

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
LARISSA MACIEL GONÇALVES SILVA

DEFICIÊNCIA MENTAL: PRÁTICA EDUCATIVA E REFLEXÕES DE
UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

UBERLÂNDIA
2009

LARISSA MACIEL GONÇALVES SILVA

**DEFICIÊNCIA MENTAL: PRÁTICA EDUCATIVA E REFLEXÕES DE
UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

Uberlândia

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Larissa Maciel Gonçalves, 1975-

Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora / Larissa Maciel Gonçalves Silva. - 2009.

162 f.

Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

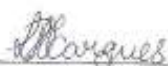
1. Deficientes mentais - Educação - Teses. 2. Inclusão em educação - Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Vygotsky, L.S. (Lev Semenovich), 1896-1934 - Teses. I. Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 376.43

BANCA EXAMINADORA



Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Toda pessoa sempre é as marcas das
lições diárias de outras tantas pessoas.
E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta e diferente gente
onde quer que a gente vá. É tão bonito
quando a gente sente que nunca está
sozinho por mais que pense estar.
(Gonzaguinha, 1982)**

O fragmento da letra da música do cantor Gonzaguinha expressa bem este momento, em que dedico este trabalho a cada pessoa que fez parte deste caminhar, tornando minha vida mais feliz e mais completa.

Aos meus pais, Orestes e Mary, pelas muitas lutas enfrentadas para que os filhos tivessem a oportunidade de cursar o ensino superior. Pelos esforços e orações.

Ao meu esposo Wanderley, meu porto seguro, meu grande incentivador, que acompanhou de perto as angústias, foi cúmplice nos esforços e fundamental para que eu alcançasse este voo.

Aos meus filhos amados, Mathews e Lowise, que com sua vivacidade enchem de alegria nossos dias, que encontrem em seus caminhos um mundo mais inclusivo, e que eles encontrem em seus estudos um objetivo maior.

Aos meus irmãos, Orestes Júnior e Marêssa, pelo carinho e incentivo nesta caminhada. Aos queridos sobrinhos, Gustavo e Luís Felipe que acrescentam mais alegria em nossos dias.

E a todas as crianças com deficiência, aos muitos Thiagos que se encontram nas escolas, que eles tenham a oportunidade de terem uma Anita, disposta a ampliar o olhar, possibilitando uma ótica mais inclusiva. A essas crianças que revelaram em mim as muitas possibilidades de ser melhor como ser humano e despertaram meu desejo de saber, de compreender.

Minha gratidão...

A Deus, meu guardião e minha fortaleza. Obrigada, Senhor, pelas muitas vezes em que em Ti me refugiei. Só nós sabemos das dificuldades encontradas no caminho.

À minha orientadora Professora Doutora Arlete Aparecida Bertoldo Miranda um especial agradecimento por me apoiar, me compreender, e com muita generosidade, respeito, profissionalismo e competência me conduzir na construção deste trabalho.

Às participantes da banca de qualificação Professoras Doutoras Myrtes Dias da Cunha e Marília Villela de Oliveira, pela leitura cuidadosa, contribuições e respeito com meu trabalho.

Às Professoras Doutoras Luciana Pacheco Marques e Myrtes Dias da Cunha pela gentileza com que aceitaram o convite para a defesa.

A minha querida amiga Lílían Calaça por me fazer acreditar que seria possível. Aos professores e colegas de mestrado, pela convivência amiga, pelas trocas e pela oportunidade de aprender algo novo todos os dias. Em especial à Márcia e Sangelita, pela amizade construída, pela cumplicidade, pelas alegrias e dissabores partilhados.

Aos funcionários da escola, cenário desta pesquisa, que de forma direta ou indireta oportunizaram a realização deste trabalho. Em especial à professora Anita e aos alunos pela aceitação do trabalho e da pesquisadora em sala de aula, pelo respeito, confiança e atenção com que sempre nos acolheram. Aos profissionais do NADH, pela disponibilidade e respeito com que atenderam à pesquisadora.

À Maria de Lourdes pelas conversas, indagações e incentivo e pelas várias vezes em que se dispôs a me ouvir. À Cláudia, querida amiga e ouvinte.

Enfim, a todos aqueles que talvez não estejam contemplados aqui, mas que torceram, acreditaram que seria possível, a minha gratidão e afeto.

Assim eu sou feliz. Principalmente por poder voltar a todos os lugares onde já cheguei. Pois lá deixei um prato de comida, um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar. E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Gonzaguinha, 1982)

DEFICIÊNCIA MENTAL: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora

RESUMO

Considerando a inclusão escolar do aluno com deficiência mental no ensino regular, este estudo tem como objetivo discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos deficientes mentais, sendo a prática educativa compreendida como fundamental para a adequada inclusão escolar destes alunos. Para atingir o objetivo proposto, optamos como orientação para as análises, os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento e aprendizado. Como metodologia de pesquisa este estudo está pautado em uma abordagem qualitativa e envolveu a participação da professora alfabetizadora que tinha em sala de aula um aluno com deficiência mental. Para construção dos dados foram utilizadas observações em sala de aula com registro em notas de campo, e entrevistas reflexivas. As notas de campo foram disponibilizadas para a professora regente para leitura e reflexões. As análises dos dados indicam a fundamental importância da prática educativa no processo de inclusão do aluno com deficiência mental, demonstrando em seu percurso que uma mudança na concepção da professora promove uma modificação de atitude que reflete uma prática educativa mais inclusiva. O presente estudo possibilitou uma modificação na maneira da professora perceber aspectos da sala de aula e o aluno deficiente mental, assim como possibilitou um olhar para as possibilidades e potencialidades e não mais nas limitações provenientes da deficiência. Consideramos que essas mudanças, tão necessárias para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, extrapolam a questão da especificidade do aluno com deficiência mental e devem ser consideradas na totalidade do contexto escolar. Desse modo, a construção deste estudo revela que é possível uma prática educativa inclusiva. Este trabalho contribui para a percepção de que o professor pode oferecer a seus alunos uma prática educativa que se caracterize por ser inclusiva, contribuindo dessa forma com o trabalho docente e com a inclusão escolar.

Palavras-chaves: Prática Educativa - Inclusão Escolar – Vygotsky - Deficiência Mental

MENTAL DISABILITIES: educational practice and reflections of a literacy teacher

ABSTRACT

Considering the school inclusion of students with mental disabilities in regular education, this study aims to discuss and understand the educational practice of the teacher who works in the literacy of mentally deficient students, the educational practice understood as essential for the proper school inclusion of these students. To achieve the proposed objective as a guideline for analysis, the Vygotsky studies about development and learning were chosen. As methodology of this research this study is based on a qualitative approach and involved the participation of the literacy teacher who had in classroom a student with mental disabilities. To construction the data, classroom observations were used with registers in field notes, and reflective interviews. The field notes were available to the conductor teacher for reading and reflections. The analysis of data indicates the crucial importance of educational practice in the process of inclusion of students with mental disabilities, demonstrating in their way that a change in the conception of the teacher promotes a change in attitude that reflects a more inclusive educational practice. The present study enabled a change in the way the teacher understands aspects of the classroom and the deficient student, as well as made possible a look at the possibilities and potentiality rather than the limitations from the disability. It is considered that these changes, so necessary for the effective inclusion of students with disabilities in the classroom, extrapolates the issue of specificity of students with mental disabilities and must be considered in the whole school context. Thus, the construction of this study shows that an inclusive educational practice is possible. This work contributes to the perception that the teacher can offer his or her students a practical education that characterizes itself by being inclusive, thereby contributing with teaching and school inclusion.

