

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

**O processo de escolarização de uma aluna
com deficiência intelectual: o currículo escolar
em questão**

RAQUEL PIERINI LOPES DOS SANTOS

**Piracicaba, SP
2015**

O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão

RAQUEL PIERINI LOPES DOS SANTOS

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

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**PIRACICABA
2015**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7817

S237p	<p>Santos, Raquel Pierini Lopes dos O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual : o currículo escolar em questão / Raquel Pierini Lopes dos Santos. – 2015. 105 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientador: Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, 2015.</p> <p>1. Educação especial. 2. Deficientes mentais - Educação. I. Monteiro, Maria Inês Bacellar. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 371.9</p>
-------	--

Banca Examinadora

Professora Doutora Maria Inês Bacellar Monteiro (UNIMEP)

Professora Doutora Ana Paula Freitas (CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA)

Professora Doutora Debora Dainêz (UNICAMP)

Dedico este trabalho aos meus pais Orlando (in memoriam) e Rosa pelo exemplo de vida e caráter; e ao meu esposo Jonatas e filhos Matheus e Gabriela pelo amor, carinho e paciência no decorrer da jornada.

Agradecimentos

A Deus pelo paternal e sublime cuidado, por serem sem limites Suas providências, enfim por tudo.

Ao meu esposo, Jonatas Lopes dos Santos, pelo seu amor, seu constante apoio e dedicação que tornaram esta conquista muito especial. Obrigada também, por toda ajuda e colaboração nos momentos de dúvidas e incertezas e por colaborar nas atividades do dia a dia. Te amo!

Aos meus filhos, Matheus e Gabriela, pela paciência em relação a ausência da mãe, por me aliviarem ao máximo nas atividades do lar para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Não imagino essa conquista sem vocês.

Aos meus pais, Orlando (*in memoriam*) e Rosa, por me amarem, apoiarem e acreditarem que eu seria capaz.

Às minhas irmãs, Simone e Debora, pelo apoio, incentivo e carinho em todos os momentos.

A professora Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, por estar sempre disposta a auxiliar, transmitindo os conhecimentos necessários, experiência profissional e acadêmica; pelo incentivo, orientação e apoio no desenvolvimento deste trabalho, por fim pela dedicação com que me orientou ao longo desta jornada.

As professoras Dr^a. Ana Paula de Freitas e Dr^a. Debora Dainêz por contribuírem com esta pesquisa, trazendo ensinamentos que corroboraram para o desenvolvimento do trabalho.

A todos os professores e amigos da UNIMEP, que muito auxiliaram com suas experiências e ensinamentos, por terem dado o seu melhor contribuindo para que minha formação acadêmica na área da educação fosse sólida.

Ao UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo, pelo auxílio ao longo deste percurso, possibilitando meu aprimoramento acadêmico e também por me dar toda a base necessária para tornar possível este momento.

Enfim, àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, fica registrado o meu MUITO OBRIGADA!!!

Todo saber e desenvolvimento têm sua real fonte no conhecimento de Deus. Qualquer que seja o ramo de investigação a que procedamos com o sincero propósito de chegar à verdade, somos postos em contato com a inteligência invisível e poderosa que opera em tudo e através de tudo. A mente humana é colocada em comunhão com a mente divina, o finito com o infinito. O efeito de tal comunhão sobre o corpo, o espírito e a alma, está além de toda estimativa. Quanto mais aplicadamente for cultivado o intelecto, tanto mais eficazmente poderá ele ser empregado. Talentos usados são talentos que se multiplicam.

Ellen G. White

RESUMO

Neste estudo, tive como objetivo identificar como duas professoras realizam intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as mesmas, tomando como base os postulados de Vigotski sobre desenvolvimento e os caminhos de aprendizagens encontrados em seus textos sobre defectologia. A pesquisa de campo ocorreu em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede privada de ensino. Os participantes desta pesquisa foram duas professoras (Julia, a professora regente e, Samara, a professora da sala especial); uma criança (Isabela, portadora da Síndrome do alcoolismo fetal) com deficiência intelectual. Foram realizadas 23 filmagens que ocorreram entre agosto e dezembro de 2013, além de três entrevistas feitas com as professoras e uma conversa com a mãe de Isabela. A análise de dados foi realizada a partir da escolha de episódios que olhados em seus detalhes permitem estabelecer relações entre as adaptações curriculares realizadas pela professora e o desenvolvimento escolar da aluna. As análises indicaram que a professora, apesar do esforço encontra muitas dificuldades em elaborar um currículo que contemple caminhos de aprendizagens para a superação das dificuldades apresentadas no dia-a-dia desta criança. Discuto ao final um possível modo de contemplar a ideia de currículo adaptado que leva o professor a simplificar e reduzir tarefas para o aluno que mais precisaria de um trabalho de ensino voltado para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

PALAVRAS CHAVE: Currículo escolar – deficiência intelectual – adaptação curricular- perspectiva histórico-cultural

ABSTRACT

In the present study, my goal is to identify how two teachers perform pedagogical interventions with a student with intellectual disabilities and, from there, reflect on them, based on the Vygotsky's postulates about development and learning paths found in his writings on defectology. A field research took place in a 2nd grade class of elementary school of a private school. The participants of this research are: two teachers: Miss Julia, the teacher of second grade, Miss Samara, the teacher of special class for kids with special needs and Isabela, X years old student who suffer from Fetal Alcohol Syndrome and intellectual disabilities. 23 footages was shot of Isabela in interaction with the teachers in scholar activities, at the regular classes and special classes, that took place between August and December of 2013, plus 3 interviews answered by the teachers and a conversation with Isabela's mother. Data analysis was performed from the choice of interactive episodes, which was looked in its tiny details, and allowed to establish a relation between the interventions launched by the teacher and the scholar development of the student. The data pointed out that the teacher still has some difficulties to elaborate a curriculum in which creates possibilities of overcoming the difficulties presented at the daily routine of this kid. At the end I discuss about the trap that is the idea of an adapted curriculum that leads the teacher to simplify and reduce tasks for a student who needs a work directed to the development of the higher mental functions.

KEYWORDS: Scholar Curriculum, Intellectual Disabilities, Historical-cultural Perspective.

SUMÁRIO

1. O INÍCIO	13
2. CAPÍTULO I	21
UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: COMPENSAÇÃO, LINGUAGEM E MEDIAÇÃO	21
2.1 O papel do sujeito nas relações sociais.....	22
2.2 A formação do pensamento conceitual.....	28
2.3 O processo de compensação.....	29
3. CAPÍTULO II	39
PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O PAPEL DA ESCOLA: UM OLHAR SOB A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	39
4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL	48
4.1 O local.....	50
4.2 A sala de aula.....	51
4.3 Isabela, a aluna com deficiência intelectual.....	52
4.4 Julia, a professora regente.....	54
4.5 Samara, a professora da sala de recursos especiais.....	56
4.6 O currículo.....	56
5. ANÁLISES: entrevistas e observações	59
5.1 Análise das entrevistas.....	59
5.1.1 Professora Julia	59
5.1.2 Professora Samara.....	63
5.2 Análise das observações.....	64
5.2.1 Eixo I. Desafios no ensino da leitura-escrita.....	64
Episódio 1	65

Episódio 2.....	74
5.2.2 Eixo II - Recursos materiais e a relação aluno-professor	78
Episódio 3.....	78
Episódio 4.....	80
5.2.3 Eixo III – Possibilidades.	84
Episódio 5.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	94
ANEXO

1 O INÍCIO

“O caminho para o aperfeiçoamento se faz vencendo os obstáculos e a dificuldade da função é o estímulo para sua elevação”

(VIGOTSKI, 1995, p.38)

Iniciei minha carreira acadêmica no ano de 1991, ao ingressar no curso de Magistério em um internato que fica localizado no interior de São Paulo. Ao concluir o curso em 1993 já comecei a lecionar, neste mesmo colégio, para o ensino fundamental I e continuo ministrando aulas para esse nível até hoje.

Enquanto lecionava cursei a graduação de Tecnologia em Processamento de Dados, porém não consegui me afastar da área da educação. Foi então no magistério que me identifiquei como profissional, gosto de estar com pessoas, os relacionamentos sociais dentro de uma escola são intensos, portanto resolvi cursar a graduação em Pedagogia e me assumi professora.

No decorrer dos anos, em minhas salas de aula, o número de alunos com necessidades educacionais especiais foi aumentando e a cada ano um novo desafio surgia, o que me levou em 2010 a cursar uma pós-graduação lato sensu em Inclusão Social e Educação Especial, pois eu queria (na época) entender melhor as síndromes, as deficiências, pensando que assim eu poderia aprender outros modos de trabalhar e ampliar minhas expectativas.

Trabalhar como professora de alunos com deficiência incluídos na rede regular despertou-me para várias questões relativas à aprendizagem que até então não me sentia preparada para enfrentar.

Fui percebendo que não adiantava conhecer causas e repetir técnicas apresentadas, fui notando interações entre a linguagem e as relações sociais, fui entendendo que o foco não pode ser colocado na deficiência e sim nas relações concretas vividas na escola, pois cada caso deve ser vivido e trabalhado de formas distintas, ocorrendo adaptações necessárias, isto despertou meu interesse em aprofundar os estudos o que me levou ao ingresso no mestrado em educação onde

me deparei com a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev S. Vigotski¹, até então desconhecida para mim.

Em minha prática docente identifico que há uma grande dificuldade para a elaboração de um currículo que oriente o professor sobre o quê e como ensinar alunos com deficiência intelectual, que favoreça a inclusão escolar e social. Há todo momento surgem questões sobre o que é mais importante fazer e como orientar o interesse desses alunos. Quais caminhos os professores do ensino fundamental I estão encontrando para trabalhar com alunos com deficiência intelectual e como a escola tem direcionado as práticas didático-pedagógica e curriculares para atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual?

De acordo com Andrighetto e Dias (2014), percebemos que a maioria dos direitos conquistados “por um povo” remete a sobrevivência material/espiritual deste, ocorrendo assim às primeiras organizações de ajuda mútua. A organização dos trabalhadores forçou o surgimento das políticas públicas sociais.

Analisando o histórico da educação especial no Brasil, a luta pelos direitos de igualdade social das pessoas com deficiência é o marco inicial da inclusão escolar em nossa sociedade. Como sabemos a maioria dos direitos conquistados por um povo remete à educação e não foi diferente nesse aspecto.

Dentre os vários documentos existentes sobre a luta pelos direitos de igualdade social das pessoas com deficiência, destaco o seguinte documento: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Tal documento foi criado na França, no início da Revolução Francesa, em 1789. Nele, já o primeiro artigo afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos”.

A preocupação com a garantia de direitos iguais para todos é, portanto, antiga. Embora pensemos na igualdade de direitos para todos e na garantia destes é preciso se pensar nos modos diversos de atendimento educacional, pois a igualdade de direitos requer compreensão de diferentes especificidades do desenvolvimento.

O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948, já afirmava o mesmo ponto: “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade

¹A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. Optamos por uma só forma, porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências Bibliográficas.

e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. É nesse contexto que, com a participação ativa das próprias pessoas com deficiência, os cidadãos exigem que o Estado assuma seu papel na atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais, considerando-as em condição de igualdade a qualquer outra, ou seja, garantindo o acesso e as condições de permanência e progressão na escola, bem como, a garantia de uma educação de qualidade.

Após 46 anos da publicação desta declaração houve um movimento político para consolidar os ideais acima citados, que culminou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – UNESCO/ 1994 e que estabeleceu compromissos a serem assumidos por todos os países presentes para ação em nível nacional. Esta declaração é hoje uma referência para as propostas de educação inclusiva. No entanto, precisamos ter cautela na leitura do texto que compõe a declaração, pois ele pode dar margem a interpretações variadas que nem sempre auxiliam o acesso e permanência dos alunos com deficiência na escola.

Segundo esta declaração

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, ao seguirem esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando, comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (BRASIL, 1994, p.6)

Vemos neste trecho da declaração a marca de uma concepção pedagógica centrada na criança e não nas relações de ensino, o que indica um trabalho pedagógico que leva o aluno somente até seus limites, como se o desenvolvimento dependesse somente dele.

Embora tenha sido somente no século XX que se começou a se pensar sobre a inclusão e integração dos diferentes (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005) hoje a matrícula de alunos com deficiência nas escolas é uma prática garantida por lei (Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999).

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL,

2004), tendo como um dos desígnios o de difundir os conceitos e diretrizes de forma mundial para a inclusão, reafirmando assim o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

No entanto, não basta matricular o aluno na escola. É preciso criar condições para que ele possa efetivamente participar das atividades escolares e acessar níveis mais avançados de conhecimento. Conforme Laplane (2014) a matrícula de alunos com necessidades especiais estão concentradas no ensino fundamental, nos primeiros anos, depois desta etapa, segundo a autora, principalmente os alunos com deficiência intelectual vão para as instituições especializadas ou para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que revela que o acesso ao conhecimento ainda é um desafio, o que significa um compromisso das redes públicas de ensino com a garantia “não apenas a matrícula, mas uma educação de qualidade, que forneça aos alunos as ferramentas necessárias para a progressão no sistema” (LAPLANE, 2014, p.202).

Como na prática a escola tem interpretado a necessidade de garantia de acesso ao conhecimento e de uma educação para todos? A resposta a essa questão pode nos ajudar a entender os caminhos encontrados pelos professores para estabelecer relações de ensino com seus alunos com deficiência.

As considerações sobre educação inclusiva e a defesa de sua legitimidade têm sido destacadas por diversos autores (BLANCO, 2004; FIGUEIREDO, 2002; PAULON, 2005), em livros e artigos, bem como nos documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 1994, 1999, 2004, 2005).

Paulon, Freitas, Pinho (2005), por exemplo, salienta que a compreensão da educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que assegurem o direito de educação para todos.

O discurso sobre a inclusão escolar e a presença cada vez mais frequente de alunos com deficiência na escola regular levou alguns pesquisadores a sugerirem a adaptação curricular como forma de superar as dificuldades que começaram a surgir no cotidiano da sala de aula.

Miralha e Schulünzen (2007), por exemplo, sugerem o uso de adaptações curriculares como uma alternativa necessária para garantir a educação à todos os alunos, inclusive aos alunos com deficiências.

Paulon (2005) defende a ideia de que as adaptações curriculares não devem ser feitas de forma coletiva, ou seja, pensando no grupo todo com propostas universais, elas necessitam ser pensadas de forma individual.

A ideia de adaptação curricular, contudo, precisa ser pensada com cuidado, uma vez que como apontado por Laplane (2006)

O objetivo de tornar a educação acessível a todos os membros de uma comunidade (como explicitado na maioria dos documentos oficiais) colide com a rigidez dos tempos, a tendência à homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho (medidas da qualidade). A contradição no âmbito educacional remete às condições sociais mais amplas e à tendência excludente da dinâmica social (LAPLANE, 2006, p. 710).

Para se pensar um currículo que atenda a todos, não bastam pequenos ajustes no currículo existente. Não é suficiente uma adaptação simples das práticas pedagógicas. A mudança deve ser mais ampla e compreender toda a organização escolar.

Conforme apontado por Góes (2002) “Esses ajustes, quando acontecem, não resolvem o principal” (p.16). Essa autora ressalta que as críticas feitas por Vigotski às escolas especiais de sua época, apontavam para uma educação escolar que leve em conta a organização sócio psicológica dos alunos com deficiência, ou seja, que considere que as leis gerais de desenvolvimento são comuns a todas as crianças, que mantenha metas educacionais elevadas e promova “... a construção de capacidades emergentes, sem atrelar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo aluno, com condições que atendam às peculiaridades ligadas ao tipo de deficiência, à singularidade do educando e à sua história” (GÓES, 2002, p. 16).

Os estudos de Góes (2002) e de Laplane (2014) ampliam as possibilidades do desenvolvimento do aluno e marcam as contradições do sistema de ensino, destacam o desafio de como pensar um currículo que viabilize o desenvolvimento de todos e de cada um, que se oriente e seja orientador de projetos pedagógicos que visem à qualidade do ensino e as possibilidades de desenvolvimento.

Direcionando o olhar para os documentos oficiais da rede educacional da instituição em que este estudo foi desenvolvido, estes afirmam que

... currículo é o conjunto dos objetivos de cada disciplina quanto aos conteúdos, os pressupostos para a atuação e procedimento do grupo docente e discente, as práticas pedagógicas, crenças, conhecimentos, valores que viabilizam a proposta de uma educação integral (CURRÍCULO É..., 2014, p.18).²

Pensando na construção do currículo, não é difícil imaginar como pode ser complexo para pessoas com deficiência viverem no mundo em que são valorizadas as habilidades, a competitividade, a produtividade, a individualidade.

Se olharmos o valor do indivíduo sobre este foco as desvantagens das pessoas com deficiência ficam gritantes, pois a atenção volta-se para as impossibilidades do sujeito.

Partindo-se do princípio que a aprendizagem escolar está vinculada ao currículo e que este é o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa ou nível de ensino fundamental e médio, de acordo com os objetivos definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o currículo se caracteriza a partir da “Proposta Pedagógica” da escola, com seus componentes ou conteúdos programáticos que são indicados pela matriz curricular.

O currículo tem várias funções, entre elas a de explicitar o projeto e servir de guia para sua concretização, não se limitando a enunciar de modo genérico as intenções educativas. Os conteúdos são organizados por ano, priorizando o desempenho pedagógico nas diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com a Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais

O currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar (BRASIL, 1998, p.31).

² Colégio Adventista UNASP-EC. Educando gerações. MANUAL do aluno. Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, p.18 – 33, 2014.

Vigotski (1995) pesquisador da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos relata que o ensino de crianças com algum tipo de atraso deve ser baseado no fato de que junto com o “defeito” existe plasticidade cerebral para combatê-lo. Sugere que o planejamento educacional se oriente pela noção de compensação. Sendo assim, buscaríamos o lado positivo do “defeito”, com isso construindo uma autoestima perdida ou não estabelecida (PADILHA, 1997, p. 33).

O grande desafio é desenvolver um currículo que crie possibilidade de realização de atividades pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de todos os alunos, um currículo que atenda as diferenças individuais, considerando as singularidades, o conhecimento prévio dos alunos, orientado para os interesses e para o conhecimento, que promova o crescimento, aprendizagem e a superação das dificuldades.

Considerando as proposições abaixo propostas nos textos de Vigotski sobre desenvolvimento, ou seja: 1) A importância do social (coletivo) para o desenvolvimento de qualquer criança; 2) Que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças; 3) Que a criança com deficiência requer caminhos de aprendizagem e recursos especiais para seu desenvolvimento, esse estudo teve por principal objetivo identificar como duas professoras realizam intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as mesmas, tomando como base os postulados de Vigotski sobre desenvolvimento e os caminhos de aprendizagens encontrados em seus textos sobre defectologia.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de se encontrar caminhos para a superação das dificuldades que têm se colocado frente às atuais políticas de inclusão escolar. Considero que é preciso olhar de perto e para dentro do cotidiano escolar, a fim de compreender a complexidade desta realidade.

Conforme ressaltado por Smolka e Laplane (1993), a dinâmica da sala de aula é muito mais complexa do que se possa imaginar a primeira vista, mas é nessa complexidade que se constrói o conhecimento. A autora destaca ainda que o modo como o professor constrói suas atividades e as realiza, depende da forma como distingue o que acontece em sala de aula, pois são os fundamentos teóricos que permitirão refletir sobre a realidade escolar e o professor é aquele que vai articular a teoria e a prática.

O texto desta dissertação está organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta concepções de Vigotski, principalmente no que diz respeito a sua obra sobre Defectologia em que focaliza a educação da pessoa com deficiência. Apresenta os conceitos da perspectiva histórico-cultural sobre relação social, linguagem, zona de desenvolvimento proximal e compensação. Discute a compensação sócio psicológica como uma possibilidade para alunos com deficiência intelectual superarem suas dificuldades.

No segundo capítulo, problematizo o conceito sobre as adaptações curriculares e o papel da escola para a educação de alunos com deficiência sob o olhar da perspectiva histórico-cultural. Elejo a pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade de diálogo com a perspectiva histórico-cultural que ajuda a pensar no ensino que contempla a diversidade e, conseqüentemente a educação de alunos com deficiência.

O terceiro capítulo mostra os sujeitos focalizados e o caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa, bem como as características físicas e pedagógicas do local de estudo.

No quarto capítulo, discuto as percepções das professoras sobre suas intervenções pedagógicas e mostro episódios de situações vividas por elas e pela aluna com deficiência intelectual nas situações de ensino, procurando refletir sobre as possibilidades que o cotidiano escolar pode criar para o desenvolvimento de todos os seus alunos.

2 CAPÍTULO I UM OLHAR SOBRE OS PRINCÍPIOS DA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL: COMPENSAÇÃO, LINGUAGEM E MEDIÇÃO

“... a compensação pode ter dois desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situam todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro.

(VIGOTSKI, 1997, p.16)

No presente estudo assumimos como referência teórica a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, com ênfase nas contribuições de Vigotski bem como de autores contemporâneos que desenvolvem estudos nesta perspectiva.

Vigotski (1995) em seus estudos sobre defectologia enfatiza a importância do coletivo para o desenvolvimento da criança com deficiência. Para ele as leis gerais que regem o desenvolvimento da criança normal e deficiente são as mesmas, ou seja, o processo de desenvolvimento humano se dá na vida social, o que significa que as funções mentais superiores (linguagem, atenção voluntária, memória lógica, pensamento conceitual, etc), são construídas no curso do desenvolvimento ao mesmo tempo em que constituem o sujeito nas relações sócio-históricas. O que difere são as peculiaridades no percurso necessário para que a criança com deficiência alcance os mesmos objetivos que foram alcançados pelas demais. O autor aponta caminhos e apresenta propostas para a educação das mesmas.

