessa vez, a elaboração textual se deu a partir do primeiro parágrafo que já havia sido escrito pela professora e com base na gravura. Observamos ao longo da

²⁴ Redigimos o texto da aluna Fran, na íntegra, após a correção da professora para facilitar a leitura do leitor.

realização da atividade que Fran apagou diversas vezes as primeiras palavras, até que finalmente escreveu sua primeira frase e a partir daí foi dando continuidade à escrita do texto. Observamos, também, que mesmo com as dicas de ortografia deixadas no final da folha, Fran não conseguiu atender aos lembretes ali registrados.

Destacamos que embora Fran tenha escrito o texto com frases que se complementam, tendo demonstrado ordenação de idéias, competência analítica, apresentou uma capacidade de análise restrita. Não conseguiu organizar seu pensamento com base na ilustração, já que em nenhum momento mencionou sobre o pé quebrado do menino, como um incidente causado por travessuras. Diante disso, podemos dizer novamente que Fran mais uma vez apresenta uma escrita com uma capacidade de raciocínio restrita, revelando apropriação ancorando-se mais uma vez nos discursos dos outros (autores, colegas e professor) revelando limitação na capacidade de interpretação e imaginação. Percebe-se a “co-autoria” e, mesmo com alguns problemas para resolver, Fran apresenta possibilidade para avançar e superar limitações.

Vejamos como Fran se saiu em uma outra atividade de produção textual, que também já tinha gravuras e o já contava com algumas frases. De acordo com a professora Helena, essa atividade foi solicitada da seguinte maneira: informou aos alunos que eles iriam receber uma ficha uma historinha em quadrinhos, ilustrada com desenhos. Pegou uma das fichas e, mostrando aos alunos, disse: *“você deverão escrever uma historinha, de acordo com o desenho que está em cada quadrinho, dando seqüência às frases que já estão nos quadrinhos”*. Deu-lhes dicas e pediu que cada um escrevesse sua história.

Constatamos que a professora Helena sempre orienta os alunos antes de iniciarem a atividade, seja dando informações e/ou dicas, seja permitindo que participem das respostas em relação à atividade proposta coletivamente, no sentido de ajudá-los a pensar a respeito da atividade a ser desenvolvida, incentivando-os a pensar além daquilo que estava sendo solicitado naquele momento.

Redação em quadrinhos. Título: A galinha

Nome: _____

Legal!
❤️

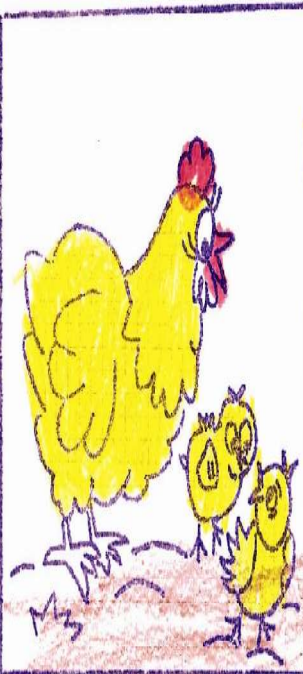


		
<p>Dona Galinha saiu com seus pintinhos para passear. Ela estava procurando minhokinhas para dar de comer aos seus pintinhos.</p> <p><i>Ela estava com fome e a galinha também estava procurando comida.</i></p>	<p>De repente, ele avistou uma minhoca enorme!</p> <p><i>me ficou agarrado nele</i></p> <p><i>te dar. Não mais está</i></p> <p><i>com fome? Eu não estou com nada nem com fome.</i></p> <p><i>então não me dá mais</i></p> <p><i>é falta de comida...</i></p>	<p><i>Com minhoca listrada e machucado</i></p> <p><i>ela estava com fome</i></p> <p><i>ela e os filhotes:</i></p> <p><i>- Não temos comida</i></p> <p><i>na casa logo do lado</i></p> <p><i>de aqui. Não ficou chorando</i></p> <p><i>acordado com fome</i></p>

Figura 9: Redação em quadrinhos. Título: A galinha

<p>Dona Galinha saiu com seus pintinhos para passear. Ela estava procurando minhoquinhas para dar de comer aos seus pintinhos.</p> <p><u>Eles estavam conversando e a galinha estava falando já é noite.</u></p>	<p>De repente, ele avistou uma minhoca, socorro! Me ajuda agora. Eu vou te dar. Você não está com fome? Eu não estou com fome. Não mente, mentir é feio e ela procurava...</p>	<p>A minhoca é listrada e ela estava mexendo no chão e ela falou:</p> <p>- Não tenho comida come isso na hora do jantar. Não fique chorando com fome.</p>
---	---	---

Mediante as ações realizadas pela professora Helena anteriormente à realização da atividade, nessa produção Fran demonstra avançar um pouco mais na interpretação. Ao mesmo tempo, demonstra uma organização do pensamento mais uma vez amparada no discurso dos outros (da professora e dos alunos), já que antes da realização da atividade a professora em questão ofereceu dicas, solicitou respostas dos alunos, enfim promoveu possibilidades de repertório para que os alunos realizassem a produção textual. Fran conseguiu realizar uma escrita um pouco mais ampliada e coerente com as gravuras, sua capacidade de síntese se revela restrita, pois escreveu um texto com conteúdo ampliado, porém não conseguiu avançar na denominação (título) da redação.

De acordo com Vigotski (2000), o ensino está no centro da aprendizagem e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, sendo fundamental o papel do professor ou do mediador na condução do desenvolvimento. Nesse sentido, o professor fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, orientando, interfere na zona desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea, já que o aluno necessita de interações para aprender. “Isso implica valorizar funções que estão em vias de emergir e que só são possíveis de se concretizarem quando a atividade da criança tem a mediação de pessoas mais experientes do que ela”. (MIRANDA, 2003).

Reconhecemos a intervenção do professor como ação que dá significado à atividade e demonstra ao aluno a importância de sua realização e, nesse sentido, observamos que a professora Helena promove intervenções oportunizando que Fran desenvolva sua própria competência e habilidade, interferindo, dessa forma, na zona de desenvolvimento proximal da aluna.

As ações, as intervenções, bem como as estratégias de ensino utilizadas no contexto escolar em que Fran está inserida revelam que a professora Helena conduz o processo de ensino-aprendizagem de Fran de tal forma que promove sua aprendizagem, levando em conta

seu ritmo de desenvolvimento, pois de forma alguma deprecia as produções e ações de Fran junto às atividades desenvolvidas, mesmo que elaboradas com ajuda. Dessa forma, constatamos que para a professora Helena todos os seus alunos podem aprender e não há limites prévios como nos assinala GOÉS (2002, p.102), “[...] não há limites predeterminados do que ele irá atingir, e que as metas não podem ser subestimadas”.

Nos momentos de avaliação (dia de prova), a organização da sala de aula ocorria de forma diferente. A professora Helena solicitava que os alunos organizassem sua carteira uma atrás da outra e, nesse dia, dizia que não poderiam comunicar-se entre si. Caso quisessem saber algo, teriam que recorrer a ela. Passadas essas informações aos alunos, a professora iniciava a distribuição da folha de prova. Enquanto distribuía a prova, aproveitava para fazer algumas advertências aos alunos, tais como: *“deixem os cadernos na bolsa, pois hoje não pode olhar no caderno e nem copiar dos colegas. É só prestar atenção naquilo que o exercício está pedindo”*.

Episódio 4

Ao entrar na sala de aula, a professora Helena lembrou aos alunos que era dia de Prova. Disse a eles: *“hoje, vamos colocar as carteiras uma atrás da outra, para podermos começar a prova; vocês farão as atividades da prova sozinhos; sem olhar na prova do colega”*. Começou, então, a distribuir uma folha de prova para cada um. Após distribuir a folha, solicitou que comessem a fazer a prova, os alunos começaram a fazê-la, permanecendo quietos e, a maioria deles demonstrava atenção em sua realização. A professora Helena começou, então, a percorrer as carteiras e observar a execução da prova, intervindo junto aos alunos quando necessário (às vezes algum aluno solicitava ajuda, outras vezes observava algum erro na folha e dava orientações ao aluno). Enquanto fazia as atividades da prova, Fran, às vezes, olhava para o lado para ver se os colegas estavam fazendo; outras vezes usava os dedos das mãos para contar. Em determinado momento, a professora Helena chegou à carteira de Fran, olhou para os exercícios e deu algumas orientações à aluna, mostrou-lhe que algum exercício estava errado e lhe deu instruções para corrigir. Fran, ouvindo a professora Helena, apagou e fez o exercício novamente. A professora Helena esperou Fran fazer a correção que havia explicado e só depois dirigiu-se às outras carteiras. Assim, Fran deu continuidade à realização da prova. Foi possível perceber que Fran fez uso da borracha por diversas vezes e, em dado momento, foi até a professora Helena que estava próxima ao quadro-negro e lhe perguntou algo sobre a prova. Retornou ao seu lugar e deu continuidade à prova.

6,0
++
Avaliação de Matemática

Quem está faltando?

1) De 0 até 80

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65
66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76
77	78	79	80							

2) De os vizinhos:

6 7 8 ✓ 21 22 22 ✓ 63 64 65 ✓ 75 76 77 ✓

40 41 42 ✗ 52 53 54 ✓ 30 31 32 ✓ 48 49 50 ✓

78 79 80 ✓ 16 17 18 ✓ 37 38 39 ✓ 94 95 96 ✓

3) Eu tenho os números:

70 — 71 — 72 — 73 — 74 — 75 — 76 — 77 — 78 — 79 — 80

Agora responde:

a) Qual é o número maior? 80 ✓

b) Qual é o número menor? 70 ✓

c) Quais são os pares?

d) Quais são os ímpares?

e) Coloque os números em ordem decrescente.

Figura 10: Avaliação de Matemática

A avaliação utilizada pela professora Helena é tradicional. A aluna com deficiência mental faz a mesma prova e é submetida aos mesmos critérios de correção e pontuação.

Constatamos que a professora em questão tem uma tendência mais analítica do que sintética no trabalho que desempenha junto a seus alunos. Na avaliação, Fran demonstra melhor desempenho nas questões que envolvem mais a capacidade de análise. Quando o método requerido para resolução do exercício exige mais síntese e conhecimento de ordem mais categorial, como operações, as dificuldades de Fran ficam mais evidentes. Todavia a professora reafirma que Fran é capaz. A capacidade de Fran advém em grande parte das atividades pedagógicas da professora.