Keywords: Educational Practice – School Inclusion - Vygotsky -- Mental Disabilities

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Entrevistas com os temas significativos abordados nas notas de campo do período.....	77
QUADRO 2 – Atividades realizadas pelos alunos em 02/04/08	96
QUADRO 3 – Atividades realizadas pelos alunos em 19/05/08	97
QUADRO 4 – Cartaz afixado na parede lateral esquerda da sala de aula de Anita	98
QUADRO 5 – Atividades realizadas pelos alunos em 04/06/08	101
QUADRO 6 – Atividades realizadas pelos alunos em 04/06/08	101

LISTA DE SIGLAS

AAMD - Associação Americana de Deficiência Mental (American Association on Mental Deficiency)

ADA - Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos do Excepcional

BRAILLE – Sistema de leitura com o tato para cegos (inventado por Louis Braille)

CEMEPE - Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NADH – Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

OPS – Organização Pan-americana de Saúde

PEA – Programa Ensino Alternativo

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Plano Nacional de Educação Especial

SEESP - Secretaria de Educação Especial

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução: MUITAS VIDAS EM UMA HISTÓRIA	12
Capítulo I: PERCORRENDO TRILHAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA DEFICIÊNCIA MENTAL	21
1.1 - Considerações sobre a Educação Inclusiva.....	34
1.2 - A Complexidade do Conceito de Deficiente Mental e suas Implicações para a Prática Educativa.....	46
Capítulo II: VYGOTSKY – uma concepção orienta o caminho	51
Capítulo III: EM BUSCA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO: o contexto e as pessoas em foco.....	65
3.1 – Delineando um percurso.....	65
3.2 – Desenvolvimento da pesquisa	69
3.3 – Os sujeitos da pesquisa e seus espaços.....	78
3.3.1 - Escola Municipal Bom Jardim: a escola em questão	78
3.3.2 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE)	80
3.3.3 – Conhecendo Thiago.....	83
3.3.4 – A professora de Thiago: Anita	85
3.3.5 – A sala de aula da professora Anita	87
3.3.6 - Um dia típico de trabalho na sala de aula da professora Anita	88
Capítulo IV: A PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE MENTAL	91
4.1 - Implementação da prática educativa	93
4.1.1 - O planejamento das aulas	93
4.1.2 - A rotina das aulas.....	99
4.1.3 - Estrutura disponível para realização do trabalho educativo.....	103
4.1.4 - A presença de Thiago	105
4.2 - O pensar e o fazer do professor alfabetizador: implicações no processo de desenvolvimento dos sujeitos.....	111
4.2.1 - Concepções e expectativas de Anita e sua disposição para fazer a diferença	112
4.2.2 - O trabalho educativo: um ato coletivo ou solitário?	115
4.2.3 - Quando o esforço pessoal nos move para além de onde nos encontramos	121
4.2.4 - Redescobrimos Thiago	126
4.3 - Prática educativa: um olhar para a inclusão escolar do aluno deficiente mental	128
Considerações Finais.....	135
Referências	140
Documentos.....	147
Apêndices	149

Aos que virão

Desarrumar as pedras no chão
Para marcar minha passagem
Vida é suor e paixão
Coração e coragem.

Juntar cada mito na mão
E quebrar a sua imagem
Recusar a ilusão
De toda e qualquer miragem.

Virar a terra pelo avesso
Descobrir novos caminhos
Inventar outro começo
E repovoar os ninhos.

Ir por aí plantando idéias
Para gerar um fruto novo
Que deixa um gosto de riso
Na boca e na alma do povo.

Fazer do amor a razão
A missão e a mensagem
Que interrompe a tensão
De regressiva contagem.

Depois repartir o pão
Recompor a paisagem
Deixando aos que virão
Um mundo sereno e seguir viagem...

Hardy Guedes Alcoforado Filho

MUITAS VIDAS EM UMA HISTÓRIA

**Na realidade, não há percepção que não
esteja impregnada de lembranças.
(Henri Bergson, 1959)**

No anseio de identificar pistas que conduziram o caminhar para o presente trabalho apresentamos a epígrafe supracitada, em que o autor sugere que as percepções dos sujeitos estão impregnadas de lembranças, far-se-á necessário voltar em alguns momentos marcantes, quer pela intensidade com que ocorreram, quer pelos profundos questionamentos deles surgidos.

As questões acerca da Educação Especial e, mais especificamente, da deficiência mental, têm sido constantes desde o início da trajetória profissional da pesquisadora. Por volta do ano de 1994, no término do curso normal que formava professores no ensino médio na época, durante a realização do estágio em uma escola estadual de um pequeno município mineiro, cidade interiorana, com uma população que, na época, não chegava a 80 mil habitantes, aconteceu o primeiro contato da pesquisadora com um aluno deficiente mental. A escola em questão ficava na região central da cidade e atendia a uma clientela tanto da região central quanto da periferia. Observamos que muitos pais ansiando por uma escola pública que atendesse as suas expectativas migravam seus filhos para as escolas centrais, julgando que desta forma estes teriam melhores oportunidades de acesso às informações e a uma melhor educação.

Na escola mencionada, a proposta era realizar o estágio em uma sala de aula com o intuito de experimentar e compreender as interações provenientes da prática educativa, bem como a relação professor-aluno e as implicações desta no processo de ensino e aprendizagem. A supervisora da escola, porém, nos incumbiu da tarefa de acompanhar durante todo o estágio um aluno de uma sala de primeira série do ensino fundamental que apresentava Síndrome de Down. A proposta era que se fizesse um trabalho com o aluno fora da sala de aula, de modo que a presença deste não atrapalhasse o desenvolvimento da aula na sala regular. Desta forma, a professora seguiria seu planejamento sem se ocupar desse aluno, seus colegas ficariam atentos às atividades propostas, pois a atenção destes não seria

desviada pela presença da criança com Síndrome de Down, e dessa forma prestaríamos um serviço à escola.

Neste percurso, muitas dúvidas começaram a surgir, dentre elas: o fato da mãe querer manter seu filho numa escola regular facilitaria seu desenvolvimento? Aquelas condições encontradas na escola, mesmo sendo excludentes poderiam favorecer sua aprendizagem e promover seu desenvolvimento? Ou a escola estaria correta ao afirmar que numa escola especial ele se desenvolveria melhor, com profissionais preparados para lhe ensinar? Quem é o profissional preparado nesse caso e onde está ele? Não deveriam ser preparados todos os que se dispõem a ensinar e, portanto, todos os que estão nas escolas com esta finalidade? Sempre com novas dúvidas e velhas respostas nada convincentes. O ano letivo terminou e o estágio também, e não houve mais possibilidade de se ter acesso livre àquela escola. Sabemos que a criança continuou freqüentando a escola.

Cerca de dois anos depois, em 1996, no primeiro ano de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, realizamos um estudo monográfico abordando as conquistas legais sobre a educação de alunos deficientes mentais nas escolas regulares. A partir de então, iniciamos nosso contato com algumas leituras, análises e reflexões sobre a educação, a escola e o processo de ensino e aprendizagem. As discussões começavam a ganhar força a partir de confrontos com autores que acreditavam e acreditam numa mudança de percepção do ensino e mais ainda, numa mudança de paradigma para além do ensino normatizante e homogeneizante predominante nas escolas. Em consequência desse ensino, aquela criança do período de estágio encontrou em seu processo de inclusão, numa escola pública de ensino regular, a exclusão de suas possibilidades e potencialidades, ficando assim, marginalizada e o seu direito à educação violado.

Uma vez que, as políticas educacionais para o atendimento aos alunos deficientes mentais foram o foco da monografia, constatamos que estas se tornaram mais concretas no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, que apresenta como um de seus objetivos a garantia, o acesso e a permanência de todos na escola, sem distinção de raça, gênero, sexo, origem etc. Esse trabalho contribuiu para a constatação de que as políticas avançaram no sentido de garantir aos deficientes o direito de participarem do ensino regular e, desse modo, a educação especial segregada em instituições passou a ser entendida como complementar na educação desses alunos.

Após a conclusão do curso de Pedagogia, já atuando como professora de educação infantil na rede de ensino particular em Uberlândia houve a possibilidade de troca de

experiências com colegas, também professoras, que tinham em suas salas de aula crianças deficientes mentais. Verificamos que o fato de se garantir em lei a educação do deficiente mental preferencialmente na rede regular de ensino não é suficiente para garantir sua aprendizagem. Constatamos que a Constituição não faz nenhuma menção à formação de professores, nem a alterações curriculares tanto para a formação docente, quanto para a aprendizagem do aluno deficiente mental.