O papel do social para o desenvolvimento humano, destacado na obra de Vigotski, é ressaltado por pesquisadores atuais que se dedicam ao estudo de sua obra.

Góes (2002) enfatiza o destaque dado por este autor ao papel do social no desenvolvimento da pessoa com deficiência, afirma que assim como para as demais crianças, a criança com deficiência também vai se desenvolver na dependência das relações sociais e experiências culturais que estabelece na vida social. Segundo a autora, Vigotski ressalta que pelo fato da organização sócio-psicológica da pessoa

com deficiência ser diferente em suas características, seu desenvolvimento necessita de recursos diferenciados.

Pino (2005), outro estudioso das obras de Vigotski, também discute a relevância dada pelo autor para as relações sociais e à cultura no desenvolvimento infantil. Salienta que o bebê humano em relação à espécie animal possui uma inferioridade biológica e sua sobrevivência depende da solidariedade e afeto do outro. Entretanto tal desvantagem biológica revela um ganho, pois permite que ele seja educado, isto é, que ele se beneficie da experiência cultural da espécie humana para tornar-se humano.

Pino (2000) em seu texto “O social e o cultural na obra de Vigotski” aponta que a lei geral do desenvolvimento cultural proposta por Vigotski se traduz no fato de que toda função psicológica foi inicialmente uma relação entre duas pessoas, portanto, ela é social e cultural.

Como a natureza social se torna constitutiva de um ser cultural merece atenção específica. Ao falar sobre o manuscrito de 1929 de Vigotski, Pino (2000) destaca que o termo história é ponto chave para compreender a natureza social e cultural. Segundo ele “o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura” (PINO, 2000, p. 53).

Em seu livro “As marcas do humano”, Pino (2005) volta a explicar a natureza cultural do desenvolvimento humano, argumentando que este se dá pelo processo de transformação do ser biológico para o ser cultural, o que indica que mesmo que algumas funções biológicas não estejam totalmente prontas, quando o bebê nasce, a ação da cultura e do próprio meio possibilita que elas sofram transformações. Neste sentido compreender a lei geral do desenvolvimento cultural nos leva a pensar em: Como o coletivo constitui o indivíduo? Como o biológico pode ser transformado pela ação do grupo social?

2.1 O sujeito nas relações sociais: implicações pedagógicas

Consideramos neste estudo o homem em suas relações sociais, nas suas condições concretas de existência. Neste modo de conceber, o funcionamento psicológico não está pronto, não é inato, mas também não é recebido de forma

direta, determinado pelo meio social. A relação do homem com o mundo é uma relação mediada por instrumentos e signos, diz respeito a um processo de constituição e significação.

De acordo com Padilha(2004) Vigotski argumentava que

...as origens das funções psicológicas superiores deveriam ser encontradas nas relações sociais de que o indivíduo participa. No entanto, em tal visão, o meio não determina os comportamentos de indivíduos passivos, mas o homem participa do processo de criação deste meio. O homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda esta relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto-produção do conhecimento humano. Com a concepção de homem como ser sociocultural, com uma história de desenvolvimento na qual o movimento se faz do funcionamento interpessoal para o intrapessoal, a visão de desenvolvimento e aprendizado distingue-se das outras correntes (PADILHA, 2004, p.20).

Neste ponto é imprescindível destacar que o desenvolvimento está condicionado à dinâmica da vida, ou seja, o papel do outro no processo de desenvolvimento, o compartilhamento de experiências vividas na vida social e cultural assumem função primordial na constituição do indivíduo. Aprendemos a ser homens por intermédio de outros homens pela mediação semiótica que proporciona a interação da criança com o outro, bem como a apropriação dos signos e sentidos que se produz nessa relação. Portanto, destaca-se a natureza social das funções psicológicas, do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano se dá a partir dos relacionamentos. A criança nasce em um mundo de instrumentos e práticas produzidas pelo homem e conforme vai se desenvolvendo vai fazendo parte e participando dessas relações.

Para mostrar como essa passagem do interpessoal para o intrapessoal se dá, Vigotski, destaca a linguagem como a principal função simbólica responsável.

Conforme enfatizado por Luria (1979) e Leontiev (1978), contemporâneos e pesquisadores do grupo de Vigotski, a linguagem é importante pelo fato de que ela participa da elaboração da consciência, afeta o funcionamento psicológico podendo viabilizar novas formações psíquicas. A linguagem muda essencialmente os processos de atenção do homem (LURIA, 1979, p.82) a linguagem, assim como as

demais funções psicológicas, não se transmite pela hereditariedade e sim pelas relações socioculturais no decorrer da vida (LEONTIEV, 1978, p.267).

Os sentidos das palavras vão se ampliando, modificando, conforme as relações vão acontecendo, inclusive as relações em sala de aula. É através da linguagem que incide a transmissão de conhecimentos. É ela que transmite as novas gerações, novos conhecimentos, ou seja, a nova geração se apropria da geração precedente, este é o processo histórico social, e assim vão surgindo novas linguagens, novos conhecimentos, todos a partir da apropriação dos resultados das gerações precedentes.

Nesta perspectiva a aprendizagem, enquanto apropriação cultural está intrinsicamente relacionada ao processo, pois, a aprendizagem promove o desenvolvimento. Neste ponto precisamos considerar que o processo escolar possibilita novas aprendizagens, introduzem elementos ainda não conhecidos, estes elementos geram novos conhecimentos.

É pensando nestas relações que Vigotski (2001) descreve sobre a ação do professor

O docente deve pensar e agir na base da teoria de que o espírito é um conjunto de capacidades – capacidade de observação, atenção, memória, raciocínio, etc.- e que cada melhoramento de qualquer destas capacidades significa o melhoramento de todas as capacidades em geral. (VIGOTSKI, 2001, p. 107)

Vigotski (1991) afirmava também que o aprendizado e o desenvolvimento humano supõem e dependem da participação das crianças na cultura das pessoas que as cercam e que estão inter-relacionados desde seu primeiro dia de vida. Para o autor (2001) a aprendizagem se inicia antes da aprendizagem escolar, isto é, considera-se que toda criança antes de entrar na escola já possui uma história, já possui experiências cotidianas vividas. Essas experiências são denominadas pelo autor como conceitos cotidianos, que são conhecimentos vividos socialmente e que corroboram para o desenvolvimento escolar, pois a partir destes é possível a elaboração de novos conhecimentos, dos conhecimentos escolares sistematizados.

O autor ainda aponta que o intelecto não é o conjunto de várias capacidades isoladas, mas de funções que estão em relação entre si, e em processo de (trans)formação. Conceber a interfuncionalidade das funções psicológicas significa

pensarmos nas múltiplas vias que se abrem no processo de ensino e aprendizagem.
Nas palavras de Vigotski

A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias (VIGOTSKI, 2006, p.108).

Essa discussão nos leva a uma outra ideia proposta por Vigotski, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que implica pensar na abertura das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que podem ser viabilizadas nas relações de ensino.

Este conceito, de acordo com Dainêz (2009), baseada nos estudos de Vigotski (1997), é dividido em dois níveis, o primeiro consiste no desenvolvimento da criança determinado pela sua habilidade de resolver problemas sozinhos, ou seja, desenvolvimento das funções superiores já alcançados, já constituídos, já amadurecidos, não precisando do auxílio de um adulto ou de pares mais capazes, este é chamado de nível de desenvolvimento real ou efetivo, pois são funções mentais já estabelecidas pela criança por meio de etapas do desenvolvimento já completadas.

O segundo nível é quando a criança utiliza o auxílio de adultos ou pares mais capazes para resolução de determinados problemas ou determinadas tarefas, são processos que no curso do desenvolvimento das funções superiores ainda não estão constituídos, amadurecidos, a este chamamos zona de desenvolvimento potencial.

Portanto a ZDP é o espaço que existe entre esses dois níveis, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real, aquilo em que o sujeito soluciona sozinho, sem interferência de terceiros e, o desenvolvimento potencial em que o indivíduo necessita do auxílio do outro, ela implica a orientar o trabalho pedagógico para o potencial e o prospectivo (o que pode ser projetado e viabilizado) do desenvolvimento.

Desta forma, Vigotski ressalta que hoje aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, aquilo em que ela precisa de ajuda dos adultos, amanhã³ poderá fazê-lo por si só, com isto, ele defende que somente nas relações interpessoais e na mediação social é que a criança se apropria de conhecimentos que de outra forma não se consolidariam.

O autor ainda destaca que o desenvolvimento que está em processo, que ainda não foi consolidado é caracterizado como desenvolvimento mental.

Nas palavras do autor

A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (VIGOTSKI, 2006, p.113).

De acordo com Freitas (2001, p. 27) o desenvolvimento proximal também nomeado como emergente por Prestes (2010) se dá através da “participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos e corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada”, portanto, de acordo com a autora o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido.

Um fator relevante nos estudos de Vigotski para nossa reflexão é sua ênfase no fato de que quando a aprendizagem é direcionada para níveis de desenvolvimento real, ou seja, aqueles que já foram alcançados pela criança, o trabalho escolar não atinge o desenvolvimento global. Conforme o autor, a boa aprendizagem é aquela que impulsiona o desenvolvimento.

Vigotski (2006, p. 115) salienta que

(...) a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (...) assim, todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.

³ Este amanhã deve ser entendido como futuro.

Para este autor a psicologia sempre esteve preocupada em enxergar o desenvolvimento real do indivíduo e para isso se apoiavam em testes e escalas, na execução destes testes o profissional não interage com o sujeito que está sendo analisado, ele assume uma posição de neutralidade, então ao final avaliam o resultado sem levar em consideração o processo pelo qual o sujeito vivenciou para resolver suas dificuldades e as possibilidades que podem ser criadas.

Do mesmo modo, muitas escolas, ainda hoje, tendem a valorizar o nível de desenvolvimento real, perdem oportunidades de observar processos de aprendizagem em que o professor ajuda seu aluno naquilo que ele ainda não consegue fazer de forma independente, é sobre este aspecto que Vigotski destaca o nível de desenvolvimento potencial.

Frente a isso, o desafio pedagógico que se apresenta é como ampliar as possibilidades da criança na relação de ensino de modo a se orientar para o prospectivo do desenvolvimento, naquilo que ainda está por vir.

Pino (2005), recorrendo aos textos de Vigotski sobre a constituição humana, ressalta que o ser humano é constituído por duas funções: elementares e superiores. As funções elementares são aquelas de ordem biológica, que ocorrem como reações automáticas, reações reflexas e associações simples, já as funções superiores são aquelas tipicamente humanas, intencionais, conscientemente controladas e que se dão por meio das práticas sociais, sendo resultado da interação dialética entre sujeito e meio sociocultural.

É na convivência com o outro no meio social que a criança vai aprendendo e assim adquirindo as funções superiores. Como o autor aponta “é próprio do homem conferir a todas essas funções, uma significação” (PINO, 2005, p.54).

É pela mediação do outro que o homem ingressa no mundo da cultura, ou seja, o desenvolvimento humano passa, segundo o autor, necessariamente, pelo outro, esse movimento dialético é que resulta o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a história de cada uma dessas funções superiores traz uma história social, pois, “as funções superiores constitutivas da pessoa foram antes das relações sociais”. (PINO, 2005, p.67)

2.2 A formação do pensamento conceitual

Dentro desta perspectiva e sob o olhar de Fontana (1993) a criança desde seu nascimento está inserida dentro de um sistema de significações sociais, o adulto tenta insistentemente incorpora-la nesta reserva de ações e significados que são produzidos e acumulados historicamente, ou seja, a mediação do outro está coberta de gestos, palavras, ações e é através da observação e participação ativa com o outro, que a criança se apropria destas ações, destas palavras, destes gestos e então começa a elaborar formas de atividade mental e prática da sua cultura, onde pensamento e linguagem articulam-se de modo dinâmico.

O sentido da palavra vai se ampliando, modificando, conforme as relações que eu tenho inclusive as relações da sala de aula. A palavra desempenha uma função importante na atividade mental, e de acordo com Fontana (1993):

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento (FONTANA, 1993 p.121).

O fato da criança desde muito cedo se relacionar com um grande número de palavras que para ela têm o mesmo significado que para o adulto, a possibilita operar com conceitos e praticar o pensamento conceitual antes mesmo de compreender com clareza a natureza dessas operações e também lhe possibilita a comunicação, pois de acordo com Padilha (2010, p.325) "... os significados das palavras e das ações vão sendo apropriados nas relações sociais concretas da vida".

Com base na perspectiva histórico-cultural os indivíduos aprendem na influência mútua que se dá pela linguagem, ela é concebida como signo, ela é que consente ao homem capacidade de abstração, significado, é um dos modos de dizer

as coisas, é o principal ponto na comunicação social, a linguagem também é responsável por transmitir o conhecimento que foi constituído nas relações sociais.

O desenvolvimento segue a linguagem, desta forma podemos entender que “a linguagem é um produto histórico e significante da atividade mental dos homens, mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas” (FONTANA e CRUZ, 1997, p.83).

Antes mesmo de adquirir a fala, a criança faz parte de um mundo de significações, a exemplo disto um bebê, mesmo sem se expressar verbalmente, adquire significados pela mãe através de seu choro, ao estender sua mão para um objeto, para sua mãe é atribuído um significado, ela leva o objeto até a mão do bebê, o gesto de apontar é a transformação do movimento, os gestos vão se apurando e com isto tornando-se mais complexos.

É este mesmo processo que ocorre com a fala, o balbucio, pela significação do outro, se transforma em fala, neste ponto a linguagem não é desconhecida para a criança, porém seu desenvolvimento depende das possibilidades que essa criança tem de convívio social e cultural, ou seja, depende das suas relações sociais e como essas relações vão sendo organizadas e com isso encaminhando para a individualização das funções sociais, a palavra vai sendo absolutamente parte do ser.

Os estudos de Vigotski apontam para o fato de que a capacidade exclusivamente humana é a fala, a linguagem, ela capacita as crianças a buscarem instrumentos para conseguirem solucionar problemas, as capacitam a transporem situações complicadas, as auxiliam a planejarem soluções para seus problemas antes da execução, ou seja, as leva a refletirem, a analisarem as situações e por fim executá-las, portanto as funções cognitivas e comunicativas da linguagem são a base para o desenvolvimento das funções superiores.

Os significados se constroem nesse processo dialético e dentro deste processo o adulto/outro interage de maneira a movimentar os processos compensatórios.

2.3 O processo de compensação

Em seu livro Fundamentos da Defectologia, Vigotski (1997) demonstra apreensão em relação à teoria que havia sobre compensação, pois esta se focava no sensorial, ou seja, centrava-se na substituição dos órgãos dos sentidos, sendo assim o objetivo era o de identificar na deficiência as causas para a mesma e verificar seus limites, impedimentos por ter tal deficiência.

Não era levado em conta o intelecto do deficiente, pois este era visto como tendo uma única função, o que implicava que todos os indivíduos com deficiência intelectual possuíam o mesmo funcionamento e o mesmo desenvolvimento.

Ele ainda aponta que a criança, cujo desenvolvimento tem sido complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida do que os seus pares normais, é uma criança, que se desenvolveu de forma diferente, são as especificidades das estruturas orgânicas e psicológicas que diferenciam uma criança deficiente de uma criança tida como normal. Na verdade existe uma correlação total entre a especificidade do desenvolvimento da criança e a especificidade dos diferentes tipos de desenvolvimentos, “assim como a linguagem da criança surda-muda e o pensamento do imbecil são funções totalmente diferentes se comparadas com o pensamento e com a linguagem das crianças normais” (VIGOTSKI, 1997, p.3).

O autor marca que o trabalho científico dirigido às pessoas com deficiência era considerado como um campo menor da ciência, os problemas ligados a esse campo eram vistos e analisados sob um aspecto quantitativo. “Enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática, se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

Vigotski trás uma nova forma de se olhar para o estudo da pessoa com deficiência. O ponto central apontado por este autor é que a deficiência é determinada não somente pelo biológico, mas principalmente pelo social. Depende de como ela é significada pelo “outro” e das condições concretas que são oferecidas para o desenvolvimento pessoal.

Para o autor (1997), a insuficiência de uma capacidade se compensa por outra parte em que o desenvolvimento seja mais forte, um exemplo disso é o fato de

que a falta de vontade ou iniciativa se compensa com a imitação. Graças a unidade psicológica social, a outra capacidade assume o posto da deficiente.

No capítulo sobre Problemas fundamentais da defectologia, Vigotski (1997) aborda a ideia de alguns autores (W.Stern, T. Lipps, A. Adler) onde estes ressaltam que se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica não consegue executar suas tarefas completas, o sistema nervoso central assume o controle de compensar o mau funcionamento daquele órgão, o que cria uma superestrutura psicológica.

Desta forma, o defeito se converte em ponto de partida e a força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade, ele ainda ressalta que essa visão era predominante naquela época o que diminuía a análise do desenvolvimento humano como algo que se podia mensurar (pois as forças estavam no indivíduo e não no social), o que acabava levando a uma ideia de incapacidade, insuficiência das capacidades desses sujeitos frente ao defeito.

Para o autor

A especificidade do desenvolvimento da criança deficiente tem seus limites. A base do equilíbrio alterado pela deficiência nas funções de adaptação se reorganizam em novas bases em toda a adaptação do sistema que tende para um novo equilíbrio. A compensação como uma reação da personalidade frente a deficiência, dá início há novos processos de rodeio, de desenvolvimento onde substitui superestrutura e equilibra as funções psíquicas (VIGOTSKI, 1997, p.8).

Como mencionado anteriormente pelo autor, na visão de Adler, a criança não sente diretamente sua deficiência, o que ela percebe são as dificuldades e desvantagens que decorrem dessa, como consequência o atraso social.

Ao se deparar com alguma dificuldade a criança tem uma possibilidade de por outro caminho vencer a barreira apresentada. A personalidade da criança com deficiência mental busca maneiras de superar, compensar ou adaptar as dificuldades, o seu grau de anormalidade ou normalidade depende da compensação social, da formação final de sua personalidade.

No capítulo “O defeito e a compensação”, Vigotski (1995, p.34) destaca a frase dita por Stern “O que não me destrói me faz mais forte”, ou seja, naquilo em

que sou fraco, debilitado é que surgirá a força e a capacidade será decorrente das incompetências. A carência, a debilidade causada pela deficiência era o ponto inicial, o foco estava na deficiência, o que fazia com que as ações e atitudes fossem as mínimas possíveis, afinal de contas, o sujeito que possuía uma deficiência não poderia ir além do esperado, ele rompe com o processo de desenvolvimento.

O autor (1997) ainda destaca o pensamento de Adler ao dizer que por conta do defeito surge no indivíduo um sentimento de inferioridade e que essa consciência se converte em força motriz para o desenvolvimento psíquico. A insuficiência se torna um estímulo para a compensação.

Nos seus estudos, Vigotski mostra preocupação em relação ao espaço clínico, pois este colocava seu interesse no defeito, analisando e diagnosticando o grau da deficiência, não visando à possibilidade de desenvolvimento do sujeito, preocupava-se com a estabilidade dos sintomas característicos da deficiência em si, ele destaca que não conheciam que no defeito existe uma pobreza psíquica e ao mesmo tempo uma fonte de riqueza, existe debilidade e capacidade.

Dainêz (2014) em sua tese de doutorado “Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural”, aponta que a “compreensão do conceito de compensação na obra de Vigotski vai se fazendo por diferentes movimentos” (DAINÊZ, 2014, p.9) e, chama a atenção para o fato de como a dimensão social, bem como, a dimensão da significação, afetam o sistema funcional complexo, possibilitando relações que corroboram para novas formas de desenvolvimento humano (DAINÊZ, 2014, p.20).

Segundo a autora

O que problematizamos quanto ao conceito de compensação é a sua redução à ideia de correção do defeito orgânico e a sua restrição a esfera individual. Ideias essas que podem orientar um raciocínio aplicado especificamente à deficiência, reduzindo a concepção de desenvolvimento da pessoa/personalidade integral, a qual tem que compensar uma falta e necessita ser normalizada/consertada. Pode levar, assim, à prevalência do que é normal, do que é correto, do que é perfeito, impedindo as possibilidades de novas formas de humanização, de criação de novos modos de sentir, de perceber, de experienciar, de viver o mundo; e de projetar formas outras de organização e sustentação social (DAINÊZ, 2014, p. 21).

Quando o professor percebe que há outros modos de constituição do humano e que para além do defeito orgânico há possibilidades sociais de desenvolvimento, não enxerga somente deficiência, mas percebe que na base dele existe a fonte das forças e das capacidades, ele então compreende que em suas dificuldades também existe aspectos positivos.

Dainêz (2014) aponta a questão da compensação social tendo como princípio a integração do sujeito deficiente na vida laboral em diversos espaços e em diversas atividades cotidianas e destaca que

É esse o pressuposto que ancora a sua (Vigotski) contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico em defesa a uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo). Neste trabalho educativo destaca o papel do *outro* e da *linguagem* como instrumento e mediador da criança (com deficiência) no processo de conhecimento (DAINÊZ, 2014, p.26).

Esta mudança de concepção traduz-se em não direcionar um olhar, no sentido de orientar, para o defeito em si, mas sim direcionar esse olhar para a pessoa, analisando sua condição de vida, os ensinamentos recebidos, a complexidade de seu funcionamento, as potencialidades e possibilidades para o seu desenvolvimento, este é um olhar para a pessoa como um ser completo.