Em um dos trechos de sua fala, a professora Helena menciona sobre algumas ações pedagógicas que desenvolve junto aos seus alunos, dizendo, por exemplo: “[...] *eu passo exercícios de Matemática na lousa; então, quando vamos fazer alguma coisa na lousa (correção dos exercícios, por exemplo), eu procuro chamar os alunos que têm mais dificuldades, para ter contato mais perto, para estar falando, ajudando; e (Fran) não é a única que tem dificuldade, tem mais colegas; esta atitude não é específica para ela. [...] sempre que ensino algo novo, faço as explicações de modo geral, para todos os alunos e quando fico na dúvida se o aluno entendeu mesmo, acabo passando pela carteira desses alunos enquanto estão fazendo as atividades e pergunto: tá tudo bem?*”

Nessa perspectiva, focalizamos, a seguir, **as ações pedagógicas desenvolvidas pela professora Helena para promover a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula: constitutivas de seu conceito de “boa pedagogia” que respeite a singularidade de cada aluno.**

Observamos que ações e práticas desenvolvidas pela professora Helena para ensinar se orientavam por explicações de como desempenhar a tarefa, dar exemplos e manter uma supervisão direta dos alunos, auxiliando-os com dicas, no intuito de facilitar a sua realização pelos discentes. Utilizava basicamente a lousa, o livro didático e folhas de exercícios (desenho para colorir, completar, copiar e contar objetos, entre outros) e uma linguagem que objetivava a regulação das ações de cada aluno e pelo próprio aluno com sua ajuda.

Notamos também que a referida professora ao definir as atividades a serem realizadas pelos alunos, abre espaço para surgirem interesses do grupo e também oferece sugestões de atividades para serem escolhidas pelos alunos. No momento em que passava a atividade para os alunos, oferecia a eles o entendimento do processo como um todo, exigindo que os alunos pensassem a tarefa integralmente.

De acordo com Ferreira (1993), as ações realizadas pelos professores devem conduzir os alunos à utilização da criatividade, pois quando o professor favorece a criatividade dos alunos, está possibilitando o desenvolvimento de mais autonomia além de os tornarem criativos e críticos com o seu próprio trabalho.

Durante as atividades, a professora Helena solicitava a participação dos alunos, participação que era dirigida por perguntas sobre determinado assunto, com elementos que possibilitavam os alunos manifestarem seus conhecimentos adquiridos em momentos anteriores, mobilizando outras funções superiores além do raciocínio.

Recortamos a seguir, um episódio em que analisamos uma ação realizada pela professora Helena que favorece a aprendizagem e bom desempenho de Fran diante dos conteúdos desenvolvidos nas aulas.

Episódio 5:

A professora Helena estava passando atividades de ciências, relativas ao **corpo humano**, na lousa: **Quais as partes do corpo humano?; Complete usando as palavras do quadro.** (a professora desenhou um retângulo com palavras que iriam completar as frases). A primeira frase dizia o seguinte: **O tórax e o abdômen ficam no _____).** Enquanto passava essas atividades, dizia aos alunos: *“Lembram do que falei ontem?”* Continuou passando a lição e dando pistas, como por exemplo: *“Observem aquele bonequinho que desenhamos ontem! Para fazer a atividade 2 (completar as frases), é só olhar as palavrinhas que estão no quadro. Vejam qual das palavras é a correta para cada frase.* Completou uma das frases oralmente junto com as crianças. Em seguida, continuou escrevendo no quadro-negro. Em um dado momento, Fran levantou-se, dirigiu-se a ela e, apontando para uma das palavras que estava no quadro feito pela professora Helena, perguntou algo em relação a uma das palavras que completaria uma das frases. A professora Helena observou e escutou atentamente e, em seguida, respondeu que sim, sorrindo para a aluna. Assim, Fran retornou ao seu lugar e continuou a realizar as atividades.

Nesse episódio, destacamos que a professora Helena, ao atender Fran de forma atenciosa, assim como faz com os outros que a procuram para tirar dúvidas, demonstra atender às necessidades da aluna sempre que for necessário, ganhando não só a confiança e admiração da aluna, como também contribuindo para com seu processo de ensino-aprendizagem, já que no momento em que a aluna recorre até ela para tirar dúvidas, atende a aluna prontamente. Identificamos, também, que a imagem que a professora Helena possui de Fran não é tão diferente daquela que tem em relação aos outros alunos da classe, demonstrando um olhar positivo, ao reconhecer que todos os seus alunos podem apresentar dificuldades ao longo processo ensino-aprendizagem.

Outra ação que considera importante, especialmente para a Fran, foi encontrada durante as observações que realizamos nos cadernos de Fran. Uma grande parte das correções que a professora Helena realizou nos cadernos de Fran é marcada pela presença do sinal de certo (C), bem como de palavras de elogio. Em trechos de sua fala, acaba revelando que acredita que para Fran esse tipo de ação é de extrema importância para seu desempenho escolar. Acaba revelando, também, que vê necessidades de que Fran seja estimulada para que

possa ter um bom desempenho nos conteúdos a serem desenvolvidos. “*Com ela é necessário muito estímulo porque no começo do ano eu escrevi no caderno: campeã, você é um show, parabéns, muito bem! Então, percebo que ela está estimulada, que dá certo*”.

Detectamos, nesse trecho de sua fala, que a professora em questão acaba por reconhecer que vê necessidade de realizar no decorrer do processo de ensino de Fran, ações que contribuam para com a elevação da auto-estima de Fran, considerando que a aluna realiza com maior empenho as atividades quando é elogiada. Isto nos indica que acredita que a forma como procede com Fran (a maneira como aborda a aluna; a forma como realiza as correções), favorece seu relacionamento com a aluna, bem como o bom desempenho da aluna ao longo do ano letivo. No entanto, a professora Helena também escreve elogios nos cadernos dos outros alunos, não realizando essa ação especificamente para Fran.

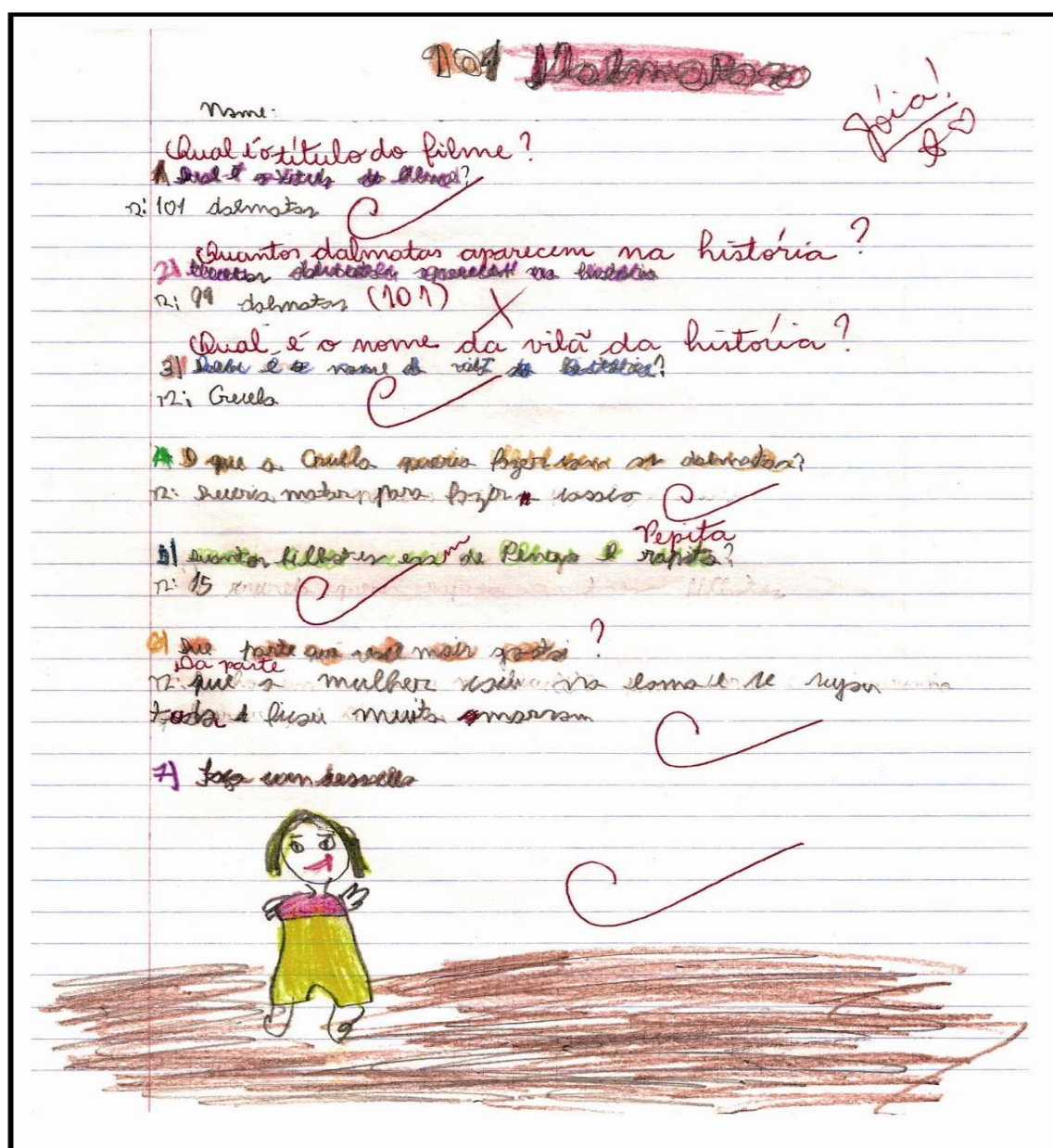


Figura 11: Interpretação do filme - 101 Dalmatas

Observa-se, nessa atividade, que a professora Helena tem que reescrever os enunciados das questões, pois nota-se que a escrita de Fran parece quase que ilegível. Além disso, notamos a utilização de lápis colorido em cima da primeira escrita, fato esse que parece ter contribuído para com a dificuldade da professora em compreender a pergunta acerca da história apresentada no vídeo que foi visto pelos alunos. Observando os cadernos de Fran, foi possível constatar que a aluna utiliza bastante lápis colorido e que sua escrita às vezes não é tão caprichada, ficando, às vezes, difícil de entender o que escreveu. Em contrapartida, em relação à interpretação do vídeo, a aluna atingiu o objetivo proposto pela atividade.