Algum tempo após a conclusão da graduação, com o ingresso por meio de concurso público na rede municipal de ensino de Uberlândia, tivemos a oportunidade de trabalhar como professora alfabetizadora, na 1ª série do ensino fundamental (hoje 2º ano do ensino fundamental de 9 anos), e assim atuar com alunos deficientes mentais incluídos. Ao atuar diretamente com eles, observamos que o olhar sobre a deficiência e sobre a pessoa deficiente representa um ponto fundamental capaz de guiar as escolhas pedagógicas, bem como a atuação em sala de aula com estes alunos, refletindo em sua aprendizagem. Esta ação do professor vai atingir diretamente o desenvolvimento desses alunos, representando um diferencial no processo de ensino e aprendizagem deles. O trabalho como professora alfabetizadora e as muitas reflexões acerca desse trabalho se tornaram pontos decisivos na definição dos objetivos e dos problemas a serem considerados e analisados no presente estudo, resultantes de uma busca por qualidade e eficiência no atendimento a alunos deficientes mentais incluídos nas escolas regulares de ensino público.

Assim, na pretensão de aprofundar questões acerca do ensino e aprendizagem de alunos deficientes mentais incluídos na rede pública municipal de Uberlândia, pleiteamos o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. O ingresso no Mestrado, o desenvolvimento da pesquisa e as orientações recebidas, as disciplinas cursadas, os vários caminhos e possibilidades representaram uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, o que possibilitou um olhar mais amplo com focos mais precisos sobre a educação. Esse olhar proporcionou reflexões e questionamentos também sobre a educação de deficientes mentais e principalmente sobre a prática do professor alfabetizador que atua com alunos deficientes mentais nas primeiras séries do ensino fundamental. O interesse pelas ações docentes nas primeiras séries do ensino fundamental se deve a dois fatores importantes a serem considerados: são as séries em que a ênfase está no desenvolvimento da leitura e escrita e em que os alunos que apresentam deficiência mental são reprovados por três, quatro, até cinco anos ou mais, ficando em sua maioria, predestinados a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2008, iniciamos o trabalho junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende alunos com deficiência em salas de recursos instaladas na própria escola onde estes alunos freqüentam o ensino regular. O ingresso nesse projeto se deu por meio de uma seleção através de análise de títulos, na escola de atuação, realizada pelo então Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas é uma reestruturação do Programa Ensino Alternativo (PEA). O PEA era um programa de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria de Educação do Município de Uberlândia que visava ao atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular, o programa foi implantado em 1993, com o objetivo minimizar as principais barreiras que o educando com deficiência encontrava no ensino regular.

O Programa Ensino Alternativo foi reestruturado em 2005, e a partir de então foi denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), e coordenado pelo Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH). O PEA passou por uma resignificação, promovendo entre outras adequações, a distinção entre o atendimento destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, denominado Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA), e o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O município passou a utilizar, em conformidade com a Constituição Federal e o MEC, o termo Atendimento Educacional Especializado, e não mais ‘Programa Ensino Alternativo’.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um projeto do MEC e pelo qual o NADH é o responsável em Uberlândia e cidades vizinhas, uma vez que Uberlândia é considerada pioneira no projeto na região e multiplicadora deste nas cidades vizinhas. O núcleo conta hoje em Uberlândia com o AEE em 33 escolas e está em fase de seleção de profissionais para ampliação para mais escolas da rede. O AEE é composto pelos seguintes especialidades para o atendimento dos alunos: psicomotricista, arteterapeuta, pedagogo e professor especialista (professores que tenham cursos de pós-graduação em Educação Especial/Inclusão Escolar e áreas afins), instrutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE. Os professores que atuam no AEE participam de formação continuada, um encontro dos profissionais que acontece uma vez ao mês, com palestras e oficinas, alguns desses encontros são propostos pelo NADH em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) que visam a aperfeiçoar e a melhorar a qualidade de atendimento oferecido a alunos e professores do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se de atividades e recursos como: ensino e interpretação de LIBRAS, sistema BRAILLE, comunicação alternativa, tecnologias assistivas (expressão utilizada para identificar os recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência), enriquecimento e aprofundamento curricular, oficinas pedagógicas, entre outros, considerando as diferenças individuais. Os alunos que participam do projeto freqüentam as salas de aula do ensino regular no horário normal e, no período extra-turno, recebem o atendimento educacional especializado dentro da própria escola.

Este trabalho reforçou nossas inquietações acerca da inclusão de tais alunos, ao compreendermos que a inclusão escolar deve contemplar o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos e não simplesmente garantir a presença na escola comum. Adotamos neste estudo, o ponto de vista de vários autores como Dechichi (2001), Schneider (2002), Mantoan (2003), Miranda (2003) e Padilha (2004) sobre a inclusão, como a oportunidade de contemplar as diferenças em todos os espaços, não somente na escola. Ao compreender a escola como um espaço público que tem uma função social e formativa, consideramos que ela deve assumir um compromisso com as mudanças sociais, com o aprimoramento das relações, ensinando aos alunos a compartilhar o saber, os sentidos diferentes das coisas, as emoções e a trocar pontos de vista, e destacamos que na escola se desenvolve o espírito crítico, a observação e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões.

Devem ser analisados os critérios exequíveis ao se pensar em acolher as diferenças nas salas de aula das escolas, pois, não podemos negligenciar os vários fatores que interferem no funcionamento da escola, como a estrutura física e material, o apoio pedagógico e financeiro dado ao professor, os componentes curriculares que já vêm determinados em sua maioria, e a formação docente que muitas vezes não oferece o suporte necessário para que o professor atenda às demandas e heterogeneidade que compõem a sala de aula. Tais fatores são acrescidos de outro quando se trata de atender alunos deficientes mentais, a queixa de despreparo dos professores para lidarem com esse aluno, o que gera medo e insegurança em relação à postura a ser adotada, o que pode levar a atitudes de defesa que resultam em preconceitos.

O aluno deficiente mental deve ser considerado como qualquer outro aluno envolvido no conjunto das relações que se estabelecem na escola. Dessa forma, seu bom ou mau desempenho acadêmico não deve ser analisado tomando como ponto de partida suas

características individuais ou familiares. E no caso do aluno com deficiência, a presença desta não deve representar instrumento paralisador das práticas e nem ser considerada fator decisivo em seu desempenho acadêmico, o que levaria a desconsiderar o desenvolvimento das ações na escola, bem como as relações interpessoais nos seus mais diversos espaços e grupos.

A sala de aula representa na escola um espaço constantemente criado e recriado de acordo com as ações de alunos e professores, e no qual a construção do conhecimento não pode ser considerada inflexível nem estática. Representa assim, um espaço de execução de um planejamento prévio, que seria uma aula, espaço este que será preenchido por ações definidas no planejamento. O planejamento por sua vez deve ter o propósito de atingir objetivos aos quais alunos e professores perseguem. A aula, nesses termos, deve ser organizada pensando-se no aluno como um ser interativo, assim, o professor deve considerar no planejamento da aula o modo como os alunos aprendem, e estar atento às particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno e à diversidade na sala de aula.

O desejo de realização do presente estudo surgiu a partir da consideração de três eixos extremamente relacionados entre si e presentes na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora: a certeza da importância do processo de inclusão escolar para o desenvolvimento da criança deficiente mental; a importância do professor e de sua prática educativa no processo de ensino e aprendizagem do deficiente mental, pessoa fundamental para que realmente este aluno seja incluído; e a possibilidade de constante crescimento em qualidade e eficiência proporcionado pela reflexão advinda da prática educativa.

O ensino no referido estudo é compreendido como uma prática social, o que segundo Paulo Freire (1921-1997) é uma ação cultural que se concretiza na interação entre professores e alunos, refletindo a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Assim, entendemos que a prática educativa não se reduz a ações de responsabilidade do professor e que, normalmente ocorrem em sala de aula. A ação educativa transcende às ações dos professores e extrapola os limites da sala de aula. Sacristán (1995) define esta visão e amplia a idéia de prática educativa propondo uma análise esclarecedora na medida em que sistematiza a real dimensão da prática educativa, e delimita como cada parte do sistema afeta a prática em sala de aula e as ações do professor, pontuando dessa forma: a) a existência de uma prática de caráter antropológico, anterior e paralela à escola; b) práticas institucionais desenvolvendo-se no ambiente cultural em que a escola se insere; c) a existência de práticas concorrentes que, embora não sejam da esfera pedagógica, afetam de forma marcante a ação

educativa, com currículos elaborados fora da sala de aula e materiais didáticos elaborados por quem não está presente no cotidiano das escolas.