Vigotski (1997) apresenta que o problema de não compreendermos corretamente o desenvolvimento das crianças que possuem deficiência intelectual se dá pelo fato de não vermos a deficiência como um processo, supomos que os comprometimentos biológicos se dão por ser o desenvolvimento diretamente orgânico.

Há um erro muito grande em se olhar para a deficiência como uma enfermidade, é preciso estudar cuidadosamente os detalhes mais minuciosos do padrão, não se orientar pela enfermidade e sim pela saúde, não se orientar pelo defeito, pela carência de uma capacidade e sim na capacidade de desenvolvimento de outra, “o caminho ao aperfeiçoamento passa através da superação aos impedimentos, a dificuldade da função constitui o estímulo para sua elevação” (VIGOTSKI, 1997, p.43).

Para o autor

A educação da criança com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz (VIGOTSKI, 1995, p. 45).

A escola precisa trabalhar e utilizar todos os meios possíveis para o desenvolvimento do pensamento abstrato, precisa adaptar-se e encontrar modos de trabalhar com a deficiência e não querer vencê-la, proporcionar ao aluno uma concepção científica de mundo, desenvolver uma atitude consciente para a vida futura, utilizar-se da natureza, extinguir atividades artificiais e não interessantes, a escola precisa almejar a obtenção de conhecimentos, a escola precisa se comprometer com a formação desses alunos.

Este modo de olhar não quer dizer que o processo educativo, o currículo escolar precise facilitar ou atenuar as tarefas e sim tencionar de forma que as forças sejam usadas para sua compensação afim de que o processo de formação de toda a personalidade ocorra.

Considerando a gênese do desenvolvimento social, antes de falar/focar no defeito, é preciso conhecer a criança deficiente, conhecer sua história e suas possibilidades de desenvolvimento.

Lembrando que nas dificuldades, nas limitações não há somente fraqueza e sim força e que dentro da defectologia a carência de uma capacidade é compensada pelo desenvolvimento de outra capacidade, pois de acordo com Vigotski (1995, p.50), “as dificuldades que surgem devido à sua falta se solucionam mediante o desenvolvimento da superestrutura psíquica”.

Em suma, tanto no aspecto pedagógico como no aspecto psicológico, não se pode tratar a deficiência olhando-se para aquilo que falta, ou seja, a cegueira como falta de visão, a surdez como falta de audição, a deficiência intelectual como falta de processos psíquicos para entendimento. Precisa-se pensar que o orgânico não influencia diretamente a personalidade, porém, um problema social sim, esse

interfere, este é mais importante e educar uma criança com deficiência significa incorporá-la à sociedade através do outro, pela palavra.

Não podemos esquecer sobre o que Vigotski (1995, p.56) diz que “o princípio e o mecanismo psicológico da educação é o mesmo da criança normal”.

O autor aponta para o fato de que os educadores ao rejeitarem a lenda de compensação biológica do defeito e representação psicofisiológica correta sobre a natureza da formação de reações compensatórias, permitirão enfrentar a questão fundamental e principal da teoria pedagógica sobre a anormalidade, ou seja, o papel e a importância da pedagogia no sistema de educação de crianças com deficiência e as relações desta pedagogia com princípios gerais de qualquer educação.

A pedagogia tradicional destaca que as crianças com deficiência intelectual não podem ser medidas e avaliadas do mesmo modo que as demais crianças, Vigotski (1997) é contra essa ideia, para ele o postulado psicológico-pedagógico é totalmente o inverso, pode e se deve avaliar o deficiente intelectual, pois entre eles há especificidades, mas essas não devem ser pensadas em termos de falta e sim incitar novos modos de organização do grupo social para acolher a criança com deficiência de modo a garantir seu desenvolvimento social.

Lembrando que, a criança com deficiência, assim como qualquer outra criança, são pessoas e, portanto, tanto o desenvolvimento de uma quanto o desenvolvimento da outra seguem as mesmas leis, tendo diferenças no modo de execução.

O autor enfatiza que há soluções para as questões educacionais da criança com deficiência e que estas podem ser solucionadas com a pedagogia social, para ele

A educação social da criança com deficiência, baseada nos métodos de compensação social de seu defeito natural, é o único caminho cientificamente fundado e correto no aspecto ideológico. A educação especial deve ser subordinada a social, deve estar coordenada com o social e mais ainda, deve ser fundida organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante (VIGOTSKI, 1997, p.60, tradução minha).

Ensinar uma criança deficiente requer um modo de olhar pedagógico especial, necessita como diz Vigotski, procedimentos e métodos alternativos que criem novas possibilidades de desenvolvimento.

O autor ainda aponta que atraso mental é o conceito mais difícil da pedagogia especial, pois não há critérios exatos para analisar o grau de atraso, porém uma coisa é certa, o atraso mental se estende a um grupo heterogêneo de crianças, ou seja, crianças atrasadas no aspecto patológico e fisicamente atrasados e insuficientes, como também normais fisicamente e atrasados e insuficientes mentalmente decorrentes de condições desfavoráveis da vida e da educação.

Por isso, o atraso mental, nem sempre é decorrente de causas hereditárias, mas sim, muitas vezes de uma infância problemática, carente, infeliz e insuficiente.

Deste modo, percebemos que nem sempre o atraso de uma criança é decorrente da sua hereditariedade, mas com muita frequência da falta do social, visto que a deficiência intelectual é uma estrutura muito complexa, é preciso analisar historicamente em um processo dialético, é preciso compreender o processo do desenvolvimento das funções mentais superiores do deficiente intelectual, é preciso analisar o desenvolvimento desse sujeito e não a origem dos processos orgânicos em si.

O processo de compensação é o ponto primordial na superação de uma dificuldade, já vimos que a perda de uma função é compensada por outra de forma sócio-psicológico, para tanto, é o meio social que assume o papel principal, pois ele possibilita ou não, formas para superação dos obstáculos através da superação da deficiência.

Pela compensação é possível atingir o funcionamento superior da criança com deficiência, portanto deve-se olhar de forma especial para as funções mentais superiores e o social focar nestas vias, pois é nas relações, na interdependência do social com o indivíduo que ocorrem os processos compensatórios.

Desta maneira, como vimos o social/coletivo é primordial para o desenvolvimento de qualquer criança, tendo em mente que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças e que é no social que a criança deficiente pode encontrar caminhos de aprendizagem que a levem para a superação de suas dificuldades, ou na ausência dessas relações sociais favoráveis levar a falhas no processo de desenvolvimento da criança.

Enfim, família, escola, sociedade precisam ter um olhar direcionado para as possibilidades que essas crianças deficientes possam vir a alcançar, não determinar os limites e sim as potencialidades.

Vigotski (1997) entende a deficiência como uma construção social, na qual o sujeito é considerado e analisado na sua individualidade. O papel da escola não é negar a deficiência da criança, mas buscar diversos caminhos, encontrar diversas formas para enfrentar e superar as barreiras que são postas na relação da criança com deficiência e o meio escolar.

O autor também aponta o fato de que não há nada mais indesejável do que classificar as pessoas pelas suas características negativas e criticava a escola que caracterizava essa prática apoiada nos resultados clínicos. Segundo Vigotski (1997), quando se deparavam com uma criança que não atendia aos padrões normais, iam separando conforme seus aspectos particularmente negativos, o que resultava uma classe muito heterogênea na questão embora os levando para o nível mais baixo das demandas, sua crítica em relação à escola especial estava no fato de que o ensino estava voltado, centralizado nas funções elementares, privilegiando o defeito, os limites decorrentes do mesmo.

A deficiência sempre existirá, a base orgânica, de lesão orgânica estará lá, cabe, porém, ao grupo social criar modos que possibilitem a constituição do ser humano e o desenvolvimento cultural.

É preciso conhecer as condições sociais concretas de vida e o modo como as crianças significam as relações vividas, não a deficiência da criança e sim a criança da deficiência, como esta criança domina sua deficiência, sabendo que as dificuldades em que tropeçam é que se tornam a força, o estímulo primário para o surgimento do processo de compensação, pois ao tropeçar em uma dificuldade, a criança se sente forçada a seguir por outro caminho, o processo de interação da criança com o meio o empurra para o caminho da compensação.

Vigotski (1997) acredita que na vida social coletiva e no caráter coletivo da conduta da criança com deficiência intelectual é que se encontra o material necessário para a formação das funções superiores que surgem no processo do desenvolvimento compensador.

O autor ainda destaca o papel importante da linguagem na conduta social coletiva como via de transformação para o pensamento. Segundo ele, qualquer função psicológica superior em processo de desenvolvimento, se manifesta em dois momentos. O primeiro, como função da conduta coletiva, organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e o segundo momento como função individual da conduta, com capacidade interior de atividade do processo psicológico.

Para a criança o desenvolvimento depende das funções coletivas, neste caso, a escola precisa estabelecer um objetivo para o desenvolvimento das funções mentais superiores, levando os alunos do pensamento coletivo para o pensamento individual, precisa se esforçar na busca de caminhos diferenciados de aprendizagem para propiciar ao aluno deficiente acesso ao pensamento reflexivo.

A escola não pode esquecer que o desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado com o desenvolvimento cultural insuficiente da criança com deficiência intelectual, com sua escassez de experiências culturais, limitação financeira e limitação cultural, no acúmulo de particularidades negativas, no desenvolvimento social ineficiente e no abandono pedagógico.

O trabalho da escola em relação ao aluno com deficiência intelectual deve investir no desenvolvimento das funções mentais superiores: pensamento abstrato, memória, imaginação, linguagem, etc. Precisa levar o aluno a superar suas dificuldades e avançar no conhecimento.

O primeiro passo a ser dado pela escola é conhecer e identificar as particularidades de desenvolvimento do aluno: quais os déficits primários e secundários, para atuar no sentido de superar os déficits primários através do desenvolvimento superior.

A escola deve lutar contra o atraso, encaminhar seu trabalho não para a linha de menor resistência e sim para de maior, deve caminhar para vencer as dificuldades, trabalhar de forma a proporcionar ao aluno uma concepção científica de mundo, desenvolver uma atitude consciente para a vida futura, almejar a obtenção de conhecimentos e para isso proporcionar condições de trabalho para a equipe docente se desenvolver, a fim de atingir de forma positiva e objetiva o aluno em suas dificuldades.

3 CAPÍTULO II PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES E O PAPEL DA ESCOLA: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

“À criança se ensina conhecer algo que não tem ante os olhos, algo que está muito além da sua experiência atual e quiçá imediata” (VIGOTSKI, 1982, p.199).

Conforme já apontado anteriormente, alguns pesquisadores (BLANCO, 2004; FIGUEIREDO, 2002; PAULON, 2005), sugerem a adaptação curricular como a forma de superar as dificuldades enfrentadas pelos professores e escolas para atender aos alunos com deficiência que passaram a fazer parte do contexto escolar.

Também o Ministério da Educação, em seus Parâmetros Curriculares Nacionais menciona a adequação curricular e adaptação curricular como elementos importantes para a escola atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em seu texto destaca que a proposta de adequação curricular procura subsidiar a prática docente, colocando-a em destaque

...como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com necessidades educacionais especiais: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais (BRASIL, 1999, p. 32).

A ideia de adaptação curricular ou adequação curricular, contudo, precisa ser pensada com cuidado, pois pode ser identificada com a realização de pequenos ajustes no contexto escolar para atender aos alunos com deficiência. Ora, se olharmos para a escola, para a relação professores e alunos a partir de uma perspectiva histórico-cultural, veremos o quanto essa confusão pode levar a caminhos de simplificação de tarefas e de objetivos que ao invés de colaborar para a superação das dificuldades dos alunos com deficiência as acentuam e impedem o desenvolvimento.

Do ponto de vista da Pedagogia, uma vertente difundida atualmente é a da Pedagogia Histórico-Crítica, esta apresenta para a educação uma possibilidade de trabalho na perspectiva histórico-cultural. Da mesma matriz que a psicologia histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica tem seus fundamentos em Marx e no materialismo histórico e dialético.

Para Saviani (2008), um dos desbravadores desta pedagogia a escola precisa diferenciar o saber essencial do saber secundário. O essencial precisa contemplar a transmissão e assimilação de conhecimentos, conhecimentos elaborados, precisa priorizar a leitura, a escrita, a aritmética, precisa desenvolver pensamento elaborado, precisa se apropriar dos conceitos; já o saber secundário tem haver com atividades extracurriculares, semanas especiais, datas comemorativas e programações especiais, sabendo, porém que estas devem enriquecer as essenciais e não substituí-las, para o autor o saber objetivo⁴, é um dos elementos centrais dentro desta pedagogia, portanto ele afirma

“... a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

- Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torna-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008, p.13, 14).

Refletindo sobre este aspecto é necessário que a escola viabilize condições para a transmissão e assimilação dos conhecimentos, principalmente se tratando de crianças com deficiência intelectual, para que assim ela passe do seu não domínio para o domínio, da incapacidade para a capacidade, da insuficiência para a suficiência.

Saviani (2008, p.11) ainda aponta que “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”.

⁴ Este “saber objetivo” é produzido historicamente pela coletividade.

Neste sentido deve-se considerar a escola como insubstituível e incontestável, pois, diferentemente das outras instituições, ela tem um papel fundamental em nossa sociedade.

Para a pedagogia histórico-crítica, esse papel é que possibilita “... o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade” (SAVIANI, 2000, p.89).

O autor coloca como a maior responsabilidade da escola ensinar a ler e a escrever e descreve que precisamos de mecanismos para isso, um exemplo é quando vamos aprender a dirigir, precisamos repetir as mesmas ações várias vezes, até nos acostumarmos e familiarizarmos com elas a tal ponto de se realizarem de forma natural, como passar a marcha com a mão direita, sem retirar a esquerda do volante e ao mesmo tempo pisar com o pé esquerdo na embreagem, porém sem olhar para a embreagem, com o passar do tempo, do treino e, se não houver interrupções na aprendizagem à pessoa, se torna livre⁵.

Do mesmo modo se dá com a alfabetização, quanto mais sistematizada for a leitura e a escrita, quanto mais treino se fizer, melhor se dará a apropriação e quando se domina as formas básicas para leitura e escrita, começa-se a dimanar com segurança, “ à medida que vai se libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo” (SAVIANI, 2008, p.20)

Portanto, de acordo com o autor, a função da escola é organizar o processo de ensino e aprendizagem, lembrando que o professor precisa ter o domínio do conteúdo a ser transmitido e principalmente possuir o domínio do processo pedagógico, o professor precisa distinguir entre o clássico, que é aquilo que se arrimou como essência, do tradicional, que vem a ser o secundário na educação.

De acordo com Vigotski (1997) é através da mediação que se dá a passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, do saber espontâneo ao saber sistematizado, do conhecimento popular ao conhecimento erudito, das funções elementares as funções superiores.

⁵ Para Saviani esse livre não quer dizer se livrar e sim abandonar, pois você já se apropriou daqueles atos, eles foram internalizados.

Dentro da Perspectiva Histórico-Cultural procuramos resgatar a especificidade da escola por intermédio da Pedagogia Histórico-Crítica.

A escola tem a função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada á questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2008, p.114)

Neste sentido vale ressaltar que Vigotski ao olhar a questão do desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual percebe possibilidades infindáveis desde que a escola valorize as potencialidades, valorize e contribua para o desencadeamento através dos processos compensatórios e que acima de tudo enfatize a capacidade e não as limitações.

A escola precisa ter consciência de que o seu papel fundante como instituição consiste na socialização do saber e este de uma forma sistematizada, ou seja, conhecimento elaborado, não fragmentado.

Embasando nos estudos de Góes (2002),

(...) os caminhos alternativos podem envolver recursos auxiliares, particulares - sob a forma de procedimento de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos, etc – mas, fundamentalmente, são caminhos explorados com o propósito de promover a interação social e a participação na cultura, desenvolver a linguagem e as formas de significar o mundo, e elevar os níveis de pensamento. (GÓES, 2002, p.106).

O currículo é o aspecto principal de toda atividade educacional. Nele se contempla o conhecimento formal, as atividades de ensino, as mensagens subentendidas para desenvolvimento de atitudes coletivas, nele estão contemplados os valores, as linguagens, as prioridades que devem ser acessíveis a todos dentro de um currículo formal.

Os conteúdos que são produzidos historicamente devem ser escolhidos e abarcados no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento completo de todos os sentidos humanos.

O currículo é compreendido como o procedimento das concepções do ser humano, da sociedade, do conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas/atividades pedagógicas e das relações nelas vividas.

Segundo Saviani (2008) precisa ser acrescentado à palavra atividade o adjetivo nucleares, ou seja, para ele currículo é o conjunto das atividades nucleares que uma escola faz. Isto significa valorizar e priorizar o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos científicos, conhecimentos escolares, é provocar acesso aos saber elaborado.

Em suas palavras currículo é “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (SAVIANI, 2008, p.18).

É no currículo que deve estar à organização como a acomodação do tempo, os agentes e os instrumentos a serem utilizados de forma que todo o esforço do aluno se conclua com êxito. Portanto, um currículo, a partir da perspectiva histórico crítica, está radicalmente ajustado numa concepção materialista histórica e dialética do mundo e das coisas, o que significa que a formação da consciência são reflexos da realidade e não o contrário.

Pensando no sentido da palavra “adaptar-se”, esta aponta a ideia de que há uma única possibilidade e que é preciso adequar-se a ela, contudo, pensando no contexto da escola inclusiva, a ideia de adaptações curriculares compreendem modificações, de alçada do professor, este faz ajustes nas ações planejadas para sua aula de forma a possibilitar manifestações da vivência de alunos com deficiência, Figueiredo (2002) nos aponta

A escola, terreno fértil de aprendizagens diversas, constitui o espaço privilegiado para as manifestações de ordem afetiva, social e cognitiva dos sujeitos em enfrentamento do outro e da cultura. Por meio do enfrentamento do outro, são aprendidas as regras básicas de convivência da sociedade, indispensáveis á sobrevivência social. Também nesta condição de enfrentamento, pela via de variadas formas de mediação, ocorre a aquisição de instrumentos culturais legados de gerações anteriores. Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não

somente para aquelas tidas como normais (FIGUEIREDO, 2002, p. 70).

Portanto, as adaptações curriculares compõem perspectivas educacionais para atuar em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos

[...] implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno” (BRASIL, 1999, p. 33).

O ensino para crianças com deficiência é tão peculiar que o professor precisa determinar o que será realizado com o aluno deficiente, como bem sabemos, o Projeto Político Pedagógico é o instrumento teórico metodológico da escola, é nele que fica explicitado o que irá se fazer e o como irá acontecer.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

As adequações que a escola faz se referem a um contexto, as adaptações se referem às crianças. Para isso, a adaptação curricular é feita pelo professor para atingir seu aluno especificamente, portanto é válida somente para essa criança, ela funciona como uma prática educativa para o desenvolvimento específico da criança e para a inserção dela no social, ou seja, na interação com os pares.

De acordo com Henriques (s.d), quando essas adaptações são planejadas, são encaminhadas para o contexto escolar e com isso a criança com deficiência intelectual tem assegurado o seu direito á educação e a cidadania.

Vale ressaltar que uma escola inclusiva procura garantir a qualidade de ensino de seus alunos de forma individual, respeitando cada um em suas diferenças, em suas potencialidades e em suas necessidades. A escola precisa garantir o

acesso do aluno ao conhecimento, propiciando vários caminhos para o processo de aprendizagem, precisa elevar o nível de aprendizagem.

“(...) todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva” (UNESCO, MENDES, 2002, p. 75).

Portanto, a meu ver se o currículo é entendido, a partir de Saviani, como o conjunto de atividades nucleares que a escola faz, temos que, como professores pensar que uma adaptação curricular para alunos com deficiência não podendo focalizar somente em “pequenos ajustes”.

Góes (2002) nos diz

“Segundo ele (Vigotski), a educação escolar tem de ser projetada para levar em conta a organização sócio-psicológica peculiar dos casos de deficiência, embora as leis gerais de desenvolvimento sejam comuns a todas as crianças; tem de manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades emergentes, sem atrelar-se ao nível de desenvolvimento já atingido pelo aluno, com condições que atendam às peculiaridades ligadas ao tipo de deficiência, à singularidade do educando e à sua história. Assim, os “recursos especiais” e “caminhos especiais” não estão dispensados, de modo algum, porque o aluno é recebido num ambiente educativo comum. Se isso ocorrer, fica invertida a ideia de “metas educacionais iguais e caminhos diferentes”: as metas se reduzem, e os caminhos são igualados. Logo, é preciso um projeto em que a “escola para todos” não seja a mesma escola para todos, no sentido do oferecimento de propostas educativas iguais, indiferenciadas” (GOES, 2002, p. 16).

Para a autora (2002), o currículo é subjugado a um processo para apontar tudo àquilo que esteja diretamente relacionado ao processo de aprendizagem. É muito importante destacar que o currículo pode ser reelaborado pelos professores, para assim muda-lo de acordo com as necessidades de cada turma ou, para um determinado aluno, deste modo tendo como objetivo uma melhor aprendizagem, isso quer dizer que, vai muito além da escola.

[...] o currículo deve ser entendido como processo, que envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão da prescrição à ação, das decisões administrativas às práticas pedagógicas, na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente (SAVIANI, 2002, p. 3).

Saviani (2002) afirma que o currículo diz respeito à seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem.