Diante disso, conforme já havíamos observado, em outras situações, a professora Helena realmente faz correções demonstrando um alargamento dos critérios de aceitabilidade no nível de possibilidades da aluna, já que mais uma vez registrou apontamentos positivos, mesmo diante de uma escrita com qualidade ruim, privilegiando a interpretação da aluna. O negativo desse procedimento é que a professora Helena elimina o papel pedagógico da avaliação e utiliza sua correção como um momento para insistir em mais “ensinar” e favorecer o “aprender” dessa aluna. Desta forma, age conforme as marcas da história de inclusão na qual o mínimo, para Fran, está ótimo.

Recorrendo ainda a essa atividade, destacamos que a professora Helena faz uso de diferentes recursos para desenvolver os conteúdos previstos em seu planejamento. Nessa atividade, observamos que utilizou um vídeo: **101 Dalmaltas** e depois solicitou por meio de questões a interpretação do vídeo. Vejamos que ações foram realizadas pela professora Helena para a realização dessa atividade: a professora conversou com os alunos e, nesse diálogo, foram feitos alguns questionamentos, informando aos alunos que depois eles teriam que responder a algumas questões sobre o desenho visto. Dessa forma, primeiramente de forma verbal, os questionamentos eram feitos pela professora Helena: *“como se chama o vídeo a que nós assistimos? Quantos cachorrinhos apareceram na história? Qual é o nome da vilã da história? O que aconteceu com os cachorrinhos no decorrer da história?”*.

Conforme ia fazendo esses questionamentos os alunos respondiam (um de cada vez) e, sempre que necessário, a professora fazia inferências, complementando as respostas. Depois disso, a professora Helena passava no quadro-negro as questões, e os alunos que estavam sentados em dupla, respondiam às questões de forma escrita (conforme a atividade apresentada acima). Essa é uma estratégia cuja relevância no processo de aprendizagem tem seu fundamento em Vigotski que fala da função mediadora e reguladora da linguagem nas funções do pensamento, da memória, da atenção e sobre a capacidade de ela organizar o próprio comportamento.

Durante o ano letivo, a professora Helena utilizou também músicas infantis livrinhos e Cds de historinhas infantis, estratégias de ensino que oportunizam à Fran o desenvolvimento de suas potencialidades no decorrer do processo de ensino. Por exemplo, no final do ano letivo, trabalhou com algumas músicas e histórias que simbolizam o natal. Vejamos um exemplo desse tipo de atividade.

Episódio 6

A professora Helena retirou de seu material um pinheirinho de Natal desenhado em papel cartão, já recortado de acordo com seu contorno e revestido de papel laminado. Em seguida, mostrou aos alunos alguns círculos, também já recortados e disse: “*estão vendo esses círculos, eles serão as bolas de natal de nosso pinheirinho, precisamos enfeitá-lo*”. Explicou ainda que iria distribuir um círculo para cada aluno e que deveriam ilustrá-lo e pintá-lo da forma como preferissem e depois cada um deles deveria colocar seu nome nessa “bolinha”. Disse ainda que cada aluno iria colar sua bolinha no pinheirinho para enfeitá-lo. Enquanto os alunos coloriam o círculo, a professora Helena foi até o fundo da classe e colou o pinheirinho na parede. Depois que os alunos pintaram as bolinhas, a referida professora pegou o rádio no armário, colocou um Cd que contava a história do Pinheiro de Natal. Ao mesmo tempo em que ouviam o Cd com a historinha, a professora Helena ia mostrando a ilustração da historinha através de um livrinho correspondente à historinha. Após terminar a historinha, a professora Helena conversou com eles e fez algumas perguntas em relação ao tema; em seguida, disse aos alunos que iria fazer a chamada e, quando dissesse o nome de cada aluno, deveriam responder presente e dirigir-se até o fundo da classe e colar sua bolinha no pinheirinho.

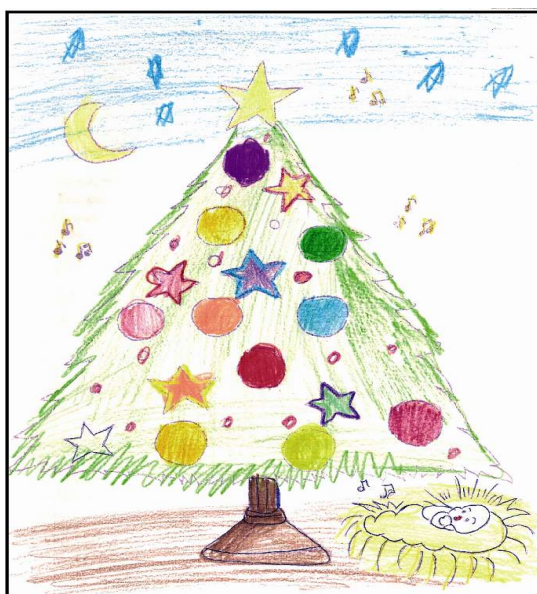


Figura 12: Ilustração de Natal (capa das avaliações do último semestre)

A atitude de Fran em relação à atividade de escutar a historinha e observar as figuras correspondentes não é diferente da postura dos outros alunos, ou seja, Fran presta atenção na locução da historinha e nas ilustrações apontadas pela professora Helena. Demonstra atenção, curiosidade para saber o final da história. Quanto aos questionamentos feitos pela professora citada, Fran não verbaliza respostas no coletivo, apenas observa os colegas responderem,

aparentando concordar. Ao escutar seu nome durante a chamada, responde presente e vai até o pinheirinho, pega um pedaço de fita que foi deixado pela professora Helena em cima de uma das carteiras, no fundo da classe, e cola sua bolinha já ilustrada no pinheirinho, demonstrando satisfação.

Dessa forma, podemos dizer que a professora em questão utiliza a linguagem da aluna (Fran), assim como da linguagem dos outros alunos, tanto para avaliar qual é o nível de compreensão de suas estratégias de ensino, quanto para auto-orientar Fran. Menciona em trechos de sua fala que, quando vai ensinar algo aos alunos, não consegue ter certeza de que Fran realmente está se apropriando do conteúdo desenvolvido. Vejamos o que mais a professora revela: *“Quando eu olho para (Fran) ela está sempre paradinha; ela fica olhando para mim; eu falo para ela: você entendeu? Ela balança a cabeça, entendi, né. Às vezes, fico na dúvida. Tem crianças que diz: ah! ah! ah! então, a gente pensa achou, agora entendeu. Então, a resposta dela como é um gesto balançando a cabeça me deixa em dúvida. Dessa forma, não dá para saber muito se está “fechado” na cabeça dela, se está entendido. Às vezes, ela fica paradinha olhando para mim, por isso, eu tenho essa dificuldade de saber se ela fechou o assunto ou se está com dúvida”*.

Realizar ações mediadoras por meio da linguagem é de acordo com a teoria defendida por Vigotski (2000), uma ação que auxilia o indivíduo à futura realização de ações independentes, com isso identificamos que as ações realizadas pela professora Helena, conduzem Fran (e os demais colegas) a um desempenho em que possa demonstrar entendimento e compreensão.

Ao enxergar as particularidades de Fran, a professora Helena acaba revelando o quanto é importante que o educador tenha clareza das particularidades do desenvolvimento da criança deficiente para que possa desenvolver ações e métodos adequados, criando o máximo de oportunidades e de benefícios para essa criança. Partindo dessa idéia, irá desenvolver ações para a promoção de ensino-aprendizagem com base naquilo que é comum a todos os alunos e criando possibilidades de atuação do aluno com deficiência mental no contexto da atividade comum, desmistificando a idéia de que para os alunos com deficiência mental, as metas educacionais deverão ser diferentes.

A professora Helena reconhece em sua fala que Fran *“[...] tem um pouquinho de dificuldade no raciocínio, que é na Matemática. Então, quando vamos fazer alguma coisa na lousa (correção dos exercícios, por exemplo), eu procuro chamar os alunos que tem mais dificuldades, para ter contato mais perto, para estar falando, ajudando; mas, (Fran) não é a única que tem dificuldade, tem mais colega. Esta atitude não é específica para ela”*. Em outro

trecho de sua fala complementa que: *“Matemática é uma área que ela tem mais dificuldade; ela me pergunta pouco, às vezes, vou à carteira dela e pergunto: tá tudo bem? E ela não pergunta. Então, não sei se aí está a dúvida de como fazer ou se é só no raciocínio mesmo”*. Ao fazer esta diferenciação, a professora em questão evidencia que reconhece as condições limitantes da deficiência, mas deixa entrever uma concepção orgânica sobre a qual os processos pedagógicos pouco poderão atuar. Contraditoriamente, atua como se a limitação fosse passível de ser alterada por processos educacionais como vemos no episódio a seguir.

Episódio 7

Após ter passado diversas operações matemáticas (continhas de adição e subtração) na lousa, a professora Helena dá um tempinho para os alunos resolverem as operações. Em seguida, pergunta se já terminaram, pois dará início à resolução dessas operações. Para a realização da resolução das operações, a docente solicita a presença de alguns alunos na lousa. Em determinado momento, solicita a presença de Fran até a lousa e pede que arme e efetue uma das contas. Fran arma a conta (resolução de subtração) e, então, a professora Helena em voz baixa vai perguntando - solicita respostas verbais antes de a aluna escrever o número corresponde ao resultado. Enquanto vai perguntando e explicando, Fran utiliza os dedos de sua mão para representar o resultado da operação matemática. Em um dado momento, além de explicações verbais, a professora Helena empresta para aluna os dedos de suas mãos e, Fran conta os dedos das mãos apontados pela professora. Dessa forma, Fran resolve corretamente a operação de subtração na lousa e retorna ao seu lugar.

Esse episódio evidencia que Fran tem algumas limitações quanto à compreensão das operações matemáticas (adição, divisão, subtração e outras). Nesse sentido, a ação da professora Helena junto à aluna na resolução da operação de subtração se revela extremamente importante para que a aluna possa romper suas dificuldades em relação às operações matemáticas.

Durante a realização dessa atividade, destacamos que a professora Helena oferece apoio físico para a atividade abstrata, emprestando seus dedos das mãos para a aluna resolver a operação. Podemos dizer, ainda, que assume em sua prática pedagógica uma postura que não descuida das múltiplas possibilidades e mediação para que as significações sejam produzidas. Nessa função, de acordo com a teoria de Vigotski (2000), o educador consegue enxergar que o desenvolvimento da criança necessita de situações de imitação e apoio físico, já que tais situações colocam em evidência funções especificamente humanas presentes na cultura e na relação concreta que conduzem a criança a atingir novos níveis de

desenvolvimento. Com isso, ainda de acordo com o autor, o aluno conseguirá futuramente realizar sozinho, aquilo que executa hoje com auxílio.