Zabala (1998) se contrapõe à idéia de que o professor é um aplicador de fórmulas e recomenda uma reflexão do trabalho por parte do próprio professor. Esse autor analisa a prática educativa como uma prática de caráter processual em que assumem uma posição relevante todos os condicionantes do contexto educativo. A prática educativa analisada neste trabalho deve ser entendida em um sentido específico, que vai além do fazer na sala de aula, mostrando que há os conceitos e concepções da professora, seus saberes, sua experiência, o envolvimento desta e de seus alunos com o trabalho. O trabalho da professora na sala de aula é muito mais do que o que acontece no final do processo.

Como Paulo Freire (1921-1997) dizia, é preciso lembrar que toda prática educativa deve seguir no sentido de levar o homem a refletir sobre seu papel no mundo e assim ser capaz de mudar este mundo e a si próprio.

No presente estudo a opção por discutir e compreender a prática educativa do professor alfabetizador que atua com alunos deficientes mentais incluídos se deve principalmente ao fato de se compreender o professor como fundamental no processo de inclusão destes alunos. Na inclusão escolar a perspectiva é ir além da presença física em sala de aula, é favorecer o desenvolvimento e o aprendizado destes alunos e dos demais que podem neste contexto participar de experiências de escolarização que se traduzam em atender não só às exigências curriculares, mas também que considerem as especificidades e características dos alunos.

Baseando-nos nas implicações do processo de inclusão escolar do deficiente mental, muitas são as questões que condicionam este trabalho, entre as quais: de que maneira as concepções que o professor alfabetizador apresenta sobre o aluno deficiente mental e sobre a deficiência mental influenciam seu trabalho com o aluno deficiente mental e com os demais alunos e interferem no desenvolvimento e na inclusão escolar destes? Como a percepção do professor acerca do aluno deficiente e da deficiência pode interferir no trabalho que ele realiza com seus alunos? Que importância tem o fato de se conhecer o aluno e sua deficiência, bem como de compreender o conhecimento que este aluno possui para suas escolhas didáticas? Qual o peso da credibilidade do professor no potencial de seu aluno deficiente mental para o processo de desenvolvimento do aluno na sala de aula do ensino regular? Quais as implicações da presença do aluno deficiente mental na sala de aula do ensino regular para os demais alunos, para o professor e para o processo de ensino e

aprendizagem de todos? De que forma o pensar do professor sobre a escola e a aprendizagem, sobre o deficiente e a inclusão, e sobre seu papel, se relaciona com o seu trabalho em sala de aula, há uma relação entre o que o professor pensa e o que ele faz? De que forma o trabalho em conjunto, do ensino regular e do atendimento educacional especializado viabilizado nas escolas está comprometido com a inclusão do aluno deficiente mental? Se a inclusão acontece ou não a contento, em que medida o esforço pessoal do professor é responsável?

O problema de pesquisa apresentado neste estudo se delineou no decorrer da pesquisa, se construindo à medida que percebemos que, ao tratar de inclusão de alunos deficientes mentais o trabalho do professor em sala de aula é fundamental e embora não esteja desconectado de um todo maior, o professor é quem inclui na sala de aula. E mesmo que isso não aconteça em detrimento de tudo que acontece para além da sala de aula, ele é a pessoa fundamental na inclusão destes alunos. Portanto, estudar a prática do professor e o dia-a-dia dele na sala de aula, é perceber como a inclusão está acontecendo e ver acontecer, em função de uma busca pela qualidade no ensino oferecido às crianças deficientes mentais, o que reflete na qualidade daquele oferecido às crianças de modo geral, e na possibilidade de fazer todos aprenderem. O aluno deficiente na sala de aula é a oportunidade de o professor refazer todo seu trabalho para todos os alunos e não só para o deficiente, assim o objetivo deste estudo é discutir e compreender a prática educativa de uma professora alfabetizadora que trabalha com aluno deficiente mental em sua sala de aula no ensino regular.

O trabalho aqui apresentado compõe-se de quatro capítulos. Nesta introdução ‘Muitas vidas em uma história’ pretendemos refazer uma trajetória e demonstrar que não se está sozinho no percurso de vida e da pesquisa. Em toda caminhada as influências e experiências são compartilhadas, interferências são partilhadas em outras vidas de forma recíproca. O sujeito em sua constituição faz parte de muitas vidas e de muitas vidas ele é feito.

No primeiro capítulo ‘Percorrendo trilhas históricas e legais da deficiência mental’, o objetivo é situar o leitor e propor reflexões sobre questões históricas e políticas que permearam e permeiam a vida do deficiente, fazendo um retrocesso desde a era pré-cristã, procurando tornar perceptível o quanto a história, a legislação e as concepções sobre educação, deficiência mental e prática educativa caminham juntas e se fundamentam. Ainda neste capítulo propomos discussões sobre a complexidade que envolve a definição de deficiência mental, o papel social da escola e a relação estabelecida entre esta, o conhecimento, e a inclusão do deficiente mental.

No segundo capítulo ‘Vygotsky: uma concepção orienta o caminho’ apresentamos os autores utilizados para a fundamentação deste trabalho a partir da perspectiva histórico-cultural e de pesquisas atuais respaldadas nesta abordagem, que nos ajudaram a pensar, analisar, compreender e discutir a prática educativa de uma professora alfabetizadora, que trabalha com aluno deficiente mental incluído em sua sala de aula.

No terceiro capítulo ‘Em busca de um caminho metodológico: o contexto e as pessoas em foco’ a proposta é discutirmos sobre a pesquisa qualitativa, focando os instrumentos e procedimentos utilizados no desenvolvimento do estudo e a caracterização do espaço de pesquisa.

O quarto capítulo contém as análises e a interpretação dos dados e é intitulado ‘A prática educativa no processo de inclusão escolar do deficiente mental’. Os eixos de análises e suas subdivisões estão organizados de modo a favorecer a percepção da prática educativa, do pensar e do fazer docente e a relação destes com o processo de desenvolvimento dos sujeitos. A metodologia que utilizamos neste trabalho proporcionou a mudança de alguns pontos de vista, bem como possibilitou outra forma de a professora pensar sobre o deficiente mental, sobre a inclusão deste no ensino regular e sobre a deficiência.

Nas ‘Considerações Finais’, apresentamos uma síntese das constatações provenientes desta pesquisa.

Por fim relacionamos todas as referências e documentos utilizados na composição desta dissertação e os Apêndices.

CAPÍTULO I

PERCORRENDO TRILHAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA DEFICIÊNCIA MENTAL

**É preciso que tenhamos o direito de sermos
diferentes quando a igualdade nos descaracteriza
e o direito de sermos iguais quando
a diferença nos inferioriza.
(Boaventura de S. Santos)**

A escola, no momento atual, se apresenta como um cenário de grande importância para a inclusão ao se deparar com uma disseminação de conceitos como o de diferença, abrangendo assim não somente aqueles alunos com alguma deficiência, mas todos os sujeitos que fazem uso da educação promovida pela instituição escolar.

Atender às diferenças em seu contexto sem, contudo, inferiorizar ou descaracterizar o aluno e seu processo de desenvolvimento e aprendizado é, certamente, um dos maiores desafios que a escola tem de enfrentar atualmente, uma vez que o paradigma da educação inclusiva vem alcançando um espaço significativo no cenário da educação mundial.

Neste contexto, vivemos um processo de discussões amplas sobre uma Política Nacional de Educação Especial, que refletem um momento em que paralelamente ao fenômeno da globalização se estender para todas as esferas da sociedade, as minorias alcançam visibilidade e reconhecimento. Isto se deve ao fato de que nas últimas décadas, a sociedade tem sofrido inúmeras modificações; os valores e as formas de conceber o homem e o mundo passaram por alterações significativas, percebemos um movimento de transição que transpõe a idéia de conceber a realidade de forma homogeneizada para um movimento mais complexo, um movimento de defesa da diferença e da diversidade.

Tradicionalmente a sociedade percebe a deficiência como uma doença crônica, e o deficiente como inválido e incapaz, uma vez que pouco contribui para o meio econômico e social. Ao se rever a história da humanidade nas obras de Bueno (1993), Mazzotta (2001) e Jannuzzi (2004), constatamos a presença das pessoas deficientes nas diferentes épocas da história.