Neste pensamento é que surgiram muitas questões sobre o currículo e suas adaptações, entre elas: ensinamos tantas coisas que são exigidas e por que tantas outras, ao nosso olhar de professor, não são contempladas nos currículos? E os objetivos, eles se encaixam perfeitamente para todos os alunos, inclusive para aqueles com deficiências, ou somente alguns são contemplados? Que tipo de alunos tem melhor acesso ao conhecimento e estes conhecimentos servem a quais interesses? Quem define, ou quem deve definir, o que vem a ser êxito ou fracasso no que diz respeito à aquisição de conhecimentos?

Saviani (2002) aponta que os desafios para a construção de um currículo e para a elaboração de adaptações no mesmo é um grande desafio para o professor e ainda coloca que

É mister que o professor tenha o domínio dos fundamentos teóricos e históricos dos processos de elaboração e implementação do currículo, que, afinal, dizem respeito à natureza de sua função, ou seja, a organização do trabalho pedagógico. Obviamente, isto não se faz sem a urgente melhoria das condições de funcionamento das escolas e das condições de trabalho do professor (formação, jornada, salário). Tal melhoria exige, sem dúvida, mudanças na política educacional e nas políticas públicas em geral, com ações concretas em âmbito institucional (no sistema de ensino, nas unidades escolares). Uma nova perspectiva, porém, não se atinge sem a deflagração de amplo e efetivo movimento de educadores, estudantes e de toda a população, em suas organizações (SAVIANI, 2002, p.7).

Em entrevista a revista *Gestão Escolar*⁶ ao ser questionado sobre o trabalho pedagógico Saviani (2014) aponta que:

⁶SAVIANI, D. O PDE está em cada escola. [outubro, 2014]. São Paulo: *Revista Gestão Escolar*. Entrevista concedida a Gustavo Heidrich. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola-500794.shtml>. Acesso em 31 out. 2014.

O principal é viabilizar o acesso à cultura letrada. O saber espontâneo não depende da escola. Não precisamos dela para aprender a falar, andar e brincar. Mas é necessária toda uma estrutura para aprender a ler e a escrever, já que a escrita não é uma linguagem espontânea. Ela é codificada e precisa de processos formais de aquisição. A escola foi criada com esse papel e até hoje, apesar das críticas, não se descobriu um mecanismo melhor. Os gestores precisam ter consciência de que a aquisição desse conhecimento demanda tempo e uma ação pedagógica contínua e planejada (SAVIANI, 2014).

Dada a importância de se viabilizar o ensino a todos, retomo a reflexão sobre o que significa esse currículo escolar para os alunos com deficiência pressupondo que os conteúdos escolares formais nem sempre estão ao alcance do aluno com deficiência, podemos “... cair na armadilha segundo a qual, em nome do respeito à diferença, os alunos sejam excluídos de seu direito ao conhecimento” (MICHELS, 2006, p.409).

Vigotski, (1993) afirma que os conceitos cotidianos são fundamentais a fim de que os conceitos científicos sejam internalizados. “O desenvolvimento do conceito cotidiano deverá alcançar um determinado nível para que a criança possa assimilar, em geral, e tomar consciência do conceito científico” (VIGOTSKI, 1993, p.253).

Se para o desenvolvimento dos sujeitos, estes conceitos científicos são importantes, não se justifica balizar o ensino das crianças com deficiência em práticas sem reflexão. É preciso pensar um currículo que contemple a totalidade dos alunos.

4 CAPÍTULO III

PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este estudo busca identificar como duas professoras realizam intervenções pedagógicas com uma aluna com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre as mesmas, tomando como base os postulados de Vigotski sobre desenvolvimento e caminhos de aprendizagem encontrados em seus textos sobre defectologia.

O desenvolvimento é visto como um processo dinâmico, e por isso consideramos necessário observar o caminho dos acontecimentos e as transformações ocorridas neste processo, afinal, segundo Pino (2005) “falar em indícios de um processo (...) é falar de algo que faz parte deste mesmo processo e participa de suas características específicas” (PINO, 2005, p.188).

Participaram desta pesquisa três sujeitos: Isabela⁷, aluna do 2º ano do Ensino Fundamental, com a idade de 10 anos no período de estudo, diagnosticada como aluna deficiente intelectual decorrente de síndrome do alcoolismo fetal, Júlia, professora regente da classe de Isabela e Samara, professora da sala de recursos, que realiza um trabalho individual com a aluna.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo procurei vivenciar situações singulares de ensino, olhando para os detalhes das relações partilhadas entre professores e alunos. Assim, busquei encontrar indícios, pistas, sinais (GINZBURG, 1990), que permitiam compreender as minúcias das relações e modos de agir do professor, do aluno com deficiência intelectual e de seus colegas frente à necessidade de aprendizagem do conteúdo curricular.

Busquei direcionar o olhar para os detalhes mais negligenciados e negligenciáveis durante uma investigação. Optei pelo detalhe. É o detalhe não observado que pode oferecer pistas sobre o que se está investigando.

Ginzburg nos apresenta esse paradigma através dos trabalhos de Morelli⁸, este apresenta que para conhecer uma obra você não analisa os fatos que estão

⁷ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

⁸ Giovanni Morelli, médico italiano e historiador da arte que faleceu em 1891, apresentado por Carlo Ginzburg,

percebidos e sim aqueles imperceptíveis, pois são nestes fatos que estão as veracidades da obra.

“É preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto, mais facilmente imitáveis, dos quadros [...]. É necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1990,p. 144).

Para entender melhor as transformações que podem ocorrer nas relações de ensino é preciso ver o que se entende por adaptações curriculares, quais são e como são realizadas.

De que forma essa adaptação pode atender as necessidades dos alunos? Neste sentido, faz-se necessário uma pesquisa que coloque em contato direto pesquisador e pesquisado, por isso realizei um estudo de campo em uma instituição particular, na região de Campinas, São Paulo, instituição essa na qual trabalho.

O método de análise de dados foi o da microgenética, pois requer atenção aos detalhes o que resulta em um relato dos acontecimentos durante a pesquisa.

A pesquisa envolveu:

- caracterização da instituição;
- entrevistas com professores e mãe da aluna com deficiência intelectual;
- observações vídeo gravadas de atividades realizadas no espaço escolar;

As informações sobre a história de vida de Isabela foram obtidas a partir de uma entrevista realizada com a mãe, essa ocorreu no campus da Instituição. No que diz respeito às informações escolares, foram fornecidas pelas professoras. Estas ocorreram sem um pré-agendamento, pelo fato de eu ser professora da própria instituição, sempre nos encontrávamos nos corredores ou na sala dos professores nos horários de intervalo.

Foram realizadas observações de aproximadamente duas horas nas segundas-feiras e de uma hora às terças-feiras no segundo semestre de 2013, as observações eram feitas na sala do 2º ano quando Isabela estava com todas as crianças e somente em uma terça-feira pude fazer à observação na aula especial com a professora Samara, onde estava somente professora e aluna, pois de acordo

com a professora, a presença de um terceiro tira a atenção da aluna e o foco desta aula é leitura e escrita, portanto a criança precisa de concentração.

Não é fácil escolher os episódios a serem apresentados, precisei assisti-los algumas vezes e então analisa-los, principalmente no que diz respeito as ações pedagógicas e assim encontra-las no currículo e em suas adaptações.

A análise que me proponho é sobre as práticas cotidianas em sala de aula em relação ao currículo escolar e as intervenções pedagógicas, para isso precisei retomar o objetivo do trabalho que é identificar como as professoras de um 2º ano estão realizando intervenções pedagógicas frente a alunos com deficiência intelectual e, a partir daí, refletir sobre tais ações.

A transcrição das entrevistas e as observações das aulas foram analisadas por etapas. Inicialmente apresento a análise das entrevistas destacando a percepção do que é currículo para as professoras.

A seguir apresento a instituição, a sala de aula, a aluna, as professoras que são os sujeitos deste estudo.

4.1 O local

Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita da pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto (AMORIM, 2004, p.16).

Se o objetivo é analisar as intervenções que ocorrem em uma sala de aula, não há como não entrar no cotidiano da escola, nas relações entre professor e currículo, professor e ensino, professor e alunos, alunos e alunos, procedimentos de avaliação.

O estudo foi desenvolvido em um colégio da rede privada de ensino, na cidade de Engenheiro Coelho, região de Campinas. Este foi escolhido pelo fato de

eu estar inserida nele, é um colégio fazenda, que fica dentro do campus de um Centro Universitário.

Uma característica marcante deste colégio, é que a maioria dos alunos são filhos de funcionários do campus ou de alunos do centro universitário, e outros alunos são de cidades vizinhas.

O bairro em que a escola está localizada é uma fazenda que fica um pouco distante da zona urbana da cidade. Próximo à fazenda, ficam quatro condomínios residenciais e, quase todas as crianças desses condomínios estudam neste colégio. Não existe trânsito de carros e ônibus (somente os dos moradores e funcionários da instituição), não existem empresas, nem comércio, o único mercado é na verdade uma mercearia, grande parte dos alunos se locomovem de bicicleta.

Este colégio atende desde o ensino infantil até o médio. Dispõe de horta, parquinho, pomar, fazendinha com animais, piscina, lago, quadras de vôlei, basquete, tênis, futebol, ginásio poliesportivo, vacaria, granja, marcenaria, padaria, serralheria, academia e uma extensa área verde. O colégio enfatiza sua grande preocupação com a questão da inclusão. Conta com atividades especiais para alunos com deficiências e com uma equipe para atendimento em contra turno dessas crianças que ao fazerem a matrícula passam por entrevista e muitas vezes já são encaminhadas para um atendimento especial no contra turno.

Para registro das observações contei com o apoio da auxiliar⁹ da professora Julia, aluna bolsista¹⁰ do curso de graduação em pedagogia, nos momentos em que eu atuava diretamente com a aluna, a auxiliar fazia as gravações em vídeo para mim.

4.2 A sala de aula

A organização é de extrema importância na vida de qualquer indivíduo, por ter o encargo de estruturar diversos setores, devendo ser feita de forma coordenada e

⁹ Esta auxiliar ainda não é formada, portanto não assume o papel da professora em sua ausência, ela ajuda na confecção de materiais para as aulas, cuida das crianças no intervalo, auxilia a professora nas correções, caso algum aluno necessite de auxílio para ir ao banheiro, a auxiliar o leva.

¹⁰ Aluna bolsista em sistema de internato.

controlada, atuando em um determinado ambiente. São notórios que na vida escolar, a organização do espaço e o planejamento prévio das estratégias educativas são fatores que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos, por isso é indispensável repensar na organização do mesmo, de forma que seja aproveitado o ambiente para que este se torne facilitador entre a criança e o conhecimento.

A sala de aula do 2º ano é ampla, contém 5 armários no fundo, sendo 3 da turma da manhã e 2 da turma da tarde, nestes armários ficam os materiais dos alunos como: cadernos, livros, pastas, atividades, colas e afins.

Na frente possui um quadro branco grande e abaixo dele um armário embutido com 5 divisórias, neste armário se guarda jogos pedagógicos divididos por áreas (matemática, português, ciências, história e geografia)...

A sala é composta por 30 carteiras individuais com cadeiras, uma mesa grande para a professora, uma mesa menor para a auxiliar de classe, computador, projetor, rádio, dois murais (um para projetos e o outro com atividades dos alunos).

A disposição das mesas altera conforme necessidade da atividade, às vezes estão enfileiradas, outras vezes em duplas ou grupos.

Ao todo o 2º ano tem 30 alunos, sendo 17 meninos e 13 meninas. É uma sala muito acolhedora, as crianças são inclusivas, tratam Isabela como uma criança sem dificuldade nenhuma, brincam com ela, a ajudam nas atividades sem necessitar de pedidos para isso.

4.3 Isabela, a aluna com deficiência intelectual

Primeiramente é importante saber quem é essa aluna que necessita de recursos e caminhos especiais para ter acesso ao conhecimento, saber quem é essa criança com deficiência Intelectual que necessita de um currículo que corrobore e forneça subsídios para uma aprendizagem eficaz e para um processo de desenvolvimento efetivo.

Para D'Antino (1997) a melhor definição sobre deficiência é a da Associação Americana de Deficiência Mental de 1992, e também por ser a mais difundida e aceita, ela diz

“Deficiência mental corresponde a um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, coexistindo com outras limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade” (D’ANTINO, 1997, p.97).

Porém Vigotski (1997) teoriza que

O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente atrasada, à sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição” ambiental. A causa da insuficiência não sentiu oportunamente a influência do ambiente circundante, a consequência do qual seu atraso se acumula, acumulando as características negativas e as complicações adicionais em forma de um desenvolvimento social incompleto, de negligência pedagógica. Com frequência as complicações secundárias são os resultados de uma educação incompleta. O ambiente onde cresce, tem feito menos do que devia, ninguém tentou aproximá-lo ao ambiente, e a criança estando pouco em contato com uma coletividade infantil, então, aqui, surgem às complicações secundárias (VIGOTSKI, 1997, p. 144-145).¹¹

Por querer entender melhor as dificuldades de Isabela marcamos uma entrevista com sua mãe, que ocorreu após o horário de aula no campus do colégio. Nesta entrevista conhecemos alguns dados da história de vida de Isabela desde sua concepção.

Joana não é a mãe biológica de Isabela, ela era enfermeira no posto de saúde em Porto Alegre, trabalhava no setor de tuberculose, e neste setor é que conheceu a mãe de Isabela, paciente com tuberculose, tinha três filhos, o mais velho também tinha tuberculose e Isabela era ainda bebezinha.

¹¹El desarrollo incompleto de las funciones superiores está ligado al desarrollo cultural incompleto del niño mentalmente retrasado, a su exclusión del ambiente cultural, de la “nutrición” ambiental. A causa de la insuficiéncia, no sintió oportunamente la influencia del ambiente circundante, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativas, las complicaciones adicionales en forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagógica. Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, há tomado menos de lo que podía; nadie intento acercarlo al ambiente ; y si el niño há estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aqui pueden surgir las complicaciones secundarias.

Joana relata que a nenê estava sempre no chão, muito suja, maltratada, raquítica, até que em uma das visitas encontraram a nenê muito mal, esta foi internada e o Conselho Tutelar recolheu os outros filhos.

Por Joana ser a responsável pela internação de Isabela no hospital, o conselho tutelar disse que ela havia se tornado responsável legal.

A mãe relata que não tinham certeza, mas desconfiavam da possibilidade da nenê ter alguma síndrome, ou até, uma série de doenças, inclusive HIV, pois como trabalhava na área da saúde ela sabia que uma criança que tremelica, é toda dura, descoordenada, não tem coordenação motora entre outras dificuldades só poderia ter algo decorrente da gestação e dos primeiros meses de vida.

Então após exames e análises detectou-se a síndrome do alcoolismo fetal. De acordo com a SAF¹² Saúde esta síndrome é causada pelo uso de álcool das mães durante a gestação.

A mãe ingere o álcool, este é passado para a criança através da placenta e, pode ocorrer vários efeitos tóxicos. O álcool contido na bebida atinge algumas áreas do cérebro do bebê o que pode comprometer desempenhos importantes como o equilíbrio (físico), aprendizado e memória (intelectual) e o relacionamento (social).

Isabela começou a frequentar a escola com 5 anos na educação infantil, aos 8 anos iniciou o ensino fundamental e no final de 2012 veio para São Paulo, por já haver cursado 2 anos o 1º ano do ensino fundamental, Isabela foi matriculada em 2013 no 2º ano, e segundo informações da professora ainda não reconhecia letras nem números, não sabia escrever o próprio nome, tinha vergonha de falar em público, não classificava nem seriava.

4.4 Julia, a professora regente

¹² Síndrome do alcoolismo fetal.

Blog SAF Saúde. Disponível em: <http://safsaude.blogspot.com.br/2010/04/o-que-e-sindrome-alcoolica-fetal-saf.html> Acesso em 26 set. 2013.

Após apresentar os objetivos da pesquisa para a direção e coordenação, foi-nos indicado o 2º ano B da professora Julia, regente da sala de aula de Isabela, aluna com deficiência intelectual.

Ao apresentar a proposta para a professora, houve uma grande disposição em participar da pesquisa. As observações da aluna e professora iniciaram-se em agosto de 2013, às segundas e terças feiras (na segunda eu ficava na sala de aula por duas horas, das 13h00 às 15h00 e nas terças durante 45 minutos, das 17h00 às 17h45 horas).

Comecei então a interagir com a professora regente da sala, além de ter tido contatos esporádicos com os professores das aulas especiais (artes, coral, educação física, inglês e musicalização) e com a professora especial, esta atende duas vezes por semana de forma individual os alunos da escola que apresentam alguma deficiência, porém maior contato foi com a professora regente.

As entrevistas ocorreram em encontros antecipadamente agendados, com as professoras Julia e Samara nas primeiras semanas de observação, sem mencionar conversas com a professora Julia enquanto as crianças estavam em aulas com outros professores.

Julia tem 54 anos, iniciou sua atividade como professora aos 21 anos, sua formação inicial foi pedagogia com habilitação para orientação e direção na SUAM - Sociedade Unificada Augusto Motta na cidade de Bonsucesso no Rio de Janeiro, o que a levou, após a graduação a cursar o magistério para poder ter habilitação para lecionar. Em um período de sua vida profissional mudou-se para a Bolívia onde foi orientadora escolar.

Quando retornou para o Brasil, trabalhou em uma escola da rede pública de Barra dos Bugres, próximo a Cuiabá.

Após criar e executar projetos variados para atingir de forma mais global os alunos, ela se tornou a coordenadora do projeto “Mais Educação do Governo Federal”¹³ e, em 2013 por motivos profissionais de seu esposo ela então, se mudou

¹³ O Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo federal para ampliação da jornada escolar com qualidade e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Além de ampliar o conceito de espaço educativo, e fortalecer a relação escola-comunidade.

para São Paulo e hoje atua como professora do 2º ano da tarde da escola pesquisada.

É uma pessoa muito dedicada e preocupada, principalmente com a questão da alfabetização.

4.5 Samara, a professora da sala de recursos especiais

Samara é graduada em Pedagogia e possui pós-graduação em Psicopedagogia. Há um ano e três meses está trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais. Ela atende ao todo doze alunos, sendo eles seis crianças e seis jovens.

Trabalha 25 horas semanais. Nas aulas de leitura e escrita ela atende ao mesmo tempo um grupo de 5 jovens, atende uma dupla de crianças e as demais em horários individuais variados. Ao entrevistar a professora Samara ela diz que elabora um currículo adaptado para cada aluno, pois seu trabalho é voltado exclusivamente para esses alunos.

4.6 O currículo

No que se refere à escola da educação básica, as Diretrizes Nacionais reafirmam que o currículo das escolas comuns é o mesmo, para alunos com ou sem deficiência

O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional.

A escolarização formal, principalmente na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, transforma o currículo escolar em um processo constante de revisão e adequação. Os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez tornam-se elementos que permeiam os conteúdos (BRASIL, 2005, p. 57).

O currículo da turma de Isabela contempla, semanalmente, sete aulas de Língua Portuguesa, seis aulas de matemática, três aulas de Ciências, duas aulas de História, duas aulas de Geografia, duas aulas de Religião, duas aulas de Educação

Física, uma aula de Inglês, uma aula de Artes, uma aula de coral e uma aula de Musicalização.

Dentre estas aulas, português, matemática, ciências, história, geografia e religião, são aulas ministradas pela professora Julia, as demais, por outros professores tidos como professores aulistas.

Como mencionado anteriormente para esta escola o principal objetivo a formação básica visando o desenvolvimento do aprender, tendo como meios fundamentais o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Tem-se como pressuposto básico, a construção do conhecimento gradativo que é incentivado com a criatividade e o raciocínio, favorecendo a construção da autonomia moral e intelectual.

Ao conversar com a professora Julia sobre o currículo de Isabela, sua carga horária, sobre os objetivos que ela tem para a turma e para Isabela em especial, ela diz: *“Vou lhe apresentar bem por cima os objetivos, ok? Em Português posso lhe dizer que é o domínio da linguagem, o domínio da língua como sistema simbólico, esse é o objetivo para todos, pra ela também. Sei que posso possibilitar sua inserção no mundo da escrita através de sua participação social. Em matemática os cálculos básicos, a soma, a subtração, noção de multiplicação e noção de divisão, claro que há sistema monetário, medidas (...), em Ciências utilizar conhecimentos de natureza científica e até tecnológica e sem esquecer da relação homem X natureza. História e Geografia trabalho com projeto visando a compreensão da sua própria realidade, situando as crianças nas diferentes temporalidades, mostrando que suas ações, individuais ou coletivas, produzem consequências, tanto para a sociedade como para si mesmo e a religião que é para promover uma vida mais feliz e útil”.*

A fala da professora sobre os objetivos para o 2º ano condiz com o que é apresentado na organização curricular da escola, quando diz que para o Ensino Fundamental

Os conteúdos propostos neste Estabelecimento de Ensino, são aqueles que num processo sistemático de construção do conhecimento, envolve as várias áreas do saber, no desenvolvimento das suas capacidades e aprendizagens necessárias à vida em sociedade. Considerando que os alunos encontram-se na fase das operações concretas e formais, a metodologia utilizada considera as interações das crianças nas resoluções de situações-problemas que suscitem o exercício da curiosidade, desenvolvendo uma atitude

investigativa, à construção da aprendizagem, para utilizar este conhecimento em novas situações (OS CONTEÚDOS¹⁴ ..., 2014, 29).

Em conversa informal com os professores especialistas (artes, educação física, inglês, coral e musicalização) estes mencionaram que não preparam um currículo adaptado para Isabela, pois em suas aulas ela consegue realizar as atividades como as demais crianças, exceto na questão do ritmo.