Pedagogicamente, a professora Helena propõe exercícios a partir de atividades (passeios) e textos (filmes, músicas, poemas) que são culturalmente significativos, porém desenvolve-os por meio de exercícios empobrecidos no que diz respeito à criação de condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que demandam discriminações simples, ações repetitivas e nem sempre são formulados de forma adequada, como podemos constatar nos exercícios das figuras 6 e 8.

Esse estilo pedagógico da professora Helena pode ser reconhecido como sendo típico de uma pedagogia tradicional que é desenvolvida para o conjunto dos alunos fortemente dependentes de interações individuais, que eventualmente a professora estabelece com os alunos no momento da execução da atividade. É um jeito de fazer a educação que reduz as possibilidades de ensino de funções psicológicas, tais como: a linguagem, o pensamento e a memória, como instrumentos do desenvolvimento humano que, por sua vez, caracterizam uma necessidade fundamentalmente para a pessoa com deficiência mental.

A escola em que Fran estuda conta com um Laboratório de Informática para realização de um trabalho pedagógico com os alunos do Ensino Fundamental. No laboratório de informática, os alunos são distribuídos em pequenos grupos (de três, quatro e até cinco alunos). Os alunos podem ocupar seu lugar espontaneamente, até preencherem os bancos. Após sentarem-se em pequenos grupos, o professor de informática dá instruções aos alunos para que possam iniciar as atividades.

A aula de informática acontece uma vez por semana e, não é ministrada pela professora Helena, porém ela acompanha periodicamente os alunos até o laboratório de informática e lá permanece observando e auxiliando o professor até o final dessa aula, que tem a duração de cinquenta minutos.

Episódio 8

Durante a aula de informática, Fran ocupa uma das bancadas juntamente com mais quatro colegas de sua classe. O professor de informática explica aos alunos a atividade que será trabalhada. A atividade é um jogo, no qual os alunos terão que adivinhar a palavra; para isso, os alunos devem olhar para a tela do computador e clicar nas letras do alfabeto, até formar a palavra. Um dos alunos fica responsável pelo comando do mouse, enquanto os demais vão dizendo em que letra deverá clicar; conforme vão acertando, a palavra

vai se formando e ao mesmo tempo o desenho da palavra vai se formando. Quando a palavra é desvendada, outro aluno vai para o comando; dessa forma, todos têm a oportunidade de comandar o jogo. No início da atividade, enquanto os alunos apontam letras na tela e conversam entre si para concluir a atividade, Fran observa a tela do computador. De repente, Fran diz o nome da palavra e está certo, o aluno que está no comando do jogo vai clicando nas letras até completar a palavra; os colegas de Fran ficam eufóricos com o acerto e outro colega vai para o comando; Um pouco mais adiante, Fran acerta outra palavra. Os colegas vibram novamente, e um deles comenta: Nossa, olha a Fran, ela está acertando! A atividade prossegue, e Fran se solta um pouco mais, verbalizando mais, apontando para a tela. Chegando sua vez de comandar o jogo, Fran observa a tela atentamente, e os colegas continuam interagindo, até acertarem a palavra.

Na descrição desse episódio, destacamos a participação de Fran na atividade realizada na dinâmica de grupo, que se dá de forma interativa, permitindo dentre outros aspectos do processo de escolarização, a socialização, troca de informações e conhecimentos entre os alunos, utilizando a singularidade de cada aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve nos alunos o espírito de grupo, de união e reconhecimento dos diversos tipos de saberes de cada um, para chegar ao resultado correto.

Nesse sentido, esse tipo de ação é favorável para o processo de ensino de Fran já que o permitir que os próprios alunos formem grupinhos aleatoriamente, ou seja, sem especificar quem senta com quem, Fran tem a liberdade de escolher o grupo com quem irá desenvolver a atividade. Diante disso, acaba tendo oportunidade de ampliar seus vínculos de amizade na classe, sem haver nenhum momento de rejeição por parte dos colegas que escolheu para realizar as atividades de informática.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que Fran se manifestou no grupo, auxiliando o grupo na realização da atividade, oportunizando ao grupo momentos de descontração e vibração, fato esse que pode ser considerado favorável para sua auto-estima e, ao mesmo tempo, um acontecimento que pode alterar qualquer imagem pejorativa que o grupo tivesse sobre sua pessoa. Além da questão da identidade de Fran para com os alunos de sua classe, é oferecido a Fran nesse episódio, a possibilidade de demonstrar aos colegas e aos professores que tem potencialidades para a aprendizagem.

Observamos que a aula de informática se constituiu em um ponto favorável na realização da inclusão de Fran; nessas aulas também lhe é oferecida a possibilidade de socialização e desenvolvimento de suas funções mentais superiores. Estudos como de Lacerda e Monteiro (2002) evidenciam que é possível superar possíveis limitações causadas pela

deficiência se não por vias diretas, por vias indiretas. Ou seja, no caso das pessoas com deficiência mental, o uso do computador pode ser considerado uma via indireta, já que oferece um mecanismo de trabalho com suportes de adaptação para o alcance de objetivos específicos. Adotando em seus estudos o referencial teórico de Vigotski (1989), as autoras nos auxiliam a entender que “o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparato psico-fisiológico determinado”. (LACERDA; MONTEIRO, 2002, p.27).

Para Fran e seus colegas a aula de informática traz possibilidades de socialização e desenvolvimento das funções mentais superiores, tais como: memória, atenção, pensamento lógico e abstrato, linguagem dentre outros aspectos que contemplam o intelecto do ser humano.

Podemos dizer, então, que a escola de Fran, ao desenvolver um processo pedagógico com uma professora que se mostra capaz de implementar uma boa pedagogia e ao oferecer aula de informática aos alunos a qual representa um dos diversos aparatos necessários e favoráveis para a realização da inclusão de alunos com deficiência, vai em busca de um ensino facilitador da educação escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. No caso específico de Fran, a professora Helena busca atender às necessidades que ela apresenta à escola. Nesse sentido, queremos destacar algumas **ações pedagógicas desenvolvidas pela professora Helena para promover a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula: na interação com a deficiência mental e seu estigma.**

A inclusão de alunos com deficiência mental é assunto que vem envolvendo preocupações e busca de caminhos para sua efetivação no contexto da sala de aula. Tais preocupações envolvem na grande maioria das vezes a questão do oferecimento de condições para que esses alunos ao ingressarem permaneçam nas salas de aula de ensino comum.

Nesse contexto, foi possível captar da fala da professora em questão que, preocupada com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino comum, expressa o que vê como necessidades da escola, diante das dificuldades que sentem os alunos com necessidades educacionais especiais. Para ela, a proposta de inclusão deve levar em consideração alguns aspectos importantes, dentre os quais destacamos a questão dos recursos físicos e do apoio especializado. *“Eu acho que tem se adequar, né; em relação a recursos físicos, por exemplo: como é que pode ter escadas, banheiro, as portas para poder entrar com cadeira de roda. Na parte pedagógica é melhor você ter apoio; porque a (Fran) não teve problema, mas ter uma equipe junto é muito bom; porque eu acho que hoje nós estamos enxergando que educação e saúde não têm jeito de olhar separados; tem que ser uma coisa conjunta, porque agora essa inclusão está vindo com o nome de pessoas que foram*

diagnosticadas, que vieram de outro lugar, no caso, como eu estava vindo de uma Escola de Ensino Especializado neste ano, eu já estava sabendo que essa Escola de Ensino Especializado (APAE) iria desenvolver um projeto para acompanhar as crianças que foram alunos dessa instituição e que estavam sendo incluídas na rede comum de ensino”.

Esse trecho revela que a docente traz um discurso alicerçado na idéia de multidisciplinaridade, de que a escola tem de caminhar junto com outros setores que também são colocados como responsáveis pela educação, segundo as marcas da história da educação especial, apontando a saúde, como setor indispensável. Ao mesmo tempo traz esse discurso multidisciplinar aplicado a todas as pessoas, cuja marca distintiva é a deficiência mental.

Em outro trecho também encontramos a mesma concepção que a professora Helena tem acerca de alunos com deficiência, a de que esses alunos necessitam de um trabalho de acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. Isso fica bem claro no momento em que ressalta mais uma vez que *“foi muito importante saber que tem uma equipe para conversar, para tirar dúvidas”*. Porém, quanto à inclusão de Fran, diz que não sentiu necessidade de buscar apoio. Estende um pouco mais seu comentário dizendo que *“na verdade não consigo afirmar até que ponto a ida da Fran até a Escola de Ensino Especializado (APAE) duas vezes por semana influenciou no rendimento acadêmico aqui na escola de ensino comum; talvez tenha faltado uma troca de informações maior, mas é como eu disse, não senti necessidade de auxílio, no caso dela”*.

Constatamos uma contradição na fala da professora Helena, já que ao mesmo tempo em que confirma a importância da relação que manteve com a equipe de apoio, dá evidências de que considera essa relação irrelevante na efetivação de seu trabalho com Fran. Ao mesmo tempo, observamos que ao comentar que no caso de Fran não sentiu necessidade da equipe multidisciplinar, a professora demonstra que não condicionou seu trabalho ao auxílio da equipe. Atribui ao apoio mais uma reafirmação do que é direito de algum aluno, generalizando para o aluno deficiente.

Dizeres como esses apresentados pela professora em questão nos indicam que acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno pressupõe um olhar atento e ao mesmo tempo cauteloso, já que de acordo os estudos de Werner (2001), há uma matriz que permeia os pensamentos de um ser humano, conduzindo seu olhar, sua percepção, sua interpretação dos fatos e determina até o seu tipo de “olhar”.

No imaginário das pessoas, permanece fortemente a idéia de que a educação e o desenvolvimento escolar passam por uma parceria ou por uma equipe montada nos moldes do modelo médico. Todavia, frente a um professor capacitado, nem sempre é necessário um

apoio. Dizemos isso com base na história profissional da Professora Helena que tem um curso de capacitação para ensinar pessoas com deficiência mental.