Segundo Kirk e Gallagher (1996), podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às deficiências. Na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar os deficientes. Na Antiguidade, por não corresponderem aos padrões estéticos, muitos deficientes foram abandonados ou eliminados; com a difusão do Cristianismo, na Idade Média, a deficiência viveu momentos ambivalentes. Em alguns, os deficientes eram considerados criaturas divinas, que não poderiam ser desprezados ou abandonados por possuírem alma. Mas em outros, representavam forças malignas e, por isso, deveriam ser eliminadas. Esta época foi marcada por atitudes paradoxais entre a proteção e a eliminação, sobressaindo a visão do aspecto sobrenatural. Segundo Ferreira e Guimarães (2003, p. 65), “os indivíduos epiléticos e psicóticos, por exemplo, eram considerados portadores de possessões demoníacas. Já os cegos eram muitas vezes tidos como profetas ou videntes”. Com a difusão do Cristianismo, passou-se a proteger os deficientes e a compadecer-se deles; entre os séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte; e já na última metade do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível, na sociedade.

Ainda na contextualização histórica, de acordo com Pessotti (1984), no século XVI houve um redimensionamento do modo de pensar e de ver a deficiência, passando da abordagem moral para a abordagem médica, o que assinalou que o modelo de análise da deficiência era o da doença. As pessoas que apresentavam alguma anormalidade eram tratadas considerando a possibilidade de cura. Os diferentes permaneciam abandonados à própria sorte, isolados e com pouca atenção por parte do governo e dos familiares.

Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às gales. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política, diante da deficiência mental, mas ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder público, para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa em educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune, nem se abandona, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença. (PESSOTTI, 1984, p.24).

Assim, governos e familiares optam pela prática asilar, em que se abrigam em leprosários e hospitais toda pessoa considerada diferente. Os hospícios isolavam todos os sujeitos considerados anormais e mantinham o controle social. Isso pelo fato de a sociedade,

na época, se sentir incomodada com a presença do diferente, do que fugia às regras e aos padrões vigentes.

As instituições fundadas entre os séculos XVIII e XIX marcam o surgimento de uma nova modalidade de ensino a Educação Especial, fruto de ações isoladas dos profissionais envolvidos na área médica. O caso mundialmente conhecido do “Selvagem de Aveyron” representou uma importante contribuição para visualizar uma educação voltada para o deficiente, quando da elaboração, pelo médico francês Jean Itard (1774 – 1838), do primeiro programa sistemático de educação especial.

O primeiro especialista em deficiência mental e em ensino para deficientes mentais é, segundo Pessotti (1984), Edouard Seguin (1812-1880) destacando sua obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, (1846), mais conhecida como *Traitement moral*. Foi discípulo de Itard, suas sólidas observações e argumentos apontam fatores ou causas pós-natais, acidentais, para várias formas de oligofrenia. Antes de sua obra *Traitement moral* vir a público, Seguin se dedicara à educação sistemática de idiotas, primeiro no Hospital dos Incuráveis em 1842 e depois em Bicêtre, onde organizara uma verdadeira escola especial. Seguin insistia na necessidade de uma observação cuidadosa do aluno (PESSOTTI, 1984, p.110). Uma clara inovação da doutrina de Seguin para a evolução do conceito de deficiência mental é a aceitação de que qualquer que seja o grau de deficiência o sujeito é educável.

No Brasil, desde o período colonial, os deficientes foram considerados seres distintos, e à margem dos grupos sociais. Mas na medida em que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. Segundo Mazzotta (2001), a Educação Especial surgiu institucionalmente no conjunto das concretizações possíveis das idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX.

De acordo com Jannuzzi (2004), no Brasil, o movimento em prol da Educação Especial se concretiza com a criação por parte de D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Imperial Instituto de surdos-mudos atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857, que funcionam até hoje no Rio de Janeiro. A autora ressalta ainda que a preocupação com a educação das pessoas diferentes iniciou-se no final do Império e início da República, quando os ideais liberais começaram a ser discutidos e consolidados. Todavia, mesmo assim, as

instituições foram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX. A educação escolar do deficiente teve início apenas no século XX.

Entre as décadas de 1920 e 1930, o ensino primário se expandiu e se popularizou, assim como o movimento da Escola-Nova começou a se concretizar no Brasil. Esse movimento, preocupado em reduzir as desigualdades sociais, incorporava em suas metodologias pedagógicas ações baseadas em concepções de profissionais que trabalhavam com deficientes, como por exemplo, Montessori (1870 -1952) e Decroly (1871-1932). (JANNUZZI, 2004).

Assim, várias reformas educacionais foram implementadas, segundo os princípios da Escola-Nova, influenciando os rumos da Educação Especial Brasileira. Contudo, mesmo defendendo a diminuição da desigualdade social, o movimento da Escola-Nova acabou por contribuir com a exclusão do deficiente das escolas regulares, pois enfatizava o estudo das características individuais, propondo um adequado e especializado ensino para aqueles alunos que não atendiam às exigências da escola regular (MAZZOTTA, 2001).

O início do século XX também foi marcado por críticas à segregação e à exclusão das pessoas que apresentavam alguma deficiência. Nesse sentido, pais e parentes dos deficientes começaram a lutar por melhores condições de vida para aqueles que apresentavam alguma “anormalidade”. Seguiu-se o princípio de “normalização”, base filosófica ideológica da integração que não trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que elas se desenvolvem. Ou seja, oferecer aos deficientes modos e condições de vida diária o mais parecido possível com as formas e condições de vida do restante da sociedade, implica em adaptação dos meios e das condições de vida às necessidades destes. A defesa da participação do deficiente na sociedade e o respeito à sua cidadania não foram suficientes para provocar mudanças no tipo de atendimento predominante, continuava-se com o atendimento de forma assistencial, com o predomínio a hegemonia médico-clínica (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 2001 e JANNUZZI, 2004).

Mais tarde, nos anos de 1940 e 1950 uma série de questionamentos refletiu indagações não só sobre a origem constitucional do enquadramento de um indivíduo como “deficiente”, mas também sobre sua própria incurabilidade. Após a Segunda Guerra, no governo de Juscelino Kubitschek, a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo. Foram obtidas melhorias nos serviços educacionais por meio de ações do estado e do legislativo federal, confirmando assim, o desejo da sociedade em oferecer justiça às famílias dos deficientes. (MAZZOTTA, 2001).

No Brasil, até a década de 1940 não havia uma preocupação no panorama da educação nacional com as crianças deficientes. Somente na década de 1950 ocorreu uma considerável expansão das classes e escolas especiais, assim como a criação de instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE (1954). A partir daí, com o surgimento das escolas e, mais tarde, das classes especiais no interior do ensino regular, houve uma divisão no sistema educacional em dois subsistemas que funcionavam paralelamente: ensino regular e ensino especial.

As escolas especializadas, assim como as classes especiais dentro da escola regular, cresceram significativamente devido ao aumento da população urbana e ao processo de democratização do ensino. O crescimento das instituições especiais fortaleceu a segregação dos alunos, assim como a resistência da sociedade em promover práticas mais inclusivas, a inserção destes alunos em escolas ou classes especiais pouco exigia da sociedade em termos de mudanças em suas atitudes e valores, uma vez que, caberia à pessoa deficiente moldar-se às exigências do meio social. (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2004).

As propostas da Educação Especial em seus primeiros anos de funcionamento se baseavam em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira caracterizava-se pela preocupação higienizadora, refletindo na instalação de escolas em hospitais e promovendo maior segregação no atendimento aos deficientes. A vertente psicopedagógica caminhava em defesa da educação dos “anormais”, buscando identificar essas pessoas por meio de escalas psicológicas e de inteligência para selecionar aquelas que freqüentariam as escolas especiais. Mesmo visando à educação do deficiente, essa vertente também se revelou segregadora, dando origem às classes especiais. (JANNUZZI, 2004).

Constatamos algumas alterações na legislação, que a partir de 1960 e 1970 começam a promover mudanças que alcançam a Educação Especial. Esses anos, portanto, são marcados por várias iniciativas nessa área e refletem num aumento considerável de serviços de ensino especial.

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a Lei nº. 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, com a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, das carreiras

especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ educação especial) (FERREIRA, 2006, p. 87).