Professora de Educação Física: *A Isabela participa de todas as aulas como as demais crianças, a dificuldade está na parte motora dela, então...exemplo...na queimada, ela é sempre uma das primeiras a sair do jogo, mas ela está lá, dentro do time, torcendo; na corrida, ela atrasa, mas está lá, entende? Eu respeito o limite dela.*

Professora de Coral: *Ela participa junto, não me interessa quem desafina, ou que não alcança uma nota, todos, todos estão juntos. O que percebo é que ela demora mais para aprender a música, pois eu jogo no projetor e as crianças vão lendo, no caso dela (Isabela), precisa ouvir várias vezes as crianças cantando e lentamente ela começa a cantar também.*

Professora de Inglês: *Eu trabalho com a linguagem, chego pertinho e digo: one e ela repete e assim vai...como todos os outros.*

Professora de Artes: *Acho que a minha aula é uma das melhores para ela, apresento artistas, suas obras e depois entrego diferentes materiais para releitura das obras, todos eles se soltam, não é diferente com ela.*

Professora de Musicalização: *Não preparo nada diferente, ela pega os instrumentos e vai tentando, claro que apresenta uma dificuldade, mas isso não é o problema para a aula.*

Pensando nas falas dos professores percebemos que eles consideram a participação dela em sala, porém acreditam que não há necessidade de um currículo diferenciado, pois ela desenvolve as mesmas atividades que os demais alunos, mas de outro modo, com um ritmo diferente.

¹⁴ Colégio Adventista UNASP-EC. Educando gerações. MANUAL do aluno. Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, p.18 – 33, 2014.

5 CAPÍTULO IV

ANÁLISES: entrevistas e observações

Como já mencionado em capítulo anterior as observações foram feitas com o uso de videogravação.

Analiso as observações em sala de aula agrupadas em três categorias por eixos temáticos que foram definidos após a leitura dos dados possíveis a partir das observações.

Em seguida aponto os três eixos de análise:

- 1- Desafios no ensino da leitura - escrita;
- 2- Recursos materiais e a relação aluno-professor;
- 3- Possibilidades.

5.1 Análises das entrevistas – Percepção das professoras sobre currículo, para a aluna com deficiência Intelectual

5.1.1 Professora Julia¹⁵

No transcorrer das observações e nas entrevistas realizadas, bem como nas conversas informais com a professora, percebi grandes indícios de que ela procura fazer um currículo que contemple seus alunos de um modo geral, também foi percebido uma inquietação quanto ao fato de não ter muito conhecimento e experiência na realização e construção do mesmo.

Com base no pressuposto de que a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos curriculares. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade

¹⁵ Professora regente do 2º ano.

pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS (FACCI, 2006, p.142)

Quando Saviani (2008) analisa o aspecto do conteúdo, ele o coloca como um meio que o professor tem para atingir seu objetivo que é o de levar conhecimento ao aluno. Dentro da pedagogia histórico-crítica quando se questiona o para quê e qual a sua importância, as respostas assinalam para os objetivos da educação, estes são postos em uma sequência que possa possibilitar a assimilação do aluno.

De acordo com os relatos da professora quando retornou para o Brasil, trabalhou em uma escola da rede pública de Barra dos Bugres, próximo a Cuiabá, nesta escola veio sua primeira grande frustração em relação ao currículo, pois este não contemplava a realidade da escola, uma escola extremamente pobre, grandes necessidades, isto a fez pensar que algo precisava ser feito a respeito do currículo.

Professora: *Veja bem, tinha um currículo para cumprir, mas a dificuldade lá era muito grande, as crianças eram muito carentes, faltava material para trabalhar com elas. Não conseguia fechar o esperado, entende? O currículo precisava ser mudado de acordo com cada escola.*

A professora reforça em seus dizeres o que outros estudos já têm apontado sobre a necessidade de elaboração de um currículo escolar que atenda à diversidade (GOMES, 2012).

Como relatado anteriormente por ser muito dedicada e preocupada, principalmente com a questão da alfabetização, a professora demonstra uma preocupação especial em relação à Isabela e como organizar dentro do currículo atividades específicas para ela.

Professora: *Este foi um grande desafio. Minha dúvida inicial era: preparar atividades diferentes desde o começo, ou conhecer primeiro para depois elaborar?*

De acordo com relatos a professora não recebeu orientações para lidar com alunos que possuem deficiência, o que é uma queixa comum entre professores de alunos com necessidades educacionais especiais. Ela, no entanto, procura pensar em soluções, embora ainda com dúvidas em relação ao momento de planejar as atividades e intervenções. Essa é uma dúvida que poderia ser solucionada se houvesse o apoio de outros profissionais e a possibilidade de espaços da escola para discussões e planejamentos conjuntos.

Na fala da professora ao dizer “preparar atividades diferentes”, parece que ela não postula um limite a priori e tampouco prepara as atividades sem considerar a criança e suas peculiaridades, ela aponta o desafio de como estabelecer um ponto de partida e orientar ações para o processo de desenvolvimento.

Professora Julia: *Sinceramente, eu acho a inclusão muito boa e necessária desde que haja um suporte com profissionais especializados que são: psicopedagogo, fonoaudiólogo e até psicólogo, entendeu?*

A professora entende a inclusão como uma realidade e apoia a ideia, mas acha que para conseguir algum resultado na aprendizagem precisa cercar-se de pessoas voltadas especialmente para estas situações em sala.

Em relação a sua prática pedagógica, sua rotina escolar e o currículo para Isabela, a professora que até então, tem muitos anos como professora revela o medo inicial que sentiu frente ao desconhecido, porém também revela os esforços para lidar com esse medo e os sentimentos e envoltimentos despertados na relação com a aluna.

Professora Julia: *Por incrível que pareça ano passado, 2013, foi a primeira vez que tive inclusão em sala. Em princípio não sabia lidar muito com a situação, me angustiava, parecia que Isabela não teria nenhum progresso, depois fui conhecendo melhor o problema da minha aluna, fui pesquisando e procurando leituras que me esclarecesse o tipo de deficiência e lentamente foi ficando, ao meu ver, mais fácil (suspiro). Além do carinho que tínhamos uma pela outra, ela me conquistou, o amor dela... o pentear meu cabelo...(emocionada)...é bom....*

A professora sabe da importância de se conhecer mais a deficiência da aluna e assumi a responsabilidade de seu papel. Julia afirma que as orientações recebidas foram muito gerais e vagas, o que gera dúvidas em relação ao que fazer e como fazer.

Professora Julia: *Acho muito bom e necessário. As orientações que eu tive foram bem no início, como posso dizer.... foram... bem gerais. Para continuar cada um tinha que adaptar e alterar o seu currículo de acordo ao tipo de necessidade e deficiência que seu aluno tinha (...). Eu também estou em processo de aprendizagem, nunca havia passado por isso antes, então às vezes me pego fazendo uma atividade totalmente diferente para ela, aí paro e penso: Não Julia, ela precisa fazer o mesmo que os outros... ai eu diferencio a atividades de uma forma que ela consiga fazer o que os outros estão fazendo, mas de um jeito diferente, entende? (risos) Eu fico confusa... (mais risos).*

Essa fala revela a tensão provocada na prática desta professora sobre a questão das adaptações curriculares. O foco a ser pensado não é se a atividade é igual ou se é diferente, mas sim no modo como ela é realizada. É interessante quando a professora fala do jeito diferente da aluna realizar a atividade.

No decorrer das observações a professora revela algumas frustrações, principalmente em relação à aprendizagem de Isabela e ao currículo de uma forma geral.

Professora Julia:... *eu gostaria de ter tido mais tempo individual com minha aluna, porque eu sei que se eu tivesse esse tempo ela aprenderia muito mais; não que eu iria fazer milagre, é que ela precisava de atenção e muita dedicação para desenvolver suas habilidades. Veja bem, eu tenho uma sala lotada, estou fechando uma alfabetização, todos necessitam de uma atenção especial e a Isa, muito mais. Minha frustração é que o currículo escolar não consegue abranger estes espaços, tempo que precisamos, tudo é muito, tudo é muito corrido, minha princesa aprende...mas leva muito mais tempo que qualquer criança e eu sou uma, não posso também parar uma turma toda, você percebe como o professor está sobrecarregado? Você percebe porque nos frustramos? Sabemos o que precisa ser feito, mas falta tempo, apoio e digo mais...estudo. Sim, eu tenho frustrações. Eu conheço minhas limitações e posso dizer (sorriso) eu vou buscar conhecimento.*

A fala da professora revela a falta de formação em relação ao ensino de alunos com deficiência e a falta de condições oferecidas pela escola para que os professores possam adquirir o conhecimento necessário para atuar com esses alunos. Ela acredita na aluna, mas ao mesmo tempo não sabe o que fazer com ela. Às vezes a professora se contradiz, diz que Isa precisa de uma atenção individual, mas em seguida aponta que todos os alunos precisam de uma atenção especial.

Vigotski (1991) ao discorrer sobre o desenvolvimento humano diz que este é o resultado de um processo histórico-social, demonstrando o interesse em compreender os diferentes aspectos da conduta humana, através de informações e busca de conhecimentos. A professora acredita nas possibilidades e no potencial pedagógico da aluna quando há condições adequadas de ensino, quando há qualidade na mediação, nos métodos e objetivos estipulados, pois sabe que é das condições sociais oferecidas que os novos conhecimentos serão incorporados pela criança.

A professora acredita que se houvesse mais tempo com a aluna, ela conseguiria dar uma atenção diferenciada e isto a ajudaria a evoluir mais no seu processo de aprendizagem, ela reclama sobre as condições de ensino e como isso impacta na aprendizagem da aluna. Ela é consciente que muitas dificuldades seriam sanadas se tivesse mais conhecimento e condições de trabalho, mais apoio e mais tempo para o processo de ensino com aluna deficiente.

Neste sentido, ao se confrontar com dificuldades, o professor impõe barreiras no ensino-aprendizagem. Para Monteiro, Freitas e Camargo (2014):

...não há limites estabelecidos no processo de desenvolvimento, mas há possibilidades subjacentes à deficiência orgânica que, a partir das experiências sociais significativas, podem ser superadas. Alunos com deficiência poderão, dependendo das interações sociais significativas e das condições que o meio lhes ofereça, encontrar caminhos de desenvolvimento, sendo que as características orgânicas serão substituídas, ressignificadas pela formação de novas funções qualitativamente diferentes que têm sua origem nas vivências sociais da criança (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014, p. 27).

5.1.2 Professora Samara¹⁶

Ao perguntar sobre o que a professora entende por currículo escolar e qual a sua visão sobre currículo adaptado ela diz:

Professora Samara: *Não domino bem esta área do conhecimento. Entretanto, posso arriscar a dizer que currículo é um conjunto de propostas educacionais fundamentado em modelos epistemológicos de educação de uma instituição. É um documento que norteia a prática educacional dos envolvidos no processo de construção do conhecimento.*

Currículo adaptado é um conjunto de propostas pedagógicas que norteia a criação e organização de situações de aprendizagens de alunos com necessidades educacionais especiais. Em minha opinião, tende a engessar as potencialidades dos alunos, pois é construído para atender somente as necessidades específicas do aluno.

Entretanto, percebo diferença entre currículo adaptado e adaptação curricular. Pois a adaptação curricular, além de se considerar as necessidades e potencialidades dos alunos, tem como objetivo a inclusão social.

A adaptação curricular favorece ao aluno com necessidade educacional especial aprender juntamente com seus amigos. Pois consiste na criação e organização de situações de aprendizagem a partir das propostas pedagógicas comuns a todos os alunos. Assim, o desenvolvimento do aluno é integral, suas necessidades intelectuais, emocionais e sociais são satisfeitas.

Embora com pouco tempo de prática a professora Samara produz um discurso que mostra um entendimento mais amplo do que seja a adaptação curricular. Ela aponta a necessidade de que o aluno com deficiência participe das atividades que estão sendo desenvolvidas com todos os alunos.

Quando questionada sobre o desafio de planejar o que ensinar para a aluna, ela comenta:

Professora Samara: *Meu maior desafio consiste em participar da adaptação curricular de todos os alunos com necessidades educacionais especiais da instituição em que trabalho. Atualmente, participo da adaptação curricular de somente um aluno.*

A professora fala de um aspecto muito importante no processo de aprendizagem, ela comenta que recebe um currículo pré-determinado da

¹⁶ Professora especial que trabalha 2 aulas por semana de forma individual com Isabela.

coordenadora e que bem sabe que o professor tem o papel principal como responsável pelo objetivo central da prática pedagógica, portanto, ele deve estar à frente na construção deste currículo.

Quando questionada sobre, a seu ver o que falta nas escolas para que a inclusão aconteça de forma real, ela fala:

Professora Samara: *Considero que faltam conhecimento, capacitações, envolvimento e comprometimento de profissionais (gestores, coordenadores e professores) envolvidos no processo educacional.*

Ao refletir sobre a fala da professora Samara podemos destacar o fato de que os professores devem se esforçar por conhecer o potencial de seus alunos e identificar os fatores e formas que possam favorecer e auxiliar nas necessidades mais específicas deles. Esse conhecer, segundo Blanco (2004, p.294) implica em observação sistemática e constante de seus processos de aprendizagem e uma análise da resposta educativa que lhes é oferecida. Destacamos também a importância da parceria entre professor da sala comum e especial para que o trabalho tenha coerência e colabore para o desenvolvimento da aluna.

5.2 Análises das observações

5.2.1 Eixo I. Desafios no ensino da leitura e da escrita

Vigotski (1993) em seus estudos sobre desenvolvimento dos conceitos, explica que o processo de elaboração conceitual tem seu início na criança (de certo modo até confuso), mesmo quando esta lê uma palavra que não compreende, mas esta palavra está dentro de uma frase que é compreendida por ela, pois ao necessitar emprega-la, tanto esta palavra desconhecida como o conceito dela, começam a se converter em domínio. Esta questão nos remete ao que Saviani (2008) diz sobre o ato de ler e escrever como a primeira exigência para o acesso ao saber sistematizado.

No contexto da sala de aula, o papel do professor é muito importante, a mediação feita é que veicula significados para o aluno, portanto é o eixo para o processo de aprendizado e o desenvolvimento das funções superiores.

Episódio 1 - Sala especial com a professora Samara (09/09/2013)

Esta aula ocorre duas vezes na semana, a professora Samara retira a Isabela da sala de aula regular e a leva para outra sala por 50 minutos para trabalhar de forma individual com ela, geralmente esta aula ocorre enquanto as crianças estão na aula de leitura com a professora Julia.

Há uma rotina para os momentos iniciais da aula. Primeiro cantam, leem um verso bíblico. Em seguida trabalham com calendário, momento em que se verifica o ano, mês, dia da semana e dia do mês. Logo após, iniciam a tarefa do dia que consiste em leitura e produções textuais.

Em uma conversa com a professora ela diz:

Professora Samara: *A estratégia que utilizamos para a elaboração de textos a partir de um texto lido, é a que chamávamos de “mapa de ideias”¹⁷ em que os alunos devem construir um texto a partir de 5 ou 6 frases geratrizes, sendo um parágrafo elaborado a partir de cada ideia. Esta é a forma para os jovens, para as crianças das séries iniciais, costumo lendo uma história, verificando o que foi assimilado, o que já faz parte de seu conhecimento cotidiano e depois formulamos um texto.*

Essa aula tem a duração de uma hora e meia, portanto ela é realizada em dois momentos de 50 minutos.

No caso da Isabela, ainda estamos trabalhando produção textual somente oral, devido à dificuldade dela, no momento estamos trabalhando a escrita do nome e de palavras chave dos textos estudados.

A professora primeiramente monta o planejamento da aula com a Isabela colocando figuras para ilustrar a sequência: oração, escrita do nome, calendário, história e atividade.

A professora escreve o nome ISABELA na lousa e pede que a aluna faça a cópia embaixo, ao que escreve ISAEEL.

Professora: *Vamos ver o nome da Isabela?*

Isa: *Vamo.*

Professora: *(circulando a letra I) Tem a letra I?*

Isa: *Tem...mas...essa letra I tá mais longo.*

Professora: *(apontando para a lousa) Não tem problema. Tem a letra S?*

¹⁷ Mapa de ideias permite criar diagramas como mapa conceitual ou mental.

Isa cantando: *Teeemmm.*

Professora: (novamente apontando para a lousa) *Tem a letra A?*

Isa: *Teeemmm.*

Professora:(circulando a letra B) *Tem a letra B? Vamos vê?*

Isa: *Tem. Tem a letra E?*

Professora: (apontando para a letra) *Essa é a letra B?*

Isa:(cantando) *Não.*

Professora: *Como é a letra B? Mostra.*

Isa:(pegando o canetão, sorri) *Apaga!*

Professora: (apontando com o dedo o local) *Faz aqui embaixo.*

Isabela olha para a letra da professora e para o local onde tem que escrever 3 vezes, depois ela faz a letra B.

Isa: *Beee.*

Professora: *Será que está igual esse B (apontando para o B escrito pela Isa) deste B (apontando para o escrito pela professora)?*

Isa: *Não*

Professora: *O que podemos fazer?*

Isa: Apaga esse aqui (apontando para a letra dela), apaga, apaga e pronto. – Ao tentar escrever no local onde estava o B errado, novamente ela não consegue e diz: Ô ô

Professora: (segurando o ombro da Isabela) *O que foi?*

Isa: *Ai...ai...ai.*

Professora: *Essa é a letra B Isabela?*

Isa: *Não.*

Professora: (entregando o apagador) *Vamos apagar?*

Isa: *Vamo.*

Ela novamente tenta e não consegue.

Isa: *Eu preciso de uma cadeira maior.*

A professora pega a cadeira, Isa sobe na cadeira.

Isa: *Valeu!*

Com muita dificuldade ela escreve a letra B, pula da cadeira para o chão toda feliz.

Professora: *Muito bem.*

Então circula as letras B.

Professora: *Tem a letra E?*

Isa: *Tem*

Professora: (apontando para a lousa) *E a letra L será que tá aqui?*

Isa: *Prôô!*

Professora: (com o apagador na mão, apontando para a vogal A) *Será que a letra L tá aqui?*

Isa: *Não, não, não, apaga!*

A professora apaga a letra A e ela escreve a letra L.

Professora: (apontando para a vogal) *E aqui é a letra A?*

Isa: *Apaga!* – (ela escreve a letra A) – *deu...tudo...ISABELA* – (então ela mesma coloca um certo em seu nome).

Professora: (entregando o canetão para Isabela e apontando para o quadro) *Então, vamos escrever mais uma vez tudo agora, ISABELA?*

(Isabela escreve seu nome soletrando letra por letra, no final do nome ela novamente troca o L pelo A, nesse momento ela percebe a troca e diz): *Burra!!!*

Professora: (puxando o queixo da menina para cima) *Você é muito inteligente, viu?*

Isa: *Vi*

Neste processo de escrita do nome vemos o que Saviani (2008) diz sobre adquirir um habitus, até Isabela conseguir escrever seu nome sem auxílio do outro, identificando a sequência das letras ela precisará repetir essa mesma ação várias vezes, ou seja, para o autor só se aprende de fato quando se adquire uma disposição permanente, acaba se tornando uma habilidade natural a qual nem nos lembramos de que essa habilidade foi adquirida, ele também comenta que não é por

acaso que o tempo de duração da escola primária é de quatro anos, lembrando que agora esse tempo é de cinco anos e portando esse treino sistemático não é um tempo indispensável. Também percebemos as ações, os gestos realizados pela professora como: circular, perguntar, apontar, confrontar, indagar, circular a letra, escreve e fala para a aluna, incentiva, elogia, todos estes modos de aprendizagem são destacados, pois são estratégias utilizadas pela professora para desenvolver a leitura, escrita e atenção de Isabela e estes vão sendo apropriados por ela.

Após a escrita correta do nome, a leitura desse nome, a professora retoma o planejamento com Isabela.

Professora: (apontando para o planejamento da aula) *Então, vamos lá? Já fizemos a oração?*

Isa: *Sim.*

Professora: (apontando o planejamento) *Já escrevemos o nome?*

Isa: *Sim*

Professora: *E agora, o que faremos?*

Isa: (apontando para a gravura que está no planejamento) *Agora tá na hora do calendário.*

Professora: *Na hora do calendário. Onde está o calendário? Vamos procurar...*

Isa: (chacoalhando os ombros) *Boa pergunta prô.*

A professora não deixa o material à vista, de forma intencional ela leva Isabela a se concentrar naquilo em que precisa encontrar, mas a mediação do professor se faz presente, ela vai acompanhando Isabela e questionando-a até encontrarem.

Professora: (pegando dentro de uma grande sacola) *Aqui está ele.*

Isa: *Ahhh! Muito bem prô. (fala bem prolongada).*

Professora: *O que a gente faz com o calendário?*

Isa: (apontando para sua carteira) *Põe aqui na minha mesa.*

Professora: *Em que mês nós estamos?*

Isa: *Agosto.*

Professora: *Agosto já acabou. Já acabaram todos os dias de agosto. Agora chegou – (mostrando o nome) – setembro.*

Isa: *Setembro.*

Professora: *É.*

Isa: *Setembro já acabou. Olha aqui. – (apontando o calendário).*

Professora: (pegando a mão da professora e levando para o calendário) *Não! Conta comigo quantos dias já foram.*

Professora e Isa: (apontando o dedo número após número) *1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.*

Professora: *Ontem foi dia 8, já passou e hoje é? Que dia vem depois do 8?*

Isa: *Quatro*

Professora: *Olha aqui – (apontando o calendário) – conta comigo, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, agora vem o ...*

Isa: *Nove.*

Professora: *Nove, olha aqui o nove – (mostra a plaquinha com o número nove)- Você coloca pra mim o nove? (entrega o número para Isabela)*

Isa: *nove, nove, nove.*

O trabalhar com o calendário detalhadamente possibilita a aprendizagem, conforme vai ocorrendo a mediação, o papel do outro, Isabela vai se apropriando da relação tempo-espaço. A professora não apenas trabalha a rotina, mas desenvolve o conceito de número, letras, meses...