Os trechos apresentados na fala da professora Helena indicam que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais está ocorrendo em sua sala de aula em meio a um contexto com enganos e acertos, indicando a possibilidade e as dúvidas ao atender alunos com necessidades educacionais especiais na classe do ensino comum. A história profissional da professora pode ser apontada como um dos aspectos que favoreceu suas ações junto a seu trabalho com a aluna Fran.

Identificamos em trechos da fala da professora citada a percepção de que Fran tem dificuldades para se aproximar dos colegas e estabelecer vínculos de interação. Recortamos um dos trechos de sua fala em que deixa isso bem claro: *“O entrosamento com os colegas é mais na hora que está no grupo, junto mesmo; quando a gente pede para fazer trabalho em grupo então, chama: você faz isso, você faz aquilo, a gente faz o grupo, tenta entrosar; então, é só no recreio e nas festas que sinto que ela tem dificuldade de se entrosar”*.

Reconhecemos nesse trecho da fala da professora Helena uma atitude de desconstrução do preconceito mal sucedida, isto fica bem claro quando menciona que no recreio e nas festas percebe que não há entrosamento de Fran com os colegas. Ao mesmo tempo, ressaltamos que essa atitude da professora Helena em fazer com que a aluna (Fran) tenha uma interação com os colegas na sala de aula, é importante para a aluna já que estava chegando de uma outra escola e, por isso, talvez não estivesse ainda totalmente à vontade com os colegas, já que estavam em processo de convivência a pouco tempo em relação aos colegas que já tinham cursado a 1ª série juntos.

Durante as observações e filmagens realizadas em sala de aula, constatamos que Fran realmente é uma aluna que estabelece pouco contato com os colegas, ou seja, é do tipo de aluno que mais escuta do que fala e que apresenta um modelo de comportamento mais passivo, calado e quieto.

Com isso, podemos dizer que Fran demonstra, em seus comportamentos, atitudes de uma menina tímida e, geralmente, com pouca iniciativa. Um comportamento tímido, assim como poucas manifestações verbais e/ou comportamentais entre as pessoas de um mesmo grupo, pode ser considerado uma característica do ser humano que é aceitável, principalmente quando esta pessoa se encontra em ambiente e/ou grupo de pessoas desconhecidas. Porém, não podemos deixar de mencionar que Fran não é apenas tímida, é uma aluna que apresenta pouco entrosamento com colegas, pouca iniciativa de comunicação verbal, conforme já

relatado pela própria professora, mantendo uma atitude totalmente retraída se não for instigada ao contrato social.

Nesse sentido, escolhemos o episódio abaixo, primeiramente para destacar que a professora Helena atende à questão da ampliação dos contatos sociais em função da falta de iniciativa de Fran, colocando a aluna como auxiliar do dia.

Episódio 9

Logo após a realização da oração e de cantarem uma música, a professora Helena disse aos alunos: *“Vamos ver quem será o ajudante de hoje. Vou fazer a chamada e já digo quem será.”* Após fazer a chamada, em voz alta e dirigindo seu olhar para Fran, disse que ela iria ser a ajudante naquele dia. Solicitou sua presença até a frente da classe, dizendo-lhe que se encarregasse de fazer a distribuição dos cadernos de classe de seus colegas. Fran levantou-se de sua cadeira demonstrando-se satisfeita e feliz e dirigiu-se até a mesa da professora Helena, pegou um monte de cadernos e iniciou a entrega dos mesmos aos seus colegas, que demonstravam ansiedade em recebê-los. Ao dirigir-se aos colegas para entregar o caderno, Fran ora sorria para uns, ora até dizia algo para alguns dos colegas ao dar-lhes o caderno. Assim, em meio a um bate-papo entre os colegas que aguardavam seu caderno e a professora Helena que já estava escrevendo o cabeçalho na lousa, Fran terminou a tarefa que a professora havia solicitado e encaminhou-se para sua carteira demonstrando-se satisfeita por ter sido escolhida para ajudar a professora naquele dia.

A professora Helena não se rende à “pouca” sociabilidade de Fran, mantendo a aluna na escola de ajudantes. A realização de orações, de cantos, as conversas no início da aula, podem ser reconhecidas como “partes” importantes na construção de uma atmosfera agradável, permitindo dentre outras coisas, uma aproximação entre o educador e o educando, de tal forma que os alunos possam sentir-se mais à vontade entre si e com o professor.

Observamos que na classe freqüentada por Fran é comum a solicitação de alunos para colaborar com as atividades a serem desenvolvidas no dia. A escolha de um (ou dois) ajudante (s) do dia é feita todos os dias, geralmente uma das maneiras utilizadas para a escolha desse ajudante é realizada com base no diário de classe, seguindo a ordem alfabética da chamada. Dependendo da atividade que será realizada no dia, a professora solicita mais de um ajudante.

Essa prática pode ser considerada de grande importância na sala de aula inclusiva para o aluno com deficiência mental, já que a solicitação da professora acaba promovendo situações em que as crianças podem se aproximar e criar vínculos, estabelecer relações. Além

disso, pode trazer para o aluno sentimentos de confiança, de igualdade e de elevação de sua auto-estima. A promoção desses aspectos é importante já que Fran tem uma história marcada por situações de insucesso e, além disso, como sua professora relata “[...] *em geral, só interage com os colegas quando solicito algum trabalho em grupo*”.

As interações que Fran estabeleceu com os colegas não foram diferentes daquelas estabelecidas por seus colegas, ou seja, estabeleceu contato verbal rápido com alguns deles no momento da entrega, demonstrou-se satisfeita por ter sido escolhida a ajudante daquele dia, agindo convencionalmente diante da situação vivenciada.

Assim como destaca Bakthin (1999), o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, pois é a base de toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Então, a professora Helena, ao promover situações de interação, está valorizando a imagem de Fran diante dos colegas, bem como contribuindo para com a ampliação de oportunidade de seu diálogo com os colegas.

Fica claro que a Fran precisa de intervenções como essa para desenvolver habilidades de socialização e comunicação. Além disso, a promoção de atividades que exigem participação junto aos colegas é de extrema importância para que os alunos possam sentir-se cada vez mais à vontade, principalmente aqueles que aparentam timidez. Ao mesmo tempo, no caso específico de Fran, é importante que os colegas percebam que ela tem capacidade de desempenhar as mesmas funções que são solicitadas a eles, e que também é capaz de trocar informações, de fornecer dicas para os colegas que sentam ao seu lado. Isto indica que “a capacidade de significar de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações”. (KASSAR, 2000, p.44).

Focalizamos, ainda, que ao designar Fran para ser a ajudante do dia, assim como faz com seus colegas, a professora Helena está utilizando-se de um caminho indireto para promover uma interação mais efetiva entre Fran e os colegas, possibilitando a ampliação de sua relação com eles e contribuindo com o desenvolvimento de suas funções mentais superiores. Diante disso, recorreremos novamente às palavras de Kassar (2000, p.44), “[...] a subjetividade não existe a priori, mas concretiza-se no processo de internalização, evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo partilhado”.

Elegemos um outro episódio em que observamos as ações realizadas por Fran, durante uma atividade no coletivo em que os alunos deveriam seguir o comando verbal e gestual da professora.

Uma das atividades realizadas rotineiramente na classe de Fran é a realização de uma oração para agradecimentos e auxílio aos necessitados (proteção, saúde); e outra é a atividade de cantar músicas.

Episódio 10

Logo após a entrada na sala de aula, a professora Helena cumprimenta os alunos, dizendo-lhes: Boa tarde! Os alunos respondem e, em seguida, são lembrados pela professora que irão dar início ao momento da oração e, sob sua orientação iniciam-na. Durante a oração, percebe-se que a grande maioria participa do acontecimento. Logo após terminarem a oração, a professora diz aos alunos: *“agora nós vamos cantar a música dos anjinhos”*. A professora Helena começa a cantar a música e ao mesmo tempo em que canta faz gestos representando o contexto da música para os alunos acompanharem. Alguns (poucos) não cantam, apenas observam os outros colegas cantarem. Fran participa da atividade, cantando junto com a professora Helena e com os colegas e também fazendo os gestos acompanhando-os. Assim, prossegue a atividade até terminar.

Chamou-nos atenção nesse episódio a participação efetiva de Fran durante a realização dessa atividade. Demonstrou-se à vontade, no momento da oração, praticamente nem olhou para os lados. Em relação ao momento da música, cantou e fez gestos sempre acompanhando a professora; às vezes olhava do lado para ver os colegas, outras vezes percebia os olhares que os colegas lançavam para ela, algo considerado típico nesse tipo de atividade. Parece ter percebido que todos se olhavam, ou seja, é como se estivessem querendo conferir quem estava fazendo a atividade e, até mesmo trocar olhares de satisfação.

Os colegas que paravam de participar da atividade eram advertidos verbalmente pela professora, não individualmente, mas sim no coletivo. A professora os advertia rapidamente, dizendo: *“Vamos, lá! Quero todo mundo cantando, participando”*.

Julgamos importante mencionar que as canções eram modificadas, conforme o calendário, ou seja, eram alteradas freqüentemente, seguindo o calendário das datas comemorativas. Para essa atividade musical a professora utiliza diferentes estratégias, às vezes, ela mesma cantava e explicava a melodia aos alunos, outras vezes, trazia um Cd para os alunos escutarem a música e depois cantavam sem auxílio do Cd.

Procurando seguir o calendário escolar, a professora Helena utiliza grandes partes das músicas cantadas pelos alunos não só para contextualizar uma data comemorativa, como também para desenvolver noções e conteúdos das disciplinas do currículo escolar.

Durante a fase de apresentação e aprendizagem da música, Fran geralmente apresentou entusiasmo, distraíndo-se algumas vezes. Para a realização dessa atividade, Fran demonstrou os mesmos comportamentos apresentados pelos demais colegas da classe, ou seja, algumas letras e gestos foram apreendidos com facilidade, outros levaram um pouco mais de tempo para aprender. Os estudos realizados por Vigotski (1989) acerca das pessoas com deficiência, aponta para a criação de caminhos que promovam o desenvolvimento naquilo em que estão com maior debilidade, na implementação das atividades pedagógicas da criança tanto “normal” quanto “deficiente”. A professora Helena alia apoios físicos à linguagem, portanto não descuidando da mediação semiótica, fundamentando sua apropriação. Por isso, discute com os alunos o sentido da canção e ao mesmo tempo os conceitos implicados. Esses procedimentos favorecem a aprendizagem da música e permitem que Fran acompanhe sua execução no coletivo, mesmo que às vezes olhe para o lado, para ver se os colegas estão desempenhando como ela.