A institucionalização da Educação Especial no Brasil em 1973 se efetivou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Toda expansão das escolas e classes especiais que ocorreu no Brasil, representou para o ensino regular uma resposta à sua inadequação e seu fracasso frente às necessidades dos seus alunos. As classes especiais serviam como um depósito que excluía das escolas comuns os alunos que fracassassem em seus estudos.

A partir da década de 1970, alguns estudiosos, baseados na idéia da modificabilidade cognitiva, passaram a acreditar no potencial de aprendizagem da pessoa com deficiência. Houve assim uma mudança de paradigma, não mais baseado na segregação do aluno em instituição especializada, mas sim, na idéia de uma educação integrada, fundamentada na possibilidade de que as escolas regulares inserissem os alunos que apresentavam necessidades especiais nas salas comuns. Com isso, promoveu-se uma intensificação em torno da discussão sobre a integração/inclusão das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (PESSOTTI, 1984).

Na década de 1980 e início dos anos 1990, questões acerca dos direitos legais dos deficientes levaram pais e pessoas com necessidades especiais a se organizarem em favor da garantia dos direitos conquistados, reivindicando o cumprimento dos mesmos. Na década de 1980 as propostas de definição das políticas públicas foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração. O movimento pela integração social iniciou-se com a inserção das pessoas que apresentavam deficiência nos sistemas sociais como a educação, o trabalho, a família e o lazer, tendo como fator fundamental a elaboração do princípio da normalização. Tal princípio se opunha aos modelos de segregação, além de defender a idéia de possibilitar às pessoas que apresentavam deficiência, condições de vida as mais normais possíveis, assemelhando-se com a de todas as pessoas consideradas normais (SASSAKI, 2006; MIRANDA, 2003). A integração escolar nestes termos relaciona-se à idéia de uma inserção condicionada às possibilidades de cada pessoa, o que significa que o aluno deverá se adequar às condições sociais, mais especificamente, ao contexto escolar.

Esse período foi marcado pela promoção de muitos encontros e congressos internacionais no intuito de mobilizar os países a reestruturarem suas políticas em prol da inserção dos deficientes na esfera social. O ano de 1981 constituiu-se um marco para os

deficientes de todo o mundo, pois a Organização das Nações Unidas - ONU o proclamou como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como lema “Participação Plena e Igualdade”. Assim, a partir dos encontros internacionais, sobre a defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais e pessoas com deficiência, o Brasil passou a incorporar em seus dispositivos legais garantias de atendimento a essas pessoas.

No Brasil o marco, em se tratando da legislação, brasileira é a Constituição de 1988, que garante a democracia e os direitos dos cidadãos, inclusive o direito à educação. A Constituição Federal estabelece ainda, em seu artigo 206, inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. E em seu artigo 208, garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, estabelecendo ainda a integração escolar como preceito constitucional e preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. O termo “portadores de deficiência”¹ é utilizado na Constituição para se referir às pessoas com deficiência sendo condizente com o contexto de 1988.

A partir da Constituição Federal de 1988, toda escola, reconhecida como tal pelos órgãos legais, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo, portanto, excluir nenhuma pessoa em razão de sua raça, cor, sexo, origem ou deficiência. No entanto ao analisarmos a evolução do atendimento educacional para alunos com deficiência observamos que, ainda hoje, os princípios estabelecidos pela Constituição não estão sendo atendidos conforme preconizam. A Constituição Federal de 1988 é promulgada em momento em que o país estava saindo de um regime militar e veio garantir os direitos dos cidadãos, e foi clara ao prever o atendimento educacional especializado à população de deficientes.

Em 1990, quase dez anos depois de proclamado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, foi divulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, neste mesmo ano. Este documento, embora não tenha sido elaborado visando à educação especial e os que dela fazem parte, apresentou importantes objetivos que acabaram beneficiando os deficientes, pois, estabeleceram princípios, diretrizes e normas que direcionaram as reformas educacionais em vários países. Alguns exemplos dos benefícios provenientes desta Conferência são: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a expansão do enfoque da educação para todos; a universalização do acesso à educação; o oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem (BRASIL, 1990). O conceito de Educação para

¹ O termo condiz com o referencial teórico e político da época.

Todos nestes termos não se refere apenas ao âmbito da educação, mas consegue neste momento da história e da política mundial fazer pensar sobre políticas sociais, distribuição de renda e o acesso diferenciado aos bens materiais e a cultura em diversos países.

Segundo Miranda (2003), somente em meados da década de 1990, iniciou-se no Brasil as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração e sua efetivação prática tem gerado muitas discussões e controvérsias.

O conceito de inclusão refere-se a uma inserção total e incondicional e indica uma adequação da escola e da sociedade. A inclusão escolar possui um posicionamento que difere em sua essência da integração escolar, pois respeita as diferenças individuais e mostra a necessidade de uma transformação da escola que deve se adaptar às necessidades dos alunos. É preciso considerar os momentos históricos e as conjunturas políticas que começam a disseminar no Brasil teorias de aprendizagem e políticas educacionais promotoras de um ensino menos autoritário e unilateral que o tradicional.

O movimento pela inclusão no Brasil foi intensificado por dois eventos significativos dessa proposta, que trataram de questões referentes à educação para todos. Esses eventos foram a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial: acesso e qualidade, em Salamanca, na Espanha, realizada em 1994. Neste segundo evento as discussões sobre a Educação Especial assinalaram a inclusão de crianças que apresentam necessidades especiais nas escolas comuns. Neste evento participaram noventa e dois governos, inclusive o Brasil e vinte e cinco organizações internacionais, as discussões serviram de base para formulação de importantes documentos, entre eles a Declaração de Salamanca², com o objetivo de promover a atenção às pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

O compromisso firmado na Declaração de Salamanca (1994) reforça os propósitos da oferta educacional destinada a todos os grupos de pessoas, buscando assim “o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais” (SOUSA, PRIETO, 2002, p.124-125). Propõe-se nas linhas de ação deste documento uma ressignificação da escola, de tal modo que se conceba como prioridade a modificação de seus padrões, considerados até então homogêneos, para atender à prerrogativa da educação para

² Este documento não tem poder legal em si mesmo, ele oferece diretrizes para os Estados-membros das Nações Unidas que podem, ou não, incorporar em suas políticas públicas as orientações ali apresentadas.

todos, oportunizando às pessoas com diferentes necessidades as devidas condições de inserção no sistema educacional.

O documento supracitado também propõe uma mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva. Segundo Rodrigues (2001), a escola integrativa apesar de ter alertado a escola tradicional para a discussão sobre as diferenças, fica aquém do objetivo de incluir todos os alunos. Daí este autor considerar a Declaração de Salamanca como uma “magna carta” da mudança de paradigma da escola integrativa para uma educação inclusiva. A Declaração aponta para um novo entendimento do papel da escola regular na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. “As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (RODRIGUES, 2001, p. 19-20). A educação inclusiva nessa perspectiva não deve ser entendida apenas como algo isolado, referente apenas ao campo educacional, e nem ligada somente a pessoas com necessidades educacionais especiais ou pessoas deficientes, deve abranger todos os estratos sociais.

Um dispositivo legal de grande importância para a educação do aluno deficiente no Brasil foi, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Dentre os avanços que ela contempla estão a extensão da oferta de educação especial de zero a seis anos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados, de forma a compreender e atender a diversidade dos alunos. Todo o conteúdo do capítulo V da referida lei trata especificamente da Educação Especial, preconiza que a mesma deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver apoio especializado. E em seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. Deixa ainda claro, em seu artigo 24, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” como uma tarefa da escola (BRASIL, 1996, p.44). Infelizmente percebemos que, na maioria dos casos, a escola usa desta atribuição não para avançar os alunos especiais e sim para fazer com que retornem a uma, a duas e até três séries anteriores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 para não ferir a Constituição, ao usar o termo Educação Especial faz referência a ele como uma modalidade de educação escolar, segundo a nova interpretação, com base no que a Constituição inovou, ao prever o ‘atendimento educacional especializado’ e não mais ‘Educação Especial’ como

constava nas legislações anteriores. A LDBEN 9.394/96 utiliza o termo “educandos com necessidades educacionais especiais, por influência da Declaração de Salamanca e influências internas, numa compreensão circunscrita nos documentos que em 1994 traziam os termos “pessoas com deficiências, condutas típicas, superdotação/ altas habilidades”, caracterizando que não somente o deficiente teria o direito ao atendimento educacional especializado, abandonando assim um referencial restrito. A LDBEN 9.394/96 mantém o Atendimento Educacional Especializado ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino, e acrescenta serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Faz ainda menção à existência de classes, escolas e serviços especializados fora da classe comum.