Na pedagogia histórico-crítica bem como na perspectiva histórico-cultural o grande objetivo da escola é compartilhar conhecimentos e significados, a prática pedagógica precisa promover e organizar ações, precisa oportunizar aprendizagens.

Professora: *Como é que está o dia lá fora? Será que está chovendo, tá sol, como está?*

Isabela sai correndo, abre a porta e olha para o céu.

Isa: *Ih! Tá sol, tá calor. – Volta para o lugar, pega a plaquinha do sol, encaixa no espaço e cantarola: sol, sol, sol.-*

Quando termina de colocar o sol, começa a cantar: *A guardar, a guardar, cada coisa em seu lugar, rapidinho, rapidinho, fica tudo arrumadinho.*

Professora: *Você pode colocar no lugar?*

Isa corre com o cartaz até a lousa, o coloca no lugar e volta para as ilustrações do planejamento.

Isa: *Já fizemos a oração, já fizemo o nome da Isabela, já fizemo o calendário, agora é a... é a história!*

Professora: *Oba! A história.*

Isa: *Eu disse.*

Essas ações que se repetem aula após aula parecem tão simples, tão básicas, chega até a passar pela mente que não está ocorrendo um trabalho efetivo com essa criança, mas há conhecimentos intencionalmente colocados, coisas simples para nós, mas de uma profundidade muito grande para Isabela, reconhecer como o tempo está, assimilar e significar a palavra sol com calor é um processo dialético cultural e esses sentidos vão evoluindo no processo histórico, aqui também está inserido o objetivo da aula que é a alfabetização.

Na sequência a professora apresenta o texto a ser lido para Isabela.

Professora: *A professora trouxe um livro muito legal.*

Isa: *Hum...rápido, a gente fez muito rápido.*

Professora enquanto pega o livro: *O que fizemos muito rápido?*

Isa: *O calendário.*

Professora: *É foi bem rapidinho. (mostrando o livro para Isabela) Olha, você conhece esse livro?*

Isa: (olhando para o chão) *Eu conheço.*

Professora: (Batendo os dedos na capa do livro) *Você sabe o título desse livro?*

Isa balança a cabeça que não.

Professora: (colocando o dedo em cima de cada palavra lida) *Pedro e Tina, uma amizade muito especial, quem escreveu foi Michael King. Você vira as páginas? Vamos ler? Não esqueça de colocar o dedinho onde a pró lê, ok?*

Durante toda a leitura Isabela ficou vidrada nas ilustrações, a estratégia de utilizar o dedo para acompanhar a leitura fez com que ela ficasse atenta na atividade.

Professora: *Cada vez que Pedro tentava desenhar uma linha reta, o que acontecia? Ela saía toda torta. Olha só. Quando todos a sua volta estavam olhando para cima, Pedro olhava para baixo, olha só que interessante. Todos olhando pra cima e o Pedro para baixo. Se ele achava que ia fazer um dia lindo e ensolarado. O que acontecia? Olha aqui o que acontecia: chovia! PLIC...PLEC...PLIC...PLEC.*

Um dia de manhã bem cedo quando estava andando de costas contra o vento, Pedro deu um encontrão em Tina. Tina fazia tudo certinho, ela nunca amarrava errados os cordões de seus sapatos, nem virava o pão com a manteiga para baixo, ela sempre se lembrava de seu guarda-chuva e sabia muito bem escrever seu nome. Nossa como Tina era especial!

Pedro ficava encantado com tudo que Tina fazia, então Tina mostrou a ele a diferença entre o esquerdo e o direito, entre a frente e as costas, que o céu era em cima e o chão era embaixo.

Um dia, eles resolveram construir uma casa na árvore, Tina fez um desenho para que a casa ficasse bem construída em cima da árvore. Pedro juntou uma porção de coisas para enfeitar a árvore e eles acharam muito engraçado.

A professora Samara afirma que toda semana procura trazer um gênero textual diferente, até mesmo para despertar o gosto em Isa sobre a leitura em seus diferentes modos. Enquanto a professora fazia a leitura Isabela acompanhava com muita atenção para não perder nenhum ponto importante da história. De acordo com Samara o gosto de Isa pela leitura tem sido gradativo e que ela tem se esforçado muito mais para decifrar as palavras. Ao final da história, Samara pergunta se Isa gostou da casa na árvore que eles fizeram?

Isa: *Eu gostei.*

Professora: *Então agora...vamos aprender a escrever os nomes do Pedro e da Tina?*

Isa: *Nós vamo escreve?*

Professora: *Vamos sim...Como será que começa Pedro?*

Isa: *Ah!!! Eu não sei, não. Por que vamo escreve?*

Professora: (batendo suavemente o indicador no peito de Isa) *Porque assim como você, eles também têm um nome, vamos lá....PEEEEEEE.....DROOOOOOO.*

Isa: *P?*

Professora: *Isso Isa...vamos escrever... Pedro e Tina.*

Isa: *O que é Pedro e Tina?*

Professora: *Pedro é um menino que é amigo da Tina que é uma menina.*

Neste momento a professora começa a cantar as palavras Pedro e Tina para Isabela distinguir as letras pelos sons. A atividade leva um bom tempo para ser concluída, porém, Isabela consegue no final escrever Pedro e Tina.

Nesta atividade constata-se que Isabela não apresenta resistência à atividade com a escrita, possui motivação, porém precisa saber o porquê de fazer a atividade, mas, encontra dificuldade na ação, solicita a ajuda da professora para cada letra registrada.

Vigotski (1993) explica que às vezes quando se lê uma palavra e não se entende, colocando-a em uma frase que se compreenda, mesmo que de maneira confusa, começa o processo de elaboração conceitual.

Concluindo a aula a professora retoma o planejamento.

Professora: (indo em direção à lousa) *Isabela, vamos relembrar o que fizemos hoje?*

Isa: *Vamo (apontando para o planejamento na lousa). Eu orei, fiz meu nome Isabela, fiz o calendário, está sol, depois eu vi a história do Pedro e da...da...Tina e escrevi o nome Pedro...P...e...d...r...o, ai..tô cansada.*

Podemos analisar vários pontos a partir desta aula especial, primeiramente quando a professora faz a comparação da sua escrita com a de Isabela. Relacionar letras termo a termo para a escrita do nome é uma via de compensação? A atividade proposta tem o foco na escrita do nome, em princípio sob meu olhar, sem uma preocupação do conceito, da importância que se tem em identificar e escrever seu próprio nome, sem significados ou sentidos sobre a própria identidade. Como possibilitar caminhos de aprendizagem para a construção do conhecimento?

Essa pedagogia está sendo guiada pelo modo como a professora concebe o trabalho de alfabetização, as escolhas que ela vai fazendo se dão mais pelo modo como ela concebe o trabalho de leitura e escrita, ou seja, não é o currículo em si que é adaptado e sim o modo como às atividades são propostas e desenvolvidas com todos os alunos.

Neste episódio verifica-se que Isabela tem se apropriado do apoio oral para escrever. A aluna em sua leitura não consegue perceber a diferença entre as escritas, então a professora a leva a observar com maior atenção, ela pede ajuda a professora, aceita a mesma e refaz sua escrita, embora com algumas dificuldades

motoras, a professora orienta a atenção, intensificando a fala e os gestos. Isabela demonstra capacidade e desejo de aprender a escrever de acordo com a fala.

A professora utiliza de muitas repetições para Isabela e de uma rotina semanal, este processo, segundo a professora, vai auxiliando a construção do pensamento de Isabela e dando uma maior condição de escrita, em princípio por repetição (memorização), depois por construção.

Segundo Monteiro; Freitas; Camargo (2014)

... é possível compreender a deficiência intelectual como uma condição diferenciada de desenvolvimento, não apenas organicamente determinada, mas socialmente construída e, por isso, precisa ser lida em sua articulação com as condições externas de vida do sujeito. É preciso considerar a peculiaridade em sua organização sociopsicológica e tê-la como processo resultante da síntese entre aspectos orgânicos, culturais e emocionais constituídos e constitutivos do sujeito (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014, p. 28).

Muitas vezes, o ambiente da sala de aula especial centra-se em estratégias de ensino com atividades concretas e simplificadas, ou seja, atividades muito reduzidas. Para Monteiro (2006) essa forma de se trabalhar com a criança deficiente vem de uma concepção que acredita que pelo fato dessas crianças terem deficiência intelectual, são menos inteligentes que as demais e, portanto, necessitam de programas mais simplificados o que acarreta em redução nas possibilidades de aprendizagem. A memorização acaba tendo um lugar privilegiado.

E o que falar das palavras isoladas? Será que a palavra Pedro tem algum sentido para Isabela? Embora ela tenha conseguido escrever, porque não permitir que ela escolha dentre tudo o que ouviu na história aquilo em que ela gostaria de escrever junto com seu nome. Não é correto colocar a responsabilidade no professor pelas práticas oferecidas a esses alunos, pois o professor através dos documentos oficiais recebe um formato básico, padrão ao qual deve ser executado. A dificuldade é que este formato gera desconforto tanto no aluno como no professor. No caso de Isabela, a professora Samara tem-se utilizado de várias estratégias, gestos e ações para transformar atividades, que sob nosso olhar possam parecer simples, em algo prático e importante para ela.

Episodio 2 - sala do 2º ano com a professora Julia (16/09/2013)

Durante as observações em sala de aula me deparei com algumas rotinas, de acordo com Saviani (2008) para se criar uma situação irreversível na aprendizagem é necessário adquirir um habitus, para isso é necessário insistência, perseverança, persistência, não permitindo interrupções no meio do processo, pois este acarretaria uma reversão na aprendizagem.

A professora Julia sempre inicia suas aulas com uma música, em seguida discute com as crianças sobre o planejamento do dia, explica atividades que terão no dia e sempre apresenta aos alunos diferentes tipos de textos, o que me fez captar indícios de que ela procura oportunizar várias formas de leitura, em uma de suas aulas ela apresentou para a turma o texto “Na Roça” de Mary e Eliardo França.

Primeiramente ela fez a leitura do texto dando entonação nas pontuações e depois pediu que cada aluno lesse um parágrafo.

Anderson: *Na Roça...*

Clarice: *Bia e Daniel moram na roça.*

Milena: *Moram num lugar onde tem vaca e bezerro, cão e gato, galinha e pato.*

Beatriz: *Toda manhã, eles pegam a vaca no pasto e levam para o curral.*

Alan: *Mas cadê a vaca?*

Yuri: *A vaca sumiu, mas deixou as marcas das patas no barro.*

Eduardo: *Os meninos seguem as marcas no barro.*

Natan: *- Corre, Daniel, corre! – fala Bia. – Lá está a vaca.*

Heloísa: *Agora eles têm que pegar o bezerro.*

Vinicius: *Sai, pato! Foge, cachorro!*

Liah: *Tio Barreto amarra o bezerro na vaca para tirar o leite.*

Lara: *- Meninos, venham beber o leite fresquinho!*

Gabriel: *E o bezerro não vai mamar?*

Caroline: *Ele só pode mamar depois que o tio Barreto encher a lata de leite.*

Ao terminar o texto a professora explicou que retomariam a leitura até que todos tivessem lido e que depois conversariam sobre o texto, e determinou para eles não fazerem nenhuma pergunta, pois aquele momento seria para ela ouvir a leitura, somente após a leitura de toda a sala é que então conversariam sobre a história.

A leitura é reiniciada e, um por um foram lendo, ao observar Isabela percebi que enquanto cada criança lia sua frase ela mexia os lábios como se estivesse decorando a frase dita e seus dedinhos iam batendo bem levemente na mesa como forma de concentração.

Quando a penúltima criança estava lendo, notei que a professora não a chamaria, não por discriminação, pois a turma era muito acolhedora, mas para não expor a própria Isabela de um constrangimento. Talvez uma possibilidade seria a de ler juntamente com ela.

Ao terminar o texto a professora faz um comentário sobre o tio Barreto, quando é interrompida por Isabela:

Isabela: *Prô, eu não li ainda.*

Professora: *Me desculpe, meu amor, pode ler!*

Então, neste momento Isabela dá um sorriso, leva a folha até o rosto como se estivesse lendo e começa a falar a história decor.

Isabela: *Bia e Daniel moram lá na roça. No lugar tem vaca, bezerro, tem cão, gato, galinha e pato. (Dá uma olhadinha para ver se as crianças estão olhando para ela, ao perceber que todos estão olhando, sorri).*

A “leitura” continua...

Isabela: *De manhã pegam a vaca no... (olha para a professora com os olhos bem abertos).*

Professora: *Pasto (pisca para Isabela).*

Isabela: *Pasto e levam para o curral. Mas... cadê a vaca? (Dá uma risada alta). A vaca sumiu. Prô tá bom até aí? Preciso lê até o final?*

Professora: (com um sorriso) *Está ótimo até aí.*

Quando a professora sinaliza que pode parar naquele ponto, a classe começa a aplaudir Isabela, ela então dá pulos e esconde o rosto que ficou totalmente corado.

Enquanto a classe fica comentando sobre a Isabela, a aluna Laura se aproxima da professora Julia e pergunta:

Laura: *Prô, ela leu de verdade?*

Poderíamos continuar descrevendo esta aula, pois após a leitura começou o debate sobre o texto, estudo das palavras desconhecidas e os significados, mas analisaremos do início da leitura até a fala de Laura, neste caminho muitas coisas importantes aconteceram para o desenvolvimento de Isabela.

Um primeiro ponto que fica evidenciado neste episódio nos leva a refletir é a tentativa em mostrar que é capaz de realizar e executar as mesmas atividades que as demais crianças, Isabela quer participar como as outras crianças, requisita seu direito de aluna, ela não quer ser diferente, fato este que ela criou sua própria estratégia para participar da aula, ela utilizou-se da estratégia de decorar as falas. Fica evidenciado seu desejo de ser igual aos outros e ela tem disposição e interesse em participar da dinâmica de leitura e tem abertura para isso, pois é acolhida pela professora e colegas de modo a se colocar na atividade.

Infelizmente nosso modelo de escola ainda é marcado por uma visão homogênea, onde todos fazem tudo da mesma forma, esta visão da escola muitas vezes estimula a competição.

Ao elaborar a aula a professora não mudou a atividade de leitura para a aluna, porém propiciou que a aluna participasse da realização da atividade de outro modo, isso não quer dizer que a professora não pensa nas inclusões, portanto não modifica a atividade, mas mostra uma realidade de que os professores ainda sentem dificuldade em elaborar estratégias de aprendizagens diferenciadas, o encontrar caminhos de aprendizagem que levem a criança deficiente a executar os mesmos conteúdos que as demais crianças ainda não é algo incorporado por eles, mas percebemos que a cada dia que passa mais se tem pensado sobre a importância de se elaborar e até mesmo diferenciar atividades de tal forma que leve essas crianças com deficiência intelectual a alcançarem um maior nível de desenvolvimento acadêmico, social e cultural, porém o foco não deve ser posto na atividade, no conteúdo, mas no modo como é trabalhado e na realização da atividade, que pode ser múltiplas.

Vigotski (1987) explica que o conhecimento pode ser ressignificado e aprimorado através das vivências que são adquiridas na escola

Outro ponto que podemos perceber neste episódio é que a professora Julia sabe que existem dificuldades por parte de Isabela em ler e, demonstra uma grande preocupação e comprometimento em relação à aprendizagem de todos os alunos, pois, relata que ainda não está satisfeita com o resultado de seu trabalho, afinal existem crianças que ainda não estão com a leitura completamente fluente e que pelo seu modo de ver possivelmente Isabela termine o ano sem ler como ela gostaria que acontecesse. Isto revela a dúvida que a professora tem em relação a propiciar um caminho diferenciado para Isabela, por ela estar em uma sala de alfabetização, também há crianças “normais” que estão em processo de apropriação da leitura e escrita, o que a faz precisar sempre de recursos diversificados para auxiliar essas crianças.

E por fim, um terceiro fato que fica evidenciado é a relação social, esta corrobora significativamente na aprendizagem de Isabela, pois de acordo com Vigotski o homem se constitui nas relações sociais e culturais e através delas ocorre o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Isabela possui muita facilidade na relação com os colegas, ela é aceita, acolhida e respeitada pelos amigos, eles ajudam na possibilidade de um desenvolvimento compensatório pela imagem positiva manifestada pelo outro.

5.2.2 EIXO II – Recursos materiais e a relação professor-aluno.

Episódio 3- sala regular, professora Julia (30/09/13)

A sala estava organizada em grupos com quatro crianças cada, a professora entregou jogos de dominó de palavras, as crianças precisavam dividir as peças e irem encaixando as sílabas que formavam palavras.

Antes de começar o jogo Isabela estava bem animada, pois a aula, para ela, seria brincadeira.

O líder do grupo embaralhou as peças e distribuiu sete peças para cada um. Quando Isa olhou suas peças, franziu a testa e demonstrou uma insatisfação com o jogo recebido.

O jogo começa e cada um ia pondo sua peça, quando chegou a vez de Isabela as crianças disseram:

Crianças: *Vai Isa, é você. Joga.*

Isabela escolheu uma peça e colocou.

Milena que estava ao seu lado falou:

Milena: *Não Isa, essa não combina, não existe SOES, olha só, que pecinhas você tem que dá pra formar uma palavra que comece com SO?*

Isabela demonstra uma carinha de interrogação.

Milena: *Me deixa vê. (Olha o jogo de Isa) Ah! Você tem o FÁ, então da SOFÁ. Joga.*

Isabela: (Olhando para o jogo) *Qual?*

Milena: (apontando a peça no tabuleiro) *O FÁ.*

Neste episódio percebemos claramente que o papel do outro teve grande significação para Isabela, talvez, o dominó correto seria o de desenhos, pois como ainda não possui o domínio da leitura, mesmo que silabada, identificar que sílaba pode juntar com a outra que está no tabuleiro para formação de palavras é muito complexo. Isabela foi acolhida no jogo, a colega a ajudou na leitura, apontou a peça, orientou o jogo, leu a palavra completa, leu somente a sílaba, ajudou-a a não se sentir incapaz.

Toda criança gosta de jogo, gosta do lúdico, porém neste caso, por intermédio do outro, o objetivo foi atingido. Adoue (1994) em seu texto sobre o renascimento de Josela diz que o fracasso escolar:

Não pode ser atribuído a erros didáticos, mas à falta de noção de que a didática é a “forma” pela qual o professor se comunica com os educandos, levando em conta o processo que está acontecendo na cabeça deles. Sem a compreensão de como é o processo de formação do pensamento dos alunos, não há “receita didática” que permita ao educador encontrar a palavra justa, o gesto necessário, a atividade precisa para que a aprendizagem aconteça. A escolha da palavra, do gesto, da atividade, não pode ser outra coisa que o resultado dessa compreensão. (ADOUE, 1994, p. 65)

Conversando com a professora sobre a dificuldade que Isabela estava tendo neste jogo, ela desabafa.

Professora: *Sabe, são essas coisas que me deixam ansiosa, embora seja uma escola que tenha muitos recursos, muitos jogos, mesmo assim, eu ainda vejo que há muito material por fazer. Quando elaborei a atividade, não me passou pela cabeça essa ideia. Eu vou providenciar, realmente na hora em que estamos elaborando, construindo as aulas, detalhes passam, um professor precisa de muitos anos para conseguir ter material adequado para cada situação, né? Eu chego lá.*

Nesta fala, fica evidenciado que a professora não sabe ao certo que atividade, ou jogo escolher, a questão aqui não é só o material adequado, mas o modo como é usado na relação de ensino. Também evidencia que a professora não considera a limitação para a escolha, pois permite que Isabela utilize os mesmos jogos que requerem formas mais complexas de funcionamento psicológico, fazendo assim com que Isabela ultrapasse seu limite já adquirido, pois identificar figuras ela já o faz. Esse episódio nos faz refletir sobre a ZDP, o sair da função elementar para a função superior.

Vigotski (2011) aponta

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p.864).

Para Isabela, talvez a operação mais fácil fosse trabalhar com um dominó de imagens e palavras ao invés de somente palavras. O professor ao construir seu currículo precisa analisar se o caminho direto ao conhecimento será um obstáculo para a criança com deficiência intelectual.

Neste caso faz-se necessário a preparação de caminhos diversos, em outras palavras, quando a situação em sala de aula apresentar exigências que ainda não foram incorporadas pela criança especial, na verdade esta atividade se torna insatisfatória.

Aqui a preparação de materiais adaptados, surge em auxílio do professor. Esses caminhos de aprendizagem singulares que são construídos para o desenvolvimento da criança deficiente são muito importantes para o seu desenvolvimento cultural e, segundo o autor, "... o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência" (VIGOTSKI, 2011, p.869).

Vale ressaltar que para que a escola atenda a todos, respeitando suas diferenças, suas diversidades, precisam dispor aos professores materiais diversificados, espaço e tempo para elaboração destes, pois seria muita simplicidade achar que o professor sozinho consegue estruturar materiais, preparar aulas, mediar situações diversas em sala, oferecer oportunidade de desenvolvimento para todos na forma com o espaço escolar se encontra nos dias atuais.