Ao utilizar esse tipo de atividade, é importante ressaltar que Fran assim como todos os seus colegas de classe estão tendo a oportunidade de se manifestar perante os colegas diante de uma situação coletiva em que se focaliza o todo.

Então, podemos dizer que esse tipo de atividade realizada pela professora Helena proporciona à Fran não só a possibilidade de superação de sua timidez, como também, a demonstração de algumas de suas habilidades, tais como: capacidade de atenção e memorização, aspectos considerados difíceis de ser apresentados por alunos com deficiência mental. Portanto, ações como esta, possibilitam que Fran demonstre suas habilidades no grupo, podendo estendê-las futuramente nas ações individuais, de forma autônoma. Além disso, acaba por proporcionar a Fran a oportunidade de mostrar que é capaz de aprender.

Uma outra forma de possibilitar a interação entre os alunos é observada na sala da professora Helena na maneira como organiza seus alunos na sala de aula. A classe é organizada de tal forma que os alunos ocupam posições favorecedoras de diálogo e interações entre eles, ou seja, se agrupam coletivamente, geralmente em dupla; às vezes (esporadicamente) em pequenos grupos. A professora argumenta que utiliza esse tipo de organização por considerar que o mesmo facilita o processo de ensino e, não devido ao fato de ter Fran na sala de aula. Em um dos trechos de sua fala argumenta que: “*a dinâmica da sala é dessa forma não por causa da (Fran); eu gosto, sempre procuro deixar os alunos à vontade, ou seja, eles sentam com quem querem e é claro que durante o ano acabam criando sua própria rotina; só interfiro e mudo de lugar quando extrapolam (muita conversa, discussão)*”. Um pouco mais adiante complementa que: “*eu gosto muito dessa organização;*

eles conversam mais, eu acho que tem trocas e, acho também que as trocas são muito importantes; a gente coloca em dupla, o colega ao lado do outro acaba interagindo”.

Diante disso, demonstra em sua prática pedagógica uma postura profissional flexível e aberta, evidenciando que em sua sala de aula os alunos vivenciam os conteúdos desenvolvidos de forma participativa, já que podem discutir e opinar sobre o que está sendo transmitido. Acredita que os colegas ajudam uns aos outros no processo de ensino, explicando que: *“acho que aí tem uma interação; você vê, aquela aluna que eu disse que melhorou trabalhando com a (Fran), a gente coloca em dupla, o colega ao lado do outro acaba interagindo”.*

Enquanto muitos educadores ainda concebem o conhecimento dentro da sala de aula como algo pronto e acabado, reforçando comportamentos individualistas, a professora Helena, demonstra que não tem essa concepção de ensino. Valoriza a interação entre pares como mais uma possibilidade de ensinar e aprender. Não o faz especificamente para Fran (deixando isso bem claro na sua fala), demonstra que sua perspectiva de aprendizagem é a de uma professora que acredita que a aprendizagem não é resultado de uma ação isolada e nem segue em linha reta, ao contrário acredita que a mediação é fator essencial no processo de desenvolvimento escolar seja ela do docente, seja de um par mais capaz.

A perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem humana observada nessas ações desenvolvidas pela professora Helena é compatível com a idéia defendida por Vigotski (2000), que considera que as transformações no processo de desenvolvimento são ensejadas pelos processos de aprendizagem, considerando que a relação aprendizagem/desenvolvimento se faz de modo interdependente, ou seja, ao vivenciar novas aprendizagens, seu desenvolvimento estará se abrindo para novas possibilidades de aprendizagens. Para o autor: o aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento e nesse processo: “[...] o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através, do qual, as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. (VIGOTSKI, 2000, p.99).

Conforme já mencionamos, na sala de aula da professora Helena mantém-se regularmente um clima agradável e descontraído, já que é permitido que as crianças troquem informações e conhecimentos constantemente. A professora só intervém quando as atitudes dos alunos não são compatíveis com o desempenho nas atividades escolares.

Nesse sentido, situações de cooperação e de troca ocorrem constantemente nessa sala de aula, havendo um clima descontraído, no qual a comunicação entre os alunos é encarada como um meio que além de contribuir para com a ampliação das relações interpessoais, auxilia na construção dos conhecimentos sistematizados exigidos no contexto escolar. No

episódio descrito acima isso fica bem claro, já que essa situação de troca possibilita que Fran manifeste seus saberes e, ao mesmo tempo, que exercite seus esquemas mentais e linguagem.

O desenvolvimento e a aprendizagem são de acordo com Vigotski (2000) processos indissociáveis, e que só acontecem a partir das relações sociais. A linguagem pode ser entendida nessa ação realizada pela professora como um instrumento de mediação. O processo de mediação é realizado pela linguagem (fala, escrita, gestos, comportamentos) e possibilita transformação de processos interpessoais em intrapessoais.

Dessa forma, a realização do trabalho escolar com base na promoção de situações de cooperação, é algo extremamente relevante no contexto escolar, em especial no contexto inclusivo.

Trechos da fala da professora Helena relevam que tem consciência de que Fran se manifesta mais nas situações coletivas, e que encara isso como um aspecto positivo para a aluna, pois acredita que Fran pode sair-se tão bem na sala de aula, quanto qualquer outro de seus alunos. Prova disso, é que reconhece que Fran, assim como os outros alunos também participam da construção de conhecimento próprio, assim como de seus colegas.

Falando sobre a melhora no desempenho da colega que senta com Fran, confirma a afirmativa acima, ao dizer que: *“a menina que geralmente senta ao lado da (Fran) é repetente, tem muita dificuldade na lição e depois que foi sentar-se com a (Fran) notei que essa menina deu uma melhorada”*.

A colega de Fran (que é repetente) é uma aluna praticamente da mesma estatura de Fran, ou seja, um pouco maior que os demais alunos, devido à sua idade, por isso senta-se no fundo da classe, formando dupla com Fran. Nesse sentido, não detectamos nenhuma estratégia da professora, ou dos próprios alunos no sentido de excluir as alunas dos demais alunos, notamos que se sentam juntas e no fundo da classe apenas por uma questão pragmática (seu tamanho poderia impedir a visão de quem estivesse atrás).

No episódio transcrito abaixo, observamos que a professora Helena dá orientações e diversas dicas aos alunos, primeiramente lendo o enunciado dos exercícios com os alunos, em seguida fazendo com que pensem em explicações que já foram dadas em outras aulas, oferecendo ainda aos alunos um exercício como modelo.

Episódio 11

A professora Helena está no quadro-negro passando atividades de português. Nesse meio de tempo os alunos vão copiando e conversando entre si. Fran, da mesma maneira que se comportava nos

outros dias, está sentada com a colega que freqüentemente senta-se com ela. Conforme vai escrevendo no quadro-negro, a professora vai lendo para os alunos o que a atividade está solicitando e, ainda pergunta-lhes: entenderam? As atividades nesse dia diziam respeito à língua portuguesa: conjugação verbal. Além de ler com os alunos antes de responderem sim ou não, orienta-os em relação ao assunto solicitado na atividade, a professora Helena diz aos alunos: “*vamos relembrar os tempos verbais: presente, passado e futuro. Presente - está acontecendo; Passado - já foi; já aconteceu; Futuro: ainda não aconteceu, ainda vai acontecer!*” Assim, mediante essas falas, alguns alunos respondem à professora Helena dizendo que sim, outros não dizem nada, apenas continuam fazendo a lição. Em um determinado momento, Fran olha para o caderno da colega sentada ao seu lado e lhe diz algo apontando para o caderno da colega. Enquanto Fran fala com a colega, parece estar lhe explicando que algo não está certo. Logo após Fran terminar de lhe dizer algo, a menina imediatamente pegou a borracha, apagou e escreveu novamente, prosseguindo assim a atividade. Fran continuou realizando as atividades e a colega ao lado também. Durante o prosseguimento das atividades, a professora Helena tendo utilizado todo o quadro-negro, começou a circular pela sala de aula, passando de carteira em carteira, para ver como os alunos estavam respondendo aos exercícios, quando chegou à carteira de Fran, observou o caderno dela e o de sua colega e disse algo positivo, E assim, prosseguiu na atividade. A correção das atividades foi feita no quadro-negro pela professora que lia o enunciado, perguntava aos alunos e depois colocava a resposta na frente do exercício. Durante a correção, Fran observava os alunos respondendo e fazia a correção, ora confirmando que havia feito corretamente, ora apagando e corrigindo a atividade.

Uma sala de aula, estruturada a partir de uma dinâmica que favorece uma riqueza de interação e interlocução sem dúvida alguma oferece oportunidades para que todos os alunos independentemente de suas particularidades possam superar dificuldades e, ainda, demonstrar suas habilidades e seus progressos no decorrer do percurso escolar. A organização das salas de aulas a partir da ampliação dos espaços de interação é umas das possíveis estratégias que vem sendo apontada como favorável para a realização da inclusão escolar. (STAINBACK; STAINBACK 1999; MENDES, 2002; MITLER, 2003).

Como vimos, neste espaço de interação/interlocução as relações pedagógicas vividas por uma aluna com deficiência mental num contexto inclusivo compreende situações que indiciam a constituição da imagem que uma professora Helena faz sobre a aluna com deficiência mental, bem como sua concepção em relação às condições de permanência desses sujeitos na sala de aula do ensino comum, com possibilidades de inclusão ou de exclusão nas ações pedagógicas. A despeito de concepções oriundas de paradigmas superados pela política

de inclusão escolar, a professora Helena faz um movimento no sentido de superar na prática da sala de aula a história já contada de exclusão. Vemos que, em relação às ações pedagógicas desenvolvidas pela professora em questão para promover a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, sua prática é coerente com as concepções de uma pedagogia que respeite a singularidade de cada aluno, inclusive na interação com a deficiência mental e seu estigma, que são para esta professora objeto de ação pedagógica. Assim sendo, situações e ações como estas apresentadas nesse estudo parecem se revelar como uma “boa” pedagogia para o ensino de um aluno com deficiência mental.