Em termos legais, podemos observar que a Educação Especial no Brasil encontra-se, de certa forma bem amparada, no entanto, é necessário garantir a efetivação das garantias legais. Não se constata ainda a democratização do ensino garantida pela lei, pois são poucos os deficientes que têm acesso à escola, e os poucos que nela estão encontram ainda grandes dificuldades para alcançar o sucesso escolar. Para Bueno (1993), aqueles alunos com deficiência que conseguem o acesso à educação, embora permaneçam na escola durante longos períodos de tempo, não conseguem aprender.

Observamos que os alunos com deficiência mental são aqueles que engessam a fila dos que não se sobressaem na escola, reforçando o aumento do índice de reprovação escolar, e nesse caso específico são repetentes da mesma série por várias vezes e essa situação passa a ser rotineira e normal para a escola e justificada como consequência da deficiência. Segundo Bueno (1993), as justificativas apresentadas pelos especialistas da educação é a de que eles não aprendem porque são deficientes mentais, deixando de questionar sobre os métodos empregados e a atuação dos professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001 determinam no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A CNE/CEB nº. 2/2001, ao referir-se aos alunos com deficiência utiliza o termo da LDBEN 9.394/96 “alunos com necessidades educacionais especiais”, entendendo-o como ‘dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que

difícultem o acompanhamento das atividades curriculares’. Tais dificuldades podem ser, segundo a Resolução, de causas orgânicas e não orgânicas (CNE/CEB nº. 2/2001, p.44). Quanto ao ensino, esta Resolução entende a Educação Especial como modalidade de ensino, permanecendo o que decreta a LDBEN 9.394/96. Essa modalidade de ensino é entendida como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure todo um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A Resolução acrescenta ainda que o sistema de ensino deve constituir um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. O atendimento a estes educandos, segundo a CNE/CEB nº. 2/2001 deve ser feito nas escolas regulares. É o que está sendo vivenciado em 33 escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia que contam com este serviço e para o qual são selecionados através de análise de currículo, os profissionais que possuam cursos de pós-graduação nas áreas de educação especial/inclusão escolar ou áreas afins, para atuarem com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de recursos instaladas na própria escola onde o aluno frequenta o ensino regular.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº. 172/2001 delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado.

Um encontro internacional também de grande importância para a educação do deficiente foi a Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001), promulgada no Brasil pelo Decreto nº. 3.956/2001. Tal convenção reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

(...) toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por

parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (p. 03).

Esse decreto apresenta importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. De acordo com este documento não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois se estaria configurando discriminação com base na deficiência (BRASIL, 2001).

No ano de 2004, a OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), se reuniu entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, e utilizou o termo deficiência intelectual e não mais deficiência mental, declarando que:

Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim como outras características humanas constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. Garantindo ‘(...) para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde, a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade’ (p.01-03).

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, da qual o Brasil é signatário, desloca a idéia da limitação presente na pessoa para a sua interação com o ambiente, avançando ao deslocar a deficiência do indivíduo para a sua relação/interação com atitudes e ambientes, os quais ao produzirem barreiras, podem impedir sua plena participação cidadã. A Convenção define em seu artigo 1º que:

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (p.03).

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista

no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O Plano define ações para fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão.

No ano de 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propondo diretrizes que devem se traduzir em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e que possam atingir os diferentes níveis de ensino, constituindo assim políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização.

Com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, este documento busca orientar os sistemas de ensino de modo a garantir a esses alunos o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum, a oferta de atendimento educacional especializado, a continuidade dos estudos e acesso a níveis mais elevados de ensino, a promoção da acessibilidade universal, a transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até a educação superior, e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na versão preliminar de 2007 (PNEE/2008) promove uma mudança de terminologia retomando o PNEE/1994 ao caracterizar as necessidades educativas especiais como: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (que substitui o termo condutas típicas da referida lei), superdotação /altas habilidades. O referido documento considera a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de alunos com deficiência e com altas habilidades. Tal modalidade deve, de acordo com o documento, estar presente em todas as etapas do ensino básico e superior, e essa modalidade de educação passa a ser entendida como complemento na formação de alunos com deficiência, perdendo sua condição de substituir o ensino comum, curricular em escolas e classes especiais. Também é substituído o termo classes e escolas especiais por salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares e centros de apoio. O atendimento exclusivo, individualizado de herança clínica, também se configura nesta Política como trabalho colaborativo, com apoio extra-turno aos alunos. O documento propõe também um currículo flexível e dinâmico e não uma adaptação curricular como nas leis anteriores. Essas mudanças de nomenclaturas refletem ou buscam refletir mudanças de postura da sociedade frente a essas pessoas excluídas. Percebemos que quando

o direito do cidadão não está assegurado na cultura da sociedade, deve estar garantido em lei, para ser efetivamente consolidado.

Em julho de 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006) foi ratificada pelo presidente do Brasil e aprovada unanimemente na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e vem ao encontro das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP). É o primeiro tratado internacional a vigorar com status constitucional no Brasil sendo destaque no âmbito da educação com a afirmação da Educação Inclusiva em todos os níveis, comprometendo os Estados a assegurarem dentre outros que, as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação da deficiência, que recebam o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação e que se adotem medidas de apoio individualizadas e efetivas que possibilitem o desenvolvimento acadêmico e social, visando à inclusão plena.

Podemos observar que nos aspectos legais muito se avançou. No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal muito se caminhou no sentido de promover a inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino. Tais avanços oportunizam repensarmos ações e mesmo analisarmos sobre a necessidade de se elaborar e decretar leis que garantam direitos de pessoas e deveres de outras, leis que propagam a convivência com a diversidade, diversidade esta que é própria dos seres humanos, e com a qual se deveria aprender a lidar desde sempre, sem necessariamente precisarmos de uma lei para promover esta convivência.

1.1- Considerações sobre a Educação Inclusiva

A Inclusão Escolar neste estudo é compreendida numa perspectiva inclusiva em que se problematizam as práticas educacionais hegemônicas e são utilizados conceitos interligados à diferença como possibilidade de compreender a relação eu/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Assim, de acordo com Guimarães e Ferreira (2003), antes de motivar qualquer definição conceitual, é necessário repensar sobre as finalidades da mesma a fim de evitar alguns problemas, como a utilização do termo no intuito de mascarar ou aprisionar o pensamento. Assim, ao tratarmos de conceitos como igualdade, diferença e desigualdade, é preciso nos atentarmos para as possibilidades de equívocos, discriminações e contradições. Neste sentido, é importante levarmos em consideração que os limites e sentidos reservados aos conceitos estão intimamente ligados à cultura de uma determinada época, ou seja, são conceitos construídos historicamente.

Uma discussão conceitual das autoras de grande relevância para nossas reflexões, diz respeito aos conceitos de “igualdade x diferença” e “igualdade x desigualdade”. A dupla de conceitos de igualdade e desigualdade parece mais ligada aos aspectos econômicos e políticos. Já os conceitos igualdade e diferença, de acordo com Ferreira e Guimarães (2003), são tratados como binários, cujas relações são antagônicas e se opõem dialeticamente. Se muitas diferenças são explícitas, como por exemplo, o formato do rosto, a cor, o sexo, sotaque, enfermidade e a deficiência, não caberia então, desconsiderá-las em prol de uma igualdade, neste sentido, não existente.

Na perspectiva de Candau (2002), a articulação entre igualdade e diferença, também requer uma visão dialética. Para a autora não há contraposição entre igualdade e diferença, mas sim entre igualdade e desigualdade, pois a diferença na verdade, se opõe à padronização. Sua proposta se baseia, sobretudo, na luta pela igualdade através do reconhecimento dos direitos básicos de todos, que jamais são vistos sob a dimensão da padronização, e das suas diferenças. Assim, a diferença é a parte constitutiva da igualdade, e não a sua negação.