Episódio 4- sala regular, professora Julia (07/10/13)

A sala estava organizada em três fileiras de carteiras e estas estavam em dupla. Isabela estava sentada na fileira do meio na terceira carteira, sua dupla era Milena, pelo fato da professora estar colocando as crianças em dupla estava um barulho muito alto e Isabela então incomodada pelo som tapava seus ouvidos com as mãos.

Assim que a professora organizou as duplas, acalmou a turma e explicou que eles assistiriam a um vídeo muito importante que iria ajuda-los com o cuidado do corpo deles de uma forma bem saudável e que se eles prestassem muita atenção e colocassem em pratica, raramente iriam precisar visitar um médico.

Isabela arregalou os olhos virou para Milena e sorriu dizendo:

Isabela: *Eu não quero ir no médico.*

Durante o vídeo "Amigos da Saúde" Isabela e toda a turma prestaram muita atenção, riam nas partes engraçadas, arregalavam os olhos nos momentos em que os personagens falavam algo desconhecido para eles.

Quando terminou o vídeo as crianças pediam para passar novamente e a professora prometeu que passaria em outro dia, então começou a explicar sobre os

oito remédios da natureza, sendo eles: sol, água pura, ar limpo, exercício físico, descanso, alimentação saudável, temperança e confiança em Deus.

Ao concluir as explicações à professora entrega uma folha para cada criança, nesta folha contem o cabeçalho e oito quadrados, sendo um para cada remédio. A professora então explica que em cada espaço as crianças deverão escrever o nome do remédio, qual a sua importância e desenha-lo e, ainda destaca que precisa ser feito uma pintura bem caprichada.

Vale ressaltar que durante as explicações, em cada remédio que a professora falava, Isabela virava para Milena e sussurrava.

Milena, então vira sorrindo para Isabela e diz:

Milena: *Eu sei, não precisa falar não tá? Senão a gente leva bronca, presta atenção, tá?*

Isabela: (sorrindo) *Tá.*

Assim que as crianças receberam as folhas, começaram a execução da tarefa, Isabela começa então copiando a data e depois escreve seu nome OIAR DAOA.

Milena que está ao seu lado ao ver como ela escreveu o nome, diz:

Milena: *Isa, não é assim que escreve o seu nome.*

Isabela: (olhando para Milena) *Não? Não é assim?*

Milena: (entregando a borracha para Isabela) *Olha aqui, eu vou te ajudar. Começa com I.* (Isabela então pega a borracha, apaga o seu nome e começa a escrever a letra I).

A professora Julia se aproxima e fala:

Professora: *Milena, você está ajudando a Isabela?*

Milena: *Tô.*

Professora: *Obrigada por ajuda-la, mas você não pode escrever por ela, ok? Só ajuda-la soletrando, tá bom?* (dirigindo-se para Isabela) *Meu amor, você vai escrever o nome do remédio e vai desenhar, depois você vai falar para a professora para quê serve cada um, tudo bem?*

Isabela: *Tudo.*

Professora: *Ah! Isa, cadê o seu crachá?*

Isabela: *Tá na bolsa.*

Professora: *Então pega.*

Isabela pega em sua bolsa o crachá e copia o seu nome na folha, depois começa a olhar a lição da Milena, cada desenho que Milena faz, Isabela o copia dizendo:

Isabela: *O meu vai fica mais lindo. (gargalhada)*

Milena: (rindo) *Então faz direitinho, Isa.*

Ela então desenha o sol, a água, uma nuvem simbolizando o ar, frutas e para dizendo.

Isabela: (arrumando o cabelo) *Ai, tô cansada!*

Milena: (pegando a folha de Isabela) *Só falta um pouquinho, deixa, eu te ajudo, olha vou fazer um menino correndo que é o exercício.*

Isabela: *É o exercício.*

Enquanto Milena desenha, Isabela se distraí, olha para o chão, para trás, estica o pescoço para ver mais longe, então tem sua atenção chamada.

Milena: *Isa, Isa...olha aqui...senão eu não vou te ajudar.*

Isabela: (olhando para a folha) *Tá bom. O que é?*

Milena: *O menino correndo que eu te falei. Tó, pega o lápis e copia a palavra exercício, é a quinta palavra, tá? Olha lá na lousa , conta até cinco e copia, é exercício.*

Isabela: *Tá bom.*

Isabela continua a lição sempre olhando o da amiga Milena, quando ela termina Milena fala:

Milena: *Agora pinta.*

Isabela: *Ai tô cansada! Não quero.*

Milena: *Então fala com a pró.*

Isabela: *Prôooooo. (a fala sai bem cansada).*

Professora: (se aproximando) *Fala Isa.*

Isabela: *Prô, não quero pinta, tô cansada.*

Professora: *Vem aqui, Isa. (se dirigindo para sua cadeira) Agora então, do jeito que a gente combinou, você vai me falar sobre cada um desses remédios, ok?*

Primeiramente antes de analisarmos esse episódio precisamos nos lembrar de que Isabela é uma criança diagnosticada com síndrome do alcoolismo fetal, veio de um lar com total desestrutura familiar, mãe e pai usuários de drogas, álcool, vivendo na prostituição, foi adotada aos dois anos, quando então começa haver uma possibilidade de sobrevivência, seu caminhar se deu somente aos três anos de idade e a fala só foi desenvolvida com dificuldade aos quatro anos.

De acordo com Vigotski (1997) as experiências sociais podem impedir o desenvolvimento, a comparação que se faz com outras crianças da mesma idade leva a não aceitação da deficiência.

Neste episódio observamos que a professora não faz atividades diferentes para Isabela, mas possibilita outro modo de realização da atividade, como ela sabe que Isabela ainda não codifica as palavras, permite que a explicação seja de forma oral, também outro caminho utilizado pela professora foi o de fazer um crachá grande com o nome Isabela, assim ela tem em que se apoiar, pois ainda não memorizou o próprio nome, a professora ainda forneceu outro caminho de apoio que foi o de sentar com outra criança.

O trabalho em dupla é muito produtivo, pois fornece cooperação, troca de ideias, construção conjunta, compartilhamento de conhecimento. O estar em dupla para Isabela compensa suas dificuldades, ela interage com Milena, tem sua atenção sempre requisitada pela amiga, esta a convoca a “participar” da atividade, ou seja, ela aprende. Isabela não possui um rótulo de incapaz, portanto não se sente deficiente, nisto fica claro o que Vigotski (1997) aponta como conceito de compensação, pois no social, na relação com o outro é que encontra material para compensar sua dificuldade intelectual.

Estes acontecimentos que foram descritos parecem tão simplórios, tão óbvios, mas fazem muito sentido para a aluna com deficiência, pois a professora oportuniza interações sociais, nessas interações há intenções de auxílio para o aprendizado. Conforme essas interações vão acontecendo em sala de aula, Isabela vai se apropriando de novos conhecimentos.

Será que o modelo escolar atual está atendendo as necessidades dos alunos com deficiência? É fundamental que os alunos tenham acesso ao conhecimento, ao patrimônio cultural, é necessário que se busque caminhos diferenciados de aprendizagem, usa-se muito a simplificação da tarefa, porém não pode se perder o sentido, precisam ser criadas condições necessárias para que crianças com deficiência, com necessidades especiais e “normais” possam aprender e avançar cada vez mais.

5.2.3 EIXO III – Possibilidades

Episódio 5 – sala regular com a professora Julia (21/10/13)

A sala estava organizada em fileiras, um atrás do outro, pois seria prova de leitura e interpretação.

A professora começou lembrando as regras para a avaliação que seriam: não olhar para trás, não levantar antes de terminar, não conversar, não utilizar nenhum material para consulta e principalmente não conversar com o colega.

Ao passar pela carteira e deixar a prova para Isabela, a professora apontou a palavra **nome** e perguntou para Isabela:

Professora: *O que você precisa por aqui?*

Isabela: *Meu nome prô.*

Professora: *Muito bem, então coloque.*

Assim que Isabela colocou o nome, começou a olhar a prova, virar a folha para lá e para cá, olhou para trás, para os lados, coçou a cabeça e chamou a professora.

Isabela: (bem sussurrado) *Prô, vem aqui.*

Professora: *Oi*

Isabela: *O que eu faço?*

Professora: *Você já colocou o nome?*

Isabela: *Já*

Professora: (pegando a mão de Isabela) *Então venha aqui comigo.*

Neste instante a auxiliar da sala se dirigiu para frente da sala e ficou olhando as crianças enquanto a professora e Isabela foram para o corredor onde havia uma mesa com duas cadeiras.

Ambas sentaram e a professora explicou que Isabela faria aquela prova de forma oral, então leu o texto para Isabela e começou a fazer as perguntas. O texto era sobre Anacleto, um sujeito quase completo. A cada pergunta feita, Isabela respondia corretamente. Quando a prova terminou, a professora começou a sorrir e disse que estava muito feliz, pois Isabela havia prestado muita atenção e havia respondido tudo corretamente.

Então Isa deu um pulo e abraçou a professora, ela realmente estava feliz, quando as crianças terminaram a prova, ela começou a contar para todos que havia acertado tudo, as crianças então perguntavam para a professora se era verdade ao que a professora acenava com a cabeça confirmando. As crianças começaram a parabeniza-la.

Em todos seus estudos Vigotski apresenta uma preocupação com o desenvolvimento do indivíduo e o percebe como resultado de um processo histórico cultural, ou seja, nas relações sociais é que parte a atividade mental.

Desta forma, amplia-se as possibilidades de desenvolvimento quando não se limita a criança à sua dificuldade, pois ao pensarmos na SAF, ela é caracterizada também por dificuldade na memória, se a professora limitasse a aprendizagem na deficiência, não diferenciaria a realização da atividade para a Isabela, pois de nenhuma forma ela conseguiria resolver, é justamente com o trabalho que a professora vem fazendo com a memória que tem garantido a participação de Isabela nas praticas de ensino, a prova era a mesma, o que mudou foi o modo de realização, ou seja, o modo de realização de atividade é que muda e não a atividade em si, pois ela faz exatamente as mesmas atividades que os demais.

Durante o ano escolar a professora Julia foi desafiando Isabela a decorar sequencia de palavras, depois frases, a auxiliou a construir frases, foi

“compensando” a dificuldade em escrever em facilidade ao falar¹⁸, surgiu novos processos e operações que impulsionaram esse desenvolvimento.

Vigotski explicita: “como qualquer processo de superação e luta (...) também a compensação pode ter dois desenlaces extremos: a vitória e a derrota, entre os quais se situa todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro” (VIGOTSKI, 1997, p.16).

Assim, o desenvolvimento de uma criança deficiente depende das condições, estas sendo concretas, oferecidas pelo social que podem ser satisfatórias ou insatisfatórias, adequadas ou inadequadas, enriquecidas ou empobrecidas.

Nesta história reside o papel do professor; sabendo que não é o déficit que traça o destino do aluno; mas o modo como este é concebido, as formas como lhe são apresentados os conteúdos, a forma pela qual a educação lhe é proporcionada, isto fará a diferença na apropriação do conhecimento.

Este ensino pode demandar um tempo maior e requerer procedimentos especiais, estes alunos podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém estarão aprendendo como as outras crianças e recebendo a mesma preparação para a vida futura.

Góes (2002), reforça a ideia de Vigotski quando diz que

Isso não significa que o deficiente intelectual chegará a ter as mesmas capacidades de outros alunos considerados normais; mas não podemos estabelecer limites ao seu desenvolvimento. Essa visão decorre da diretriz segundo a qual as ações sociais propiciadoras de desenvolvimento devem ser orientadas para a compensação, a plasticidade dos processos sócio-psicológicos (GÓES, 2002, p. 103).

É papel da escola e do professor contemplar em seu currículo diferentes atividades que permitam a criança deficiente intelectual desenvolver as funções mentais superiores e ao mesmo tempo favorecer situações que as levem a apropriar-se dos bens culturais através de experiências vivenciadas de forma social, ou seja, o modo de conduzir a relação do aluno com o conhecimento.

¹⁸ De acordo com relatos da professora, Isabela não conseguia responder questões em frases, falava palavras soltas, tinha dificuldade na elaboração. Conseguiu finalizar o 2º ano estruturando respostas completas de forma oral.

Novamente ficou evidenciado que dentro de suas dificuldades, a professora Julia, procura diferenciar em seu currículo os modos de realização das atividades, de forma que Isabela não se sinta excluída e, sim parte da turma, um ser pensante, ela tem a preocupação de preparar o mesmo conteúdo e através de erros e acertos vai estruturando uma possibilidade de ensino.

Isa, uma menina com grandes limitações conclui o ano de 2013 escrevendo seu nome completo, escrevendo algumas palavras simples, reconhecendo as letras do alfabeto e acima de tudo, estruturando frases e textos de forma oral, fazendo parte da turma, se sentindo especial e atuante em sala.

Se não conseguia identificar e reproduzir seu nome, agora depois de atividades feitas para ela, identifica e reproduz, se antes não conseguia participar da aula como os outros alunos e agora realiza até provas orais, então percebemos que ao professor dispor de seu tempo para elaborar algo diferenciado para o aluno que tem deficiência intelectual é na verdade revelar que os professores podem sim fazer a diferença para esses alunos.

A grande conquista de Isabela foi a de se sentir parte do grupo.

A conquista de Julia foi ao longo do ano buscar modos diversos de oferecer a Isabela condições de participar do conteúdo do currículo escolar e com isso foi ancorando um certo modo de orientação do ensino da aluna com deficiência e assim conquistando uma apropriação maior na elaboração e execução do mesmo, ela concluiu o ano dizendo: *Eu ainda não sei ao certo se o que faço está correto ou não, se é realmente um currículo adaptado ou não, mas eu sei que as formas de desenvolver as atividades para minha aluna, essas sim, eu consegui modificar, adaptar. No próximo ano terei novos desafios, acho que será mais fácil! (sorrisos).*

A preparação das atividades adaptadas e as condições de modo mais integral de participar e se apropriar do conhecimento foi que fez com que Isabela saísse de sua zona de conforto e com isso criou estímulos os quais a levaram a um crescimento acadêmico e, acima de tudo, um crescimento intelectual e social.

As situações mostraram que o modo de conduzir a aluna na atividade, abriu espaços para outros modos de realização, a professora acredita nas possibilidades de desenvolvimento da aluna, acolhe a aluna de forma a ancorar uma participação efetiva na relação de ensino.

O futuro? O futuro depende de como os próximos professores enxergarão essa criança e de como construirão o currículo para ela, pensando nas leis gerais do desenvolvimento, não a excluindo, mas sim, incluindo-a nas atividades, porém ampliando os modos de realização e participação da aluna nas atividades de ensino, para que assim, através da compensação Isabela aprenda como as demais crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho minha preocupação estava direcionada em como está sendo a realização do currículo adaptado para alunos com deficiência intelectual. Buscando identificar intervenções pedagógicas que estão sendo realizadas pelo professor frente ao aluno e, a partir daí, refletir sobre tais intervenções. Voltei minha atenção, especialmente, para a professora do 2º ano do Ensino Fundamental I, Julia. Tentei captar as dinâmicas das relações entre a professora e a aluna Isabela. Também analisei a dinâmica de aula da professora Samara, professora da sala de recursos, que trabalha exclusivamente com linguagem e escrita.

Considero que seja fundamental discutir sobre as possibilidades do funcionamento psicológico da criança com deficiência intelectual para superar suas dificuldades por intermédio dos processos de compensação. Portanto, tomei como base para orientação e discussão a noção de compensação proposta por Vigotski bem como, o conceito de caminhos de aprendizagens.

Pondero que as atividades coletivas e as interações sociais são a fonte para o desenvolvimento e para a aquisição das funções mentais superiores e por isso é necessário à criação de oportunidades para a convivência humana.

A escola precisa proporcionar experiências de vida que possibilitem a criança ter acesso aos diferentes modos culturais. Estas experiências precisam ser contempladas no currículo para assim, promover o desenvolvimento dos alunos. O aluno com deficiência intelectual deve ter esse direito garantido, como qualquer outra criança e, por isso, se faz necessário a preparação de um currículo adaptado com intervenções pedagógicas.

Saviani (2000) aponta que pelo fato de estarmos inseridos em uma sociedade letrada, faz-se necessário o ensinar a ler e a escrever e o aponta como responsabilidade da escola. O autor também destaca que este papel da escola, vai muito além do ensinar, pois, é necessário haver condições para este ensino e, portanto, para uma aprendizagem com qualidade.

Embora ambas professoras deste estudo apresentem discursos diferentes, conhecimentos teóricos diferentes, seus esforços (neste estudo em especial) estão voltados para o aprendizado de Isabela.

Samara, por ser especialista em educação especial e ter um trabalho voltado exatamente para estes casos, exige maior desempenho de Isabela, até mesmo por que seu objetivo é o de corroborar para a aquisição da leitura e escrita, não se preocupa com erros e acertos de sua parte, quando algo não ocorre como planejado, ou seu objetivo não é alcançado, Samara não demonstra frustração, pois enxerga como parte do processo.

Julia revela certa insegurança, pois teme o “atraso” de Isabela em relação às outras crianças, também sofre por identificar limitações em Isabela e pelos “não desempenhos” da aluna, sob seu olhar, Isabela precisaria estar lendo e escrevendo como as outras crianças.

No transcorrer das observações percebi uma classe unida, acolhedora, inclusiva, pois todos estavam voltados para Isabela, os colegas a ajudavam em todas as situações, vibravam quando conseguia participar das atividades, não a discriminavam em seus erros, muito pelo contrário, tentavam fazer por ela.

O que se refere ao social dessa classe, a prática escolar possibilitou o relacionamento interpessoal de Isabela com as demais crianças, muitas atividades em duplas, trios, grupos, muitos jogos e brincadeiras, porém, a professora Julia mostrou uma preocupação com a inclusão em sua sala, no que diz respeito às atividades educacionais cotidianas.

Pensando neste assunto é que surge a necessidade do estudo sobre os processos compensatórios, caminhos de aprendizagem e a possibilidade diante do déficit que abre perspectivas para a educação de crianças com deficiência intelectual. As desvantagens, as dificuldades enfrentadas por esta criança, ao invés de delimitar, apontam para a capacidade de transformação, da limitação para a fonte de força e, assim impulsionando o desenvolvimento.

Pensando nas atividades oferecidas a Isabela no espaço da sala de aula regular, percebe-se que em várias delas foram dirigidas para o desenvolvimento compensatório, uma vez em que se dirigem para a memorização, que foi uma possível estratégia, ou seja, o decorar palavras, a princípio sem um sentido pessoal.

A professora demonstrou acreditar nas possibilidades de desenvolvimento da aluna e com isso abriu diversas possibilidades de modos diversificados para realização das atividades, visando com isso atingir o desenvolvimento das funções superiores de Isabela.

Embora no pensamento da professora, muito se tenha ficado por fazer, podemos dizer que várias intervenções foram realizadas, vários gestos expressados, o olhar, a fala diferenciada, a prova narrada, o apontar de letras, palavras e frases, o questionar, o auxílio de um colega, todas estas intervenções auxiliaram o processo de aprendizagem de Isabela e faziam com que ela tivesse vontade de aprender.

Não podemos esquecer e nem fechar os olhos para as dificuldades da professora frente à situação da escola inclusiva, ela está inserida em uma sala com 30 alunos, sala de alfabetização, onde todos requerem atenção, estratégias diferenciadas, pois são diferentes e esta professora também tem um caso de aluno com deficiência intelectual onde a responsabilidade é totalmente dela. Em contrapartida esta professora não foi formada/preparada para esta situação, Isabela foi seu primeiro caso de aluno com deficiência, sendo assim, fica até difícil se exigir além do que foi feito, pois não há como cobrar tantas atitudes em algo que é vivido pela primeira vez.

A professora demonstra possuir conhecimentos teóricos, porém não sabe como executá-los na prática, também aponta interesse e necessidade de buscar mais conhecimento teórico para trabalhar de forma que transforme a incapacidade em capacidade, pela dificuldade em compreender o que é diferenciar e o que é fazer diferente, acaba simplificando a tarefa de forma a não expor a aluna.

Na sala de apoio com a professora Samara o ensino é totalmente individual, voltado para essa criança com deficiência. A professora centraliza sua atenção exclusivamente para esta criança. A professora aponta que o objetivo para Isabela é que logo ela trabalhe com os pares, com o outro. Neste momento, a prioridade tem sido o ler e escrever, pois cabe a escola o conhecimento sistemático e intencional dos alunos, neste caso, para se alcançar o acesso aos bens culturais, o mínimo que se espera é a aquisição da leitura.

Não podemos esquecer que as condições físicas e sociais são diferentes da professora da sala regular e da professora do ensino especial.

Assim como apontado por Dainêz (2009) considero que o conceito de compensação não é fácil de ser compreendido, ainda não se entende de forma efetiva o que seriam esses caminhos de aprendizagens, caminhos esses que levam a criança com deficiência à superação de suas limitações/dificuldades. “Temos receio de que a prática pedagógica se aproprie do conceito de compensação como mais um método de ensino e desconsidere a complexidade do termo”. (DAINÊZ, 2009, p. 143).

Julia, Samara, Isabela, a classe do 2º ano bem como, os demais professores me fizeram pensar que há muito que se pesquisar, discutir, analisar sobre o papel do currículo escolar para os alunos de forma geral e que também há muito por fazer para que o professor construa um currículo adaptado com intervenções pedagógicas de forma que alcance efetivamente a criança com deficiência.