Este trabalho compreende, ainda, situações que indicam a constituição da imagem que uma aluna com deficiência mental possui sobre si mesma e os recursos utilizados por ela, para desenvolver os conteúdos trabalhados em sala de aula. A imagem que constitui de si é uma internalização da imagem que a professora Helena procura cultivar durante as relações que ocorrem na sala de aula, entre todos os alunos, considerando também as atitudes dos alunos em relação à aluna com deficiência mental e de todos eles com ela, professora. Neste caso é uma imagem positiva de si mesma. Quanto aos recursos, estes são fortemente indicados pela professora Helena durante o processo de ensino, inclusive no que diz respeito a apoiar-se em colegas, em recursos físicos e na função semiótica e reguladora da linguagem, recursos estes que são apropriados como estratégias próprias da aluna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar da pessoa com deficiência mental requer uma grande discussão acerca das práticas necessárias para realizá-la. Essa discussão já traz à tona a questão de que as práticas educacionais precisam ser revistas, dividindo opiniões e posicionamentos. Reflexões em relação à melhor maneira de ensinar os alunos estão sendo feitas, cada dia com maior relevância, já que a educação deve guiar-se sob a perspectiva da qualidade do ensino para todos.

Neste trabalho de pesquisa, procuramos investigar as relações pedagógicas desenvolvidas no contexto inclusivo, num caso de inclusão de aluna com deficiência mental em uma classe de 2ª série do ensino municipal do sistema de ensino comum. Este nosso interesse traduziu-se no seguinte questionamento: como é que a escola de ensino comum está produzindo um processo pedagógico que contemple a singularidade do sujeito com deficiência mental?

O conjunto de análises realizadas neste estudo possibilitou-nos apreender indicações importantes a respeito das relações pedagógicas que aparecem no interior de um contexto escolar inclusivo, indicando-nos que há um movimento configurado em avanços e retrocessos no que diz respeito à inclusão do aluno com deficiência mental na escola de ensino comum.

Considerando a ocorrência desse movimento, chegamos à conclusão de que a concepção da professora Helena acerca da pessoa com deficiência está associada à idéia de desvantagens, identificada pelo discurso de baixa expectativa em relação ao desempenho escolar e atitudinal desses alunos. A referida professora ainda não contemplou o movimento de superação no que diz respeito à concepção da aluna com deficiência mental, mantendo a idéia arraigada nos moldes antigos da deficiência (doença/desvantagens), necessitando superar as concepções de desvantagens implicadas na constituição social da deficiência. Ao examinar o discurso da professora Helena, constatamos que ele é marcado por visões antigas e reducionistas acerca da deficiência, mas nas atividades cotidianas do fazer pedagógico ela tende a assumir atitudes de superação com as marcas da história, oscilando entre movimentos de alta e baixa expectativa em relação à aluna, entre inseri-la no contexto das atividades de ensino para todos, mas também mostrando-se tolerante em relação ao desempenho da aluna.

Conseguiu manter um clima agradável e se mostrava extremamente compromissada com a promoção do desenvolvimento acadêmico de Fran, bem como dos demais colegas. Frente à deficiência da aluna e de suas possibilidades e impossibilidades de realização de tarefas a história escolar da aluna Fran foi marcada por idas e vindas entre o sistema de ensino especializado e comum.

Em relação à política de educação inclusiva, a professora citada apresenta um discurso favorável à inclusão escolar de alunos com deficiência, apontando necessidade do cumprimento da política em relação ao oferecimento de recursos físicos e profissional, previstos na lei. Apresenta também, tanto no seu discurso quanto nas ações que realiza na sala de aula, preocupação com a qualidade do ensino que é oferecida aos alunos. Questiona também, o cumprimento de tais políticas no que diz respeito às questões: arquitetônicas, materiais e de apoio profissional, reconhecendo a urgência dessas adaptações.

Com relação à permanência de Fran no contexto da sala de aula inclusiva, a professora seguiu um modelo de ensino, garantindo o cumprimento das atividades do programa e, caracteriza as interações professor/alunos de forma aberta e flexível. As ações realizadas pela professora revelam uma preocupação que não é específica apenas para Fran, mas que atende a uma necessidade dela.

A maneira como ela organiza a sala de aula (duplas ou grupos) oportunizou à Fran, não só a possibilidade de ressignificação de sua imagem perante seus colegas, como também lhe ofereceu condições de demonstrar seus conhecimentos e habilidades à professora e aos colegas. As análises revelaram que a aluna conseguiu superar as atitudes de preconceito que vivenciou no início do ano letivo por parte dos colegas, desconstruindo a primeira impressão dos colegas em relação à sua pessoa (rótulo por ter vindo da APAE).

Quanto à forma como Fran realiza as atividades solicitadas pela professora Helena, verificamos que a aluna recorre às ações e aos discursos disponibilizados pela professora e pelos colegas. Foi possível registrar o desenvolvimento escolar de Fran nas atividades escolares desenvolvidas, revelando seu empenho e esforço na realização das atividades, em especial daquelas que envolvem a explicitação de idéias e raciocínio lógico-matemático.

Conforme já apresentamos, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem caminham juntos e são impulsionados pelas relações que a criança vivencia no contexto social e cultural, ou seja, o conhecimento vai sendo apropriado pela criança a partir do seu convívio com o adulto, que amplia o universo das ações e da linguagem no qual a aluna está imersa. De tais relações Fran vai avançando em seu desenvolvimento escolar.

Nesse sentido, a vivência no contexto inclusivo possibilitou à Fran, não só socialização como desenvolvimento dos conteúdos especificados da escola de ensino comum, como também a desmistificação de que o aluno com deficiência mental não aprende o conteúdo desenvolvido nas escolas de ensino comum.

Considerando as atividades propostas pela professora, verificamos que utiliza ações pedagógicas construídas de acordo com programas oficiais. Entretanto, não permaneceu presa

às orientações de livros didáticos, ao contrário, levou em conta a realidade os alunos e, desse modo demonstrou, durante todo o processo, comprometida com condições significativas de aprendizagem.

As análises revelam também, que a professora não realizou modificação no planejamento escolar que havia feito para a classe (2ª série), adotando como correta a perspectiva de que a aluna com deficiência mental apresentava condições de realizar as mesmas atividades propostas para os outros alunos, não sentindo necessidade de alterar o planejamento e, tampouco de utilizar estratégias de ensino diferenciadas diante da inclusão da aluna com deficiência mental.

Em relação às ações pedagógicas desenvolvidas pela professora, revelamos que recorre ao apoio de diferentes mídias e formas de socialização e produção dos conhecimentos, propondo atividades que são culturalmente significativas, porém os desenvolve-as por meio de exercícios empobrecidos no que diz respeito à criação de condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse estilo pedagógico da professora Helena pode ser reconhecido como sendo típico de uma pedagogia tradicional que é desenvolvida para o conjunto dos alunos fortemente dependentes de interações individuais, que eventualmente a professora estabelece com os alunos no momento da execução da atividade. É um jeito de fazer a educação que reduz as possibilidades de ensino de funções psicológicas, tais como: a linguagem, o pensamento e a memória, como instrumentos do desenvolvimento humano que, por sua vez, caracterizam uma necessidade fundamentalmente para a pessoa com deficiência mental.

Encontramos um ambiente social escolar inclusivo permeado de concepções antigas e atuais acerca da representação conceitual da pessoa com deficiência mental, juntamente com a perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência alicerçada com base na questão dos direitos, de cidadania. Entretanto, foi possível revelar que a inclusão do aluno com deficiência mental na sala de aula do ensino comum, não é algo utópico e tampouco uma tarefa difícil. É antes uma tarefa complexa.

Trazemos uma possibilidade que é totalmente real, a partir do momento em que a inclusão da pessoa com deficiência mental deixou de existir apenas como possibilidade e se configurou nesse estudo como uma realidade.

A realidade apresentada indica a realização de um processo de inclusão que caminhou em meio a movimentos de superações conceituais, juntamente com uma prática pedagógica que privilegia os processos interativos, articulados com a significação de conteúdos, como elementos constitutivos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Com relação a isso, entendemos que a relevância deste estudo está na desmistificação de rótulos depreciativos em relação à concepção acerca da pessoa com deficiência mental. Trazemos à baila uma experiência de inclusão real e de qualidade de uma aluna com deficiência mental, evidenciando que pessoas iguais à Fran, podem aprender os conteúdos desenvolvidos pela escola de ensino comum. Dessa forma, é importante ressaltar que a redação deste trabalho traz uma consideração sobre as condições de inclusão da aluna (Fran). A aluna foi incluída, já estando alfabetizada, e a professora Helena é uma pessoa consciente de sua função profissional. Na maioria das vezes, essas duas condições não estão presentes, e a inclusão escolar fica no nível da matrícula, sendo que na classe, há uma exclusão dos processos de ensino, confirmando-se, assim, a história de exclusão sem que o aluno esteja excluído da escola. Este trabalho evidencia as possibilidades de escrevermos uma outra história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR: Associação americana de Retardo Mental no período de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC- Campinas*, Campinas, n.16, p.33-48, jun. 2004.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.

BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

BAKTHIN, M. V. *Marxismo e linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. *Plano nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993.

_____. Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: *Lei nº 7853/89 e decreto nº 914/93*. Brasília: S.I, 1994.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. *Declaração de Salamanca e linhas de Ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394*. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BUENO, J.G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J.G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A; SILVA, J.C.A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p.149-164.

CAETANO, A. M. *O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do Ensino Fundamental*. 2002. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

CAIADO, K. R. M. Breve histórico da concepção de deficiência mental: da marca orgânica à marca intelectual. *Revista temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, Memmon, 1996.

CECCIM, B. R. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação & Exclusão: abordagens sócio- antropológicas em educação especial*. Porto alegre: Mediação, 1997. p.21-50.

COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DANTINO, M. E. F. A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular. In: MANTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom/Editora Senac, 1997. p.97-103.

EDLER, R. C. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

EVANGELISTA, L. M. C. *As novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental*. São Paulo: Vetor, 2002.

FERREIRA, I. N. *Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental*. Brasília: CNIPPD, 1993.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da Diferença*. Piracicaba: Unimep, 1993.

_____. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. *Caderno Cedes*, Campinas, n.46, ano 19, 1998.

FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M.C.C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FRREIRA, M.C.C. Formação de Professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p.251- 256.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, V. *Psicomotricidade: Perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÓES, M.C. R. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.50, p.9-25, 2000.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. (Org). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L. F. (Org). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p.69-92.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação de identidade deteriorada*. São Paulo: Jorge Zahar, 1982.