Meu questionamento inicial era entender como uma professora faz as adaptações curriculares para sua aluna com deficiência intelectual. O estudo realizado me mostrou que é preciso pensar em um currículo que atenda a diversidade e que permita um trabalho com grupos heterogêneos, mesmo porque, verifiquei que cada aluno é um caso diferente e deve ser tratado e orientado de forma a auxiliar em seu desenvolvimento. Isso significa que não bastam adaptações simples para atender as especificidades do aluno com deficiência, mas sim é necessária uma transformação maior no modelo de ensino oferecido para todos os alunos, estas adaptações devem ser flexíveis e não rígidas. Ressalto que a pesquisa indicou que é preciso refletir sobre as concepções teóricas subjacentes às práticas escolares e investir nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos. Aprofundar o conhecimento da pedagogia histórico-crítica e dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural pode ser um passo na direção desta transformação.

Tendo como base essa perspectiva sabe-se que as experiências sociais proporcionadas e vivenciadas na escola favorecem o desenvolvimento cognitivo e emocional e que a falta destas, favorece o acúmulo de complicações no quadro da deficiência. Neste sentido, o trabalho educacional precisa ser direcionado para evitar que o defeito primário se componha em defeitos secundários.

Além disso, compreende-se que o currículo, sendo o documento que direciona o trabalho pedagógico, precisa se configurar a partir de uma compreensão

da sociedade e precisa desejar formar sujeitos com intencionalidade numa determinada direção. Levando estes aspectos em consideração, compreende-se que todo o currículo com suas adaptações apontam para um ser humano a ser formado, a ser desenvolvido e orienta um caminho de edificação social.

REFERÊNCIAS

ADOUE, S. **O renascimento de Josela**, In: **ANDE**- Revista da Associação Nacional de Educação, n.7, São Paulo, 1984.

AMORIM, M. **O pesquisador e o Outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa editora, 2004.

ANDRIGHETTO, A; DIAS, M. P. **Direitos humanos e a luta pela efetivação dos direitos das minorias**. In: Bello, Enzo (org); Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, Sérgio Augustin. **Direito e marxismo [recurso eletrônico]** Transformações na América Latina Contemporânea - Caxias do Sul, RS :Educs, 2014. 3.v

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. IN: COLL, C., MARCHESI, Á.; PALACIOS, J.; e cols. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3.v

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 4ª ed. 2005

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares/secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva(Orgs). 2ªed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, São Paulo. 2009.

DAINÊZ, D. **Constituição Humana, Deficiência e Educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural**. 2014. 125f. Tese

(Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo. 2014.

D'ANTINO, M.E.F. **A questão da integração do aluno com deficiência mental na escola regular.** In: Montoan M.T.E. (org.). A integração de pessoas com deficiência: contribuições para um reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnom, Editora SENAC, 1997, p. 97-103.

Declaração de direitos do homem e do cidadão, criada na França em 1789. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

FIGUEIREDO, R.V. **Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.** In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V.C. (orgs.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONSECA, V. **Tendências futuras da educação inclusiva.** Educação, Porto Alegre, v. 49, p. 99-113, mar. 2003.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FONTANA, R. A. C. **A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula.** In: Smolka, ALB e Góes, M.C.R (Orgs.) A linguagem e o outro no espaço escolar. Campinas: Papirus, 1993.

FREITAS, A. P. **Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso.** Tese de doutorado, 2001, 137 pp.

GINZBURG, C. **Mitos Emblemas e Sinais: Morfologia e história.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

GÓES, C. R. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural.** Em: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). São Paulo: Moderna, 2002, p. 95 – 114.

GOMES, N. L. **Desigualdades e diversidade na educação.** *Educ. Soc.* [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 687-693. ISSN 0101-7330.

HENRIQUES, R.M. O currículo Adaptado na Inclusão do Deficiente Intelectual. **Dia a dia educação.** s.d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>. Acesso em: 15 out.2014.

LAPLANE, A. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300004&lng=pt&nrm=isso acesso em 23 jan.2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>.

LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 dez. 2014.

LEONTIEV, A. **O homem e a cultura**. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: Luria, A.R. Curso de Psicologia Geral, vol 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MENDES, E. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) Escola Inclusiva. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 61-85.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. IN: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPEd. v.11 n.33 set/dez 2006.

MIRALHA, J. O.; SCHULÜNZEN, E. T. M. **Inclusão escolar e a prática pedagógica**. IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PROREITORIA DE GRADUAÇÃO, UFScar, 2007. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

MONTEIRO, M. I. B. A escrita e os alunos deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. In: LODI, A. C. B. HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2.ed, 2006, p. 98-103.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P.; CAMARGO, E. A. A. **Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico**. Em: Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar. Cap. 1. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

PADILHA, A. M. L. "Conhecimento e elaboração conceitual: relações de ensino". In: VICTOR, R.; DRAGO, R.; CHICON, F. (orgs.). **A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010. (p.317-334)

PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus, 2004.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental**. 2ed. Campinas: Fapesp, 2005.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p. 45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Nereide. **Currículo**: um grande desafio para o professor. Revista de Educação, 2002.

SAVIANI, D. O PDE está em cada escola. [outubro, 2014]. São Paulo: **Revista Gestão Escolar**. Entrevista concedida a Gustavo Heidrich. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/pde-esta-cada-escola500794.shtml>. Acesso em 31 out. 2014.

SMOLKA, A.L.B. e LAPLANE, A.F. **O trabalho em sala de aula: teorias pra quê?** In: Cadernos ESSE. Faculdade de Educação – Universidade Federal Fluminense. N°1; Nov/93

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades educativas especiais**. Conferência sobre Necessidades Educativa Especiais: acesso e qualidade. Paris: Edições UNESCO

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 10 ed, 2006, p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. Martins Fontes, São Paulo, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, p.21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **O defeito e a compensação**. Em: Vigotski, L. S. Fundamentos de Defectologia. Ed. Pueblo y Educacion, Havana, Cuba, 1995, p. 27 – 41.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Obras Escogidas – vol.2. Madri: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia** – Obras Escogidas – v.V. madri: Visor, 1997.

VIGOTSKII, L. S. **Imaginacion y el arte en la infância**. México: Hispânicas, 1987.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique** – Obras Escogidas – v. III. (edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P) Madri: Visor, 1995, (original de 1931).

VYGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dezembro, 2011.

ANEXO A

CONHECENDO A HISTÓRIA DE ISABELA

A entrevista ocorreu no campus do colégio onde Isabela estuda, estavam presentes mãe e pesquisadora.

Pesquisadora: Obrigada por aceitar conversar comigo, eu gostaria de saber como você conheceu a Isabela, pois você é a mãe, porém não a biológica. Eu gostaria de saber um pouco sobre a sua história.

Mãe: É que eu conheci a Isa trabalhando no posto de saúde em Porto Alegre, eu trabalhava no setor de tuberculose, eu trabalhei muitos anos lá e comecei a atender as pessoas que não aderiam ao tratamento de tuberculose e (pausa) a mãe biológica da Isa era uma dessas pessoas, ela já tinha a Isa bebezinha e tinha tuberculose, tinha outros filhos também, né? Inclusive um dos irmãozinhos também tinha tuberculose. Irmãozinho da Isa. Então...ahhhh...eu visitava essa família sempre, mas eu encontrava a mãe sempre alcoolizada, pai e mãe, sempre alcoolizados e às vezes tavam caídos no chão, muitas internações, né? Ela fugia do hospital (pausa) aquela situação toda e eu via aquele bebezinho, a Isa sempre no chão, mas ela não era a Isabela, ela tinha outro nome também, né? E aquele bebê sempre no chão e eu ficava aquilo muito confusa, as outras crianças, ah também por ali i aquilo precisava de assistência e aí ela chorava, toda vez que eu ia lá, a mãe, dizendo que o Conselho Tutelar ia tirar as crianças dela.

Pesquisadora: Você os visitava periodicamente?

Mãe: Eu ia todos os dias.

Pesquisadora: Todos os dias?

Mãe: Todos os dias, né? Só não conseguia entrar na casa quando eles não estavam e final de semana, que daí o oo programa não oferece assistência no final de semana, então ããã eu comecei a me envolver de certa forma, porque não tem como não se envolver e um dos meninos de treze anos, ããã começou a me procurar muito pedindo socorro pela mãe que tava sempre alcoolizada e tudo mais e daí né, me envolvi com aquilo e comecei a me preocupar, eu digo: não, eu tenho que salvar essa família de alguma forma, né? Não sabia na realidade o que estava

acontecendo eu tentei então pela igreja, né? Procurei o pessoal da igreja, o irmão da igreja que dava assistência espiritual, estudo bíblico e foi visitar a família junto com o meu marido para ajuda-los, chegava lá também não conseguiam dar o estudo por causa do álcool, aí então foi descoberto que eles tinham prostituição lá, bem sério, ela então bebia 24 horas por dia que era para atender os clientes dentro do lar, numa situação muito precária junto com as crianças.

Pesquisadora: E as crianças viam isso?

Mãe: Viam, porque o quarto que separava, ãã, uma porta que separava, daqui ali (espaço de um metro), era feita de cobertor, muito sério, muito sério, então não conseguiram fazer, tentaram várias vezes e não deu certo, aí o irmão disse que não daria certo, aconteceu uma coisa mais séria, em uma visita, ele foi convidado, então ele disse que não tem mais como ir. Ah! Tudo bem, fazer o que, né? Nós tentamos. Inclusive eles tinha um maquinário de estampar camisetas e nós íamos providenciar camisetas para eles estamparem e tudo e se reerguerem. Não teve jeito. Nada teve sucesso. Foi muito triste, mas aí eu continuava atendendo, né? Pela saúde, eu tinha que continuar e esse irmão parou de atender, mas ficou muito preocupado com as crianças e as crianças começaram a pedir socorro, iam no posto onde eu trabalhava, aí passou, um domingo eu estava em casa, o irmão Pedro¹⁹, ele chegou e disse: A irmã eu não aguentei e voltei lá e olha, a mãe esta em coma e eu disse: - Irmão, eu não posso fazer mais nada, todas as internações que a gente fez pelo posto, ela fugiu e agora não faz mais internação pra ela, acabou. Um familiar dela tem que fazer a internação. Ele disse: - Irmã, acontece que o único familiar dela é aquele marido e ele também tá lá caído.

Ai, era 9h30 da manhã do domingo e eu digo: - Vamo lá, né? Pegamos nossa BMW muito antiga, nossa Belina (risos) e fomos lá a caminho. Chegamos lá, pegamos ela e entramos no hospital, pois a única maneira dela entrar no hospital novamente seria pela família, ou por um responsável deixando ela na emergência, eu entrei, ficou, não pode ficar na área de saúde mental porque estava com tuberculose e eles não aceitam, ficou no setor de tuberculose, mas não deu dez dias...fugiu, né? Porque ela tinha compromisso com os clientes, ela honrava aquele trabalho. Ai, faze o que? Na terça-feira de visita na casa dela novamente para dar o remédio, cheguei lá e estava

¹⁹ Nome fictício.

o Conselho Tutelar, foi no dia 22 de novembro, já recolhendo os meninos, aí ela chorando me disse: - Ah! Enfermeira, porque ela me chamava de enfermeira, sou técnica, mas é assim que a gente é chamada. – Enfermeira, pelo amor de Deus, não deixe levar minha filha para o abrigo, fica com ela, seja a mãe dela.

Pesquisadora: E os outros?

Mãe: Os outros, ela pedia que o pequeno, o irmão da igreja, o Pedro, ficasse com o pequeno e o grande parece que era filho só dele, do marido. Uma situação meio assim. Aí, eu disse: Tá eu levo a pequenininha lá pra casa, tu te interna, porque eu não sabia dessa situação tão mais terrível, né? Estelionato, eram pessoas realmente no fim do poço em todos os sentidos. Eu digo: - Eu levo a pequenininha lá pra casa, dou banho nela, ajeito ela e tu te interna, vai cuidar da sua saúde, melhora, né? Eu lá naquela inocência (risos acanhados). Ela disse: - Tá bom leva ela lá, mas não deixa bota ela no abrigo, não deixa bota no abrigo! Aí, eu tô no fundo do poço – ela disse – mas não deixa ela i. Eu digo: Ah! Tá bom levei. Quando saímos na rua o conselheiro me disse: - Dona Sandra²⁰, não se apegue nessa criança, porque assim ó, hoje é terça, no máximo sexta-feira nós vamos buscá-la porque o Conselho já decidiu que essa família perdeu a guarda de todos os filhos, ela já tem a vaga dela no abrigo, só que o abrigo a vaga é só pra sexta. Então sexta no mais tardar nós buscamos ela. Eu disse tudo bem, no momento, né? Só que quando eu cheguei em casa a criança estava muito doente, ardia em febre, tremia, gritava e chorava e chorava, nós a levamos para a emergência, chegamos na emergência ela ficou internada, aí eu avisei o Conselho Tutelar e eles disseram: - Olha Dona Sandra, agora a senhora está com um problema, porque a senhora internou essa criança e a senhora precisa ficar responsável por ela e não pode ficar responsável simplesmente assim, tem que ir lá no juiz para pegar uma...uma...autorização provisória, aí..esqueci o nome.

Pesquisadora: Guarda provisória?

Mãe: Guarda provisória, eu digo tem que fazer dentro da lei, vamos fazer. Aí poderia ter, sei lá, a mãe poderia dizer que a criança foi raptada, qualquer coisa, tudo pode acontecer, aí fomos lá, diante dessa situação, ficou toda a família envolvida com

²⁰ Nome fictício.

aquela situação, em cada turno ficava alguém cuidando dela na emergência, ela acabou ficando internada 21 dias.

Pesquisadora: Nossa, ela estava muito ruinzinha.

Mãe: Muito mal, muito, muito mal, sabe as crianças da Etiópia? Era isso, só era branquinha, você via aquelas veinhas azul, era uma criança que se tu olhasse ia dizer: - Não vai se salvar! Na época estávamos conhecendo a Palavra, os colportores²¹ chegaram na nossa casa, esse pessoal foi lá viu a Isabela e pensaram que ela não iria sobreviver, depois que viu o progresso ficou admirados. Então abriu a vaga no abrigo, mas ele não aceitou enquanto não tivesse a comprovação de que a Isabela não tivesse nenhuma doença infecto- contagiosa, tinha que ter o laudo, aquela coisa toda. Nesse interim a mãe pedindo: -Sejam os pais dela, tanto dela quanto do menininho, que era o outro irmão que ela queria que adotasse e aí então, nós (suspiro) fazer o quê? Ai chegou a primeira audiência, o juiz chamou, chamou o nosso nome e disse que nós tínhamos direito e nós não tínhamos interesse, não tinha preparo, os filhos já tinham vindo para São Paulo.

Pesquisadora: Filhos grandes?

Mãe: Filhos grandes e agente pensava que agora a gente ia viajar (risos), descansar (risos) e curtir os netos, porque essa é a nossa idade (risos) de curtir netos. Aí tal, eu digo: Pai agora, meu Deus! Mas ai conhecendo a Palavra, Deus é Deus, aí eu digo: - O que a gente vai fazer? Não, não dá! Aí, o tempo foi passando e o juiz chama de novo, aí nos deu um tempo pra pensar Uma semana, uma semana (suspiro).

Pesquisadora: Difícil, hein?

Mãe: Difícil, e pra dizer pro juiz que não iríamos ficar, levamos ela junto e lá a gente olhava pra ela, daí a gente pensou: Que cristãos somos nós? Conhecendo esse Deus tão bom e...e...e...(choro).

Pesquisadora: (entregando um lenço) Não tem como não emocionar.

Mãe: É! Então (voz embargada) a disse para o juiz que íamos ficar. (sorriso em meio a lágrimas). Aí conversamos com a família toda.

Pesquisadora: Vocês já sabiam que a Isa tinha algum problema, alguma sequela da gravidez? Vocês já sabiam?

²¹ Vendedores de livros.

Mãe: Já sabíamos, não tínhamos certeza, tinha possibilidade que ela poderia ter a síndrome do alcoolismo fetal, uma série de doenças, aí a gente desconfiava que poderia ter HIV, mas o meu marido dizia que pelo menos HIV seria bom que ela não tivesse. (risos)

Pesquisadora: Ah! Desconfiavam mas não tinham certeza!

Mãe: A gente ficava, meu Deus, ela é tão impossibilitada, aí tá fomos lá, o juiz então começou o processo de adoção que leva 3 anos, que aí nesse processo de adoção foi visitada pela assistência social, foi chamada pela audiência chamada mãe, que é pra ver se ela vai querer ou não, aí a mãe nunca foi nessas audiências.

Pesquisadora: Vocês nunca mais a viram?

Mãe: Não, nunca mais, a única vez que eu a vi, ela pediu que quando eu viesse para São Paulo, mandasse uma foto para o endereço lá e eu tirei umas fotos dela aqui no Colégio e disse que esse seria o Colégio que a Isa, ou melhor, a Suellen²² (que era se antigo nome) vai frequentar. Ela sabia que eu queria mudar o nome da menina para ela esquecer, aí ela disse que nunca iria ver ela de novo porque ela queria que a menina fosse feliz. Ela disse isso, né? Esse processo ocorreu por telão, pois eu já estava aqui em São Paulo e um belo dia eu recebi o registro dela, tudo pronto (sorrisos).

Pesquisadora: Você me disse que desconfiavam que ela tinha a síndrome do alcoolismo fetal, como foi que vocês realmente descobriram? Como? Você percebeu mudanças nela?

Mãe: Ah! A gente que trabalha com a saúde já sabe, né? Uma criança que tremelica, ela é toda dura, descoordenada, não tem coordenação motora e a gente já sabe que (pausa) até por exemplo: Um pai e uma mãe que bebem e não são alcoólatras como os pais dela, mesmo assim as crianças nascem e tem problemas, só que em grau mais leve e que as pessoas não percebem, não sabem que é aquilo, é hiperativo, é isso, é aquilo e na verdade é a síndrome em um grau muito leve. Só que o da Isa é muito forte, porque ela foi gerada ali naquele álcool, sabe de 24 horas por dia, bebendo, na prostituição, na rua, na vida, né? Desgracença mesmo, né? Então eu já desconfiava disso e preocupada fui atrás e já detectou e a médica

²² Nome fictício.

também desconfiava de autismo e agora aqui em São Paulo eu procurei os profissionais, o médico disse que não tem problema nenhum ela frequentar a APAE e procurando um especialista detectou que ela também tem um autismo leve junto com a síndrome forte. Por quê? Por que eu desconfiava? Porque ela faz o mundo dela, tá acontecendo ali alguma coisa, uma festinha, ela tá participando, mas ao mesmo tempo ela tá lá, nós apelidamos o mundinho de Bob (risos), agente fala: Sai Bob...(risos), pra ela acordar e sair daquilo ali, então ela faz um mundo a parte, gosta de coisas que roda, roda, roda. De vez em quando ela dá aqueles gritos, ela só te agarra quando te abraça, te aperta, quase te enforca, mas a gente pede para ela parar e ela para, ela grita porque tem um pouco de problema auditivo.

Pesquisadora: É sensível?

Mãe: Muito sensível, até para pentear o cabelo, a Isabela gosta de mexer no cabelo dos outros, mas o dela é um problema. A minha preocupação também é com o fio de cabelo que ela põe na boca, ainda não tenho o diagnóstico do porquê ela põe o cabelo na boca.

Pesquisadora: O cabelo dela mesmo?

Mãe: Não dos outros, principalmente o meu e fica comendo, são coisas, são atitudes que ela tem que a gente vê não tá certo.

Pesquisadora: Como fica a questão da escola? A aprendizagem.

Mãe: Tá difícil! Tá muito difícil, por exemplo: ela sabe responder, mas ela não sabe bota no papel, não sabe reconhecer as letras, ela só responde a questão, mas ela não reconhece a letra, a única letra que ela conhece é o A, ela está com 10 anos e isso me preocupa, porque como é demorado esse negócio, né? Ela precisa de uma equipe especialista a parte da escola, ela esteve na APAE, mas ela ficou tão agressiva que tiramos, não dormia mais direito, ficou com olheiras, ficou transformada.

Pesquisadora: Como você vê o relacionamento da professora Julia com a Isabela?

Mãe: A professora Julia, foi uma professora maravilhosa com ela, ela a aceitou, maravilhosa, a ajuda muito, é muito carinhosa e ela tenta fazer a Isa pensar, ela faz atividades só pra Isa, eu é que não estou conseguindo ter o tato que deveria ter para ajuda-la em casa, mas tudo envolve dinheiro, a professora Samara tem trabalhado

com o método das boquinhos²³ e isso tem sido muito bom. Tem que ter um método para ajuda-la, uma forma pedagógica diferenciada. A síndrome tem um peso muito grande na dificuldade da Isa, mas muito também é por preguiça, às vezes ela não quer fazer, só porque não quer, o duro é separar a preguiça da síndrome, tem que vigiá-la em tudo, ela é um bebê, não toma banho sozinha, não escova dente, ela é um bebê, requer os mesmos cuidados. Ela veio para nós com 2 anos, agora ela tem 10 anos. Ela começou a caminhar com 3 anos, e a falar com 4 anos, ela andava com os pés e as mãos no chão, ela não gatinhava.

A síndrome dela é tão forte que atingiu a parte física, motora e a memória, ela ouve, mas não assimila, apesar de todo o esforço da professora Julia, eu sei que ela precisa de mais, mais especialistas, mais dedicação, mais atenção. A professora Julia usa muita música com ela e isso tem sido uma benção, ela tem cantado muito, memorizado muito com a música.

²³ Método fônico