GUHUR, M. L. P.; GOULART, A. M. P.L. Diferentes modalidades de linguagem num espaço alternativo: contribuições ao desenvolvimento cognitivo de jovens deficientes mentais. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.) *Leitura, escrita e comunicação no contexto da Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003. p.147-160.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R.; ROSA G. K. M (Org.). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.19-42.

KASSAR, M.C.M. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.50, ano 20, p.41-54, abril 2000.

LACERDA, C. B. F; MONTEIRO, M. I. B. Considerações sobre a linguagem e a educação do deficiente na abordagem histórico-cultural. In: LACERDA, C. B. F.; PANHOLA, I. (Org.). *Tempo de Fonoaudiologia II*, Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2002. p.25-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, R. A.; LEONTIEV, N.A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p.143-190.

MANZINI, E. J. Portadores de Necessidades Especiais e Integração. *Revista Creja*, v.2, n.1, p.45-48, 1997.

MARQUES, L. P. *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Editora UFJF, S.l., 2001.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 1995. Tese (Doutorada em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais e a educação educacional: inclusão ou exclusão da diversidade? In: *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

_____. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALAHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-86.

- MINAYO, M. C. de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2000.
- MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MIRANDA A. A. B. *A Prática Pedagógica do Professor de alunos com Deficiência Mental*. 2003. 196 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.
- MOUSSATCHÉ, A. H. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnom/Editora Senac, 1997. p.10-12.
- NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da Leitura. In: SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Org.) *A Linguagem e o outro no espaço escolar*. Campinas: Papirus, 1993. p.15-34.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PADILHA, L. M. A. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004a. p.93-120.
- _____. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 2004b.
- PATTO, M.H.S. *A produção do Fracasso Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedad*, Campinas, n. 71, p.45-79, Jul. 2000.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SAAD, S. N. *Preparando o Caminho da Inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.
- XAVIER, M.A.V. Minhas observações. In: MANTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo, Memnom/Editora Senac, 1997. p.91-96.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. *Pro-Posições*: Campinas, v.12, n. 2, p.35-36, 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. LaHabana: Editorial Pueblo y Educacion, 1989. (Obras Completas, t.5)

WERNECK, C. *Ninguém vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNER, J. *Saúde & Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,..... R.G....., Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental “ ”, declaro estar ciente da participação desta escola no projeto de pesquisa previamente intitulado “A proposta de inclusão de alunos com deficiência mental” desenvolvida por Fabiana Chinalia, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

O presente trabalho tem por **objetivo** observar e analisar as relações pedagógicas vivida pelo aluno com deficiência mental incluídos no contexto da sala de aula regular. Esta pesquisa se **justifica** pela importância da efetivação da proposta de educação inclusiva, no sentido de melhor compreender o desenvolvimento escolar destes alunos inseridos; desta compreensão pode resultar melhores orientações pedagógicas como apoio ao seu percurso acadêmico.

Espera-se obter os seguintes **benefícios** decorrentes da presente pesquisa: a) adquirir um conhecimento maior a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência mental; b) contribuir no redimensionamento da atuação dos profissionais em relação da educação em relação às experiências escolares a serem vivenciadas pelo aluno com deficiência mental.

No desenvolvimento desta pesquisa serão desenvolvidas as seguintes atividades:

1. Coleta de dados:
 - a) filmagem dos alunos durante a aula;
 - b) entrevista com a professora;
 - c) observação da relação do aluno com seus colegas e com a professora;
2. Análise dos dados
3. Apresentação dos resultados na forma de dissertação e em artigos em revistas especializadas e espaços de debate científico e na instituição onde a pesquisa ocorre.

O material utilizado na realização da entrevista será o gravador e para a vídeo gravação das aulas será utilizado a filmadora.

Estou informado de que os trabalhos são supervisionados pela Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira, co-responsável pela pesquisa, pertencente ao quadro docente do curso de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, e me é dada a liberdade de me recusar a continuar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar, junto à coordenadora do projeto, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive os relativos à metodologia de trabalho. As pesquisadoras responsáveis garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Finalmente, declaro ter ciência de que as atividades são sempre gravadas e/ou filmadas, podendo vir a serem usadas para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo – e de que a participação nesse projeto não oferece riscos nem desconfortos, sendo que a minha participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Caso

eu venha a ter qualquer despesa decorrente da minha participação nesta pesquisa, serei imediatamente **ressarcido** mediante a devolução dos valores despendidos.

A pesquisadora se responsabiliza por reparar danos eventuais associados e/ou decorrentes da pesquisa, sejam eles imediatos ou tardios, inclusive no que diz respeito às indenizações.

Nome.....Assinatura.....

Data:

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....R.G....., Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental “ ”, declaro estar ciente da participação desta escola no projeto de pesquisa previamente intitulado “A proposta de inclusão de alunos com deficiência mental” desenvolvida por Fabiana Chinalia, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

O presente trabalho tem por **objetivo** observar e analisar as relações pedagógicas vivida pelo aluno com deficiência mental incluídos no contexto da sala de aula regular. Esta pesquisa se **justifica** pela importância da efetivação da proposta de educação inclusiva, no sentido de melhor compreender o desenvolvimento escolar destes alunos inseridos; desta compreensão pode resultar melhores orientações pedagógicas como apoio ao seu percurso acadêmico.

Espera-se obter os seguintes **benefícios** decorrentes da presente pesquisa: a) adquirir um conhecimento maior a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência mental; b) contribuir no redimensionamento da atuação dos profissionais em relação da educação em relação às experiências escolares a serem vivenciadas pelo aluno com deficiência mental.

No desenvolvimento desta pesquisa serão desenvolvidas as seguintes atividades:

1. Coleta de dados:

- a) filmagem dos alunos durante a aula;
- b) entrevista com a professora;
- c) observação da relação do aluno com seus colegas e com a professora;

2. Análise dos dados

3. Apresentação dos resultados na forma de dissertação e em artigos em revistas especializadas e espaços de debate científico e na instituição onde a pesquisa ocorre.

O material utilizado na realização da entrevista será o gravador e para a vídeo gravação das aulas será utilizado a filmadora.

Estou informado de que os trabalhos são supervisionados pela Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira, co-responsável pela pesquisa, pertencente ao quadro docente do curso de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, e me é dada a liberdade de me recusar a continuar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar, junto à coordenadora do projeto, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive os relativos à metodologia de trabalho. As pesquisadoras responsáveis garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Finalmente, declaro ter ciência de que as atividades são sempre gravadas e/ou filmadas, podendo vir a serem usadas para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo – e de que a participação nesse projeto não oferece riscos nem desconfortos, sendo que a minha participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Caso eu venha a ter qualquer despesa decorrente da minha participação nesta pesquisa, serei imediatamente **ressarcido** mediante a devolução dos valores despendidos.

A pesquisadora se responsabiliza por reparar danos eventuais associados e/ou decorrentes da pesquisa, sejam eles imediatos ou tardios, inclusive no que diz respeito às indenizações.

Nome.....Assinatura.....

Data:

ANEXO C– TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,.....R.G....., declaro estar ciente da participação de minha filha na pesquisa previamente intitulada “A proposta de inclusão de alunos com deficiência mental” desenvolvida por Fabiana Chinalia, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

O presente trabalho tem por **objetivo** observar e analisar as relações pedagógicas vivida pelo aluno com deficiência mental incluídos no contexto da sala de aula regular. Esta pesquisa se **justifica** pela importância da efetivação da proposta de educação inclusiva, no sentido de melhor compreender o desenvolvimento escolar destes alunos inseridos; desta compreensão pode resultar melhores orientações pedagógicas como apoio ao seu percurso acadêmico.

Espera-se obter os seguintes **benefícios** decorrentes da presente pesquisa: a) adquirir um conhecimento maior a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência mental; b) contribuir no redimensionamento da atuação dos profissionais em relação da educação em relação às experiências escolares a serem vivenciadas pelo aluno com deficiência mental.

No desenvolvimento desta pesquisa serão desenvolvidas as seguintes atividades:

O material utilizado na realização da entrevista será o gravador e para a vídeo gravação das aulas será utilizado a filmadora.

1. Coleta de dados:

- a) filmagem dos alunos durante a aula;
- b) entrevista com a professora;
- c) observação da relação do aluno com seus colegas e com a professora;

2. Análise dos dados

3. Apresentação dos resultados na forma de dissertação e em artigos em revistas especializadas e espaços de debate científico e na instituição onde a pesquisa ocorre.

Estou informado de que os trabalhos são supervisionados pela Profa. Dra. Maria Cecília Carareto Ferreira, co-responsável pela pesquisa, pertencente ao quadro docente do curso de Pós-Graduação em Educação, UNIMEP, e me é dada a liberdade de me recusar a continuar ou de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento posso buscar, junto à coordenadora do projeto, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive os relativos à metodologia de trabalho. As pesquisadoras responsáveis garantem o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Finalmente, declaro ter ciência de que as atividades são sempre gravadas e/ou filmadas, podendo vir a serem usadas para fins científicos, aqui incluídas publicações e participações em congressos, nos limites da ética e do proceder científico íntegro e idôneo – e de que a participação nesse projeto não oferece riscos nem desconfortos, sendo que a minha participação nesta pesquisa é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Caso

eu venha a ter qualquer despesa decorrente da minha participação nesta pesquisa, serei imediatamente **ressarcido** mediante a devolução dos valores despendidos.

Nome.....Assinatura.....

Data:

ANEXO D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA ALUNA COM DEFICIÊNCIA MENTAL

1. Por que e como o aluno foi incluído?
2. Como foi receber um aluno com deficiência mental em sua sala de aula?
3. O que você pensa da proposta de educação inclusiva?
4. A inclusão desse aluno demandou ou demanda a utilização de ações pedagógicas diferenciadas?
5. Você recebeu algum tipo de apoio?
6. Poderia comentar um pouco sobre o aluno?
7. Como ele está se desenvolvendo em cada disciplina?
8. Como se relaciona com os coleguinhas?
9. Como se relaciona com você?
10. Como age quando você ensina algo novo?
11. Quando você está ensinando algo, quais as necessidades que você percebe que ele tem?
12. Você tem ou vê condições de que esse aluno seja atendido na sala de aula do ensino comum?
13. Os colegas ajudam no processo de ensino ou nas tarefas?
14. É um aluno que conta com mais tempo de estudo fora da classe? (reforço/família professor particular)?
15. Quais são os objetivos que tem para este aluno este ano?
16. Há algo a mais que queira relatar em relação ao trabalho que vem realizando com esse aluno?