Candau (2002, p.129), afirma ainda que:

Não se pode mais pensar numa sociedade que não incorpore o tema de reconhecimento das diferenças, o que supõe lutar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação.

Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotoras de situações que ultrapassem as práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência.

As concepções anteriores indicam, portanto, uma revisão na definição da função da escola, na concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem. A Educação Especial, quando presente no ensino regular, atinge a escola comum em seus fundamentos e práticas (SCHNEIDER, 2002; MANTOAN, 2003; PADILHA, 2004).

Ocorre que a exclusão escolar como afirma Mantoan (2003, p.18):

(...) manifesta-se de diversas e perversas maneiras, e o que está em jogo quase sempre é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza... não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então dentro dela.

Rodrigues (2001) avalia que os momentos da crise paradigmática atual transpõem a Educação Especial em direção a uma Educação Inclusiva, destacando seus reflexos na educação com as modificações e críticas sofridas pela escola tradicional e especial, passando pela escola integradora até chegar à escola inclusiva.

Na perspectiva deste autor, a escola tradicional desenvolveu práticas e valores que, progressivamente, tornaram mais evidentes as diferenças, o que gerou, na própria escola, diferentes meios de exclusão, principalmente para aqueles cujas necessidades educativas não se enquadravam nas oportunidades homogêneas propostas a todos. As escolas especiais surgem encarregadas de atender às deficiências sob os mesmos princípios da escola tradicional: ensino homogêneo voltado para uma mesma categoria de deficiência.

Rodrigues (2001) apresenta ainda o modelo de escola integrativa que une, numa mesma realidade escolar, alunos com e sem deficiências. Esta escola surge sob importantes aspectos, como o de considerar mais uma visão educativo-pedagógica que médico-psicológica, voltada, sobretudo para as necessidades educativas especiais e não mais, estritamente, para as deficiências. Por mais que a escola integrativa fosse, na concepção deste autor, uma experiência de sensibilização para a diferença, as contradições eram evidentes:

Os alunos que tinham uma deficiência identificada tinham o direito a um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar; pelo contrário, os alunos sem uma deficiência identificada (mesmo que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento, insucesso escolar, oriundos de minorias étnicas, etc.) não encontravam apoio, permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizados (p.18).

Este modelo de escola integrativa não foi suficiente para atender à diversidade em todas as suas formas, furtando-se de seu intuito maior de integrar todos os alunos; sua falha maior, segundo Rodrigues (2001), reside no fato de focalizar muito mais o aluno que o próprio sistema escolar. Neste sentido, a escola inclusiva abre espaço para tentar abarcar a diferença das mais diferentes formas, numa perspectiva de garantir qualidade para todos.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que visa à construção de sistemas educacionais inclusivos, a Educação Especial não é mais substitutiva à escolarização e propõe uma reorientação pedagógica das instituições especializadas e escolas especiais em centros de apoio, recursos e serviços.

Devemos considerar que as instituições especializadas e escolas especiais têm grande experiência e estrutura a ser aproveitada na proposta de educação inclusiva. E estas na nova

Política terão seu papel no atendimento educacional especializado, o que difere das atividades acadêmicas do ensino regular, com função complementar e/ou suplementar na formação dos alunos, que visem à autonomia e a independência desses na escola e fora dela.

Ao pensarmos numa escola inclusiva é necessário não perder de vista neste contexto, a educação como representante de mudança social e a escola é uma dentre várias instituições sociais que representa todas as contradições presentes na sociedade. Assim, seria inconseqüente colocar na escola a responsabilidade pela inclusão, pois como esclarece Rodrigues (2005, p.48) “a escola não é pela sua história, seus valores e suas práticas uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criada de exclusão.” A escola apresenta ainda outros dilemas presentes no seu cotidiano, que vão desde salas lotadas, poucos recursos à disposição, até a própria formação dos professores.

Outro importante desafio a ser superado é o fato de a escola considerar o aluno como um ser pronto e acabado e o seu papel limitado a executar atividades pré-fixadas pelo professor; o professor, por sua vez, é visto como detentor do saber e tem o papel principal de informar e conduzir os alunos em direção a objetivos que lhes são externos, não considerando os sujeitos em processo. Nesta perspectiva se estabelece uma relação de poder entre quem ensina e quem aprende, na qual aquele que tem o poder, no caso o conhecimento, desautoriza, conforme Dechichi (2001), a capacidade cognoscente do outro e espera que ele apenas receba e aceite as informações sem questionar ou refletir a respeito delas. A construção do conhecimento, o aprender como se aprende, o saber pensar e a criatividade, neste contexto ficam abolidos e muitas vezes são considerados como desvios.

De acordo com Padilha (2004, p.119):

A escola nunca esteve preparada para quem é diferente dela. A escola preparou-se para ensinar a quem aprende igual. Comporta-se igual. Mas igual a quem? Os professores são todos iguais? As necessidades são todas iguais? Mas os programas são iguais e, se não são, dizemos que estamos fazendo adaptações, modificações, concessões...

Atualmente temos observado grandes mudanças e avanços, embora recentes, na legislação visando garantir ao deficiente seus direitos inerentes; e pode-se observar também que o olhar sobre a deficiência obteve mudanças em anos recentes, quando a abordagem médica deu lugar ao que Kirk e Gallagher (1996, p.9) chamam de Enfoque Ecológico, que “vê a criança excepcional em interações complexas com as forças ambientais”. Essa nova perspectiva desloca o lócus da deficiência da pessoa, para todo o contexto sócio-político-

econômico, educativo e cultural em que este sujeito está inserido, em que será valorizada, ou não, a diferença de que é portador. Sob o aspecto educacional, esta mudança de enfoque tem importante significado: o objetivo de intervir pedagogicamente no aluno, compensando suas limitações, evolui para objetivos mais amplos de repensar o processo de ensino-aprendizagem que lhe é proporcionado e a qualidade dos vínculos estabelecidos. A inclusão, portanto, implica uma mudança de perspectiva educacional, as escolas inclusivas de acordo com Mantoan (2003), propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos.

É necessário reconhecer primeiramente que alunos não são virtuais, objetos categorizáveis, eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Esses grupos de pessoas não são criação da razão, mas existem em tempos e lugares não ficcionais, e evoluem. Geralmente a escola frente a esses grupos de pessoas reflete sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres humanos (SCHNEIDER, 2002; MANTOAN, 2003; PADILHA, 2004).

A proposta da educação inclusiva é uma ampliação da perspectiva educacional, pois sua meta é incluir todos aqueles que estão em situação de exclusão, ou seja, todos aqueles que por um motivo ou outro não estejam usufruindo o direito à educação, e tal situação não é vivenciada só pelos deficientes. A educação inclusiva não deve ser entendida como uma denominação moderna da Educação Especial, e sim como uma ressignificação que pretende atender a todos no sistema educacional, sem nenhuma restrição.

Correia (2001, p.12) chama atenção para o fato desta nova visão paradigmática lucidar pontos de vista divergentes. Para este autor:

Uma escola inclusiva é, assim, aquela que pretende dar respostas às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas.

A escola inclusiva se apresenta ainda como realidade distante, cuja complexidade implicaria uma reestruturação tanto do sistema educacional, envolvendo todos os agentes que dele fazem parte, quanto da própria sociedade. É importante considerarmos que a inclusão de alunos deficientes não é um processo rápido e fácil, requer uma preparação adequada e mudanças de atitude por parte de todos que atuam diretamente ou indiretamente com estes na

escola, buscando um ensino que reconheça as diferenças e que valorize as potencialidades de cada um. A inclusão exige ações educativas que tenham como eixo o convívio com as diferenças, capaz de promover a aprendizagem como experiência que produza sentido para o aluno e que seja construída no coletivo da sala de aula (DECHICHI, 2001; SCHNEIDER, 2002; PADILHA, 2004).

Há uma necessidade de se preparar para a inclusão, na tentativa de cumprir a lei e respeitar os deficientes em diferentes espaços, independente de terem ou não imperfeições físicas, sensoriais ou mentais. Assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Stainback (1999, p.25) esclarece que:

Em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles.

A diversidade é um fator humano, e todos devem lidar com ela e percebê-la conscientemente, fazendo-se sentir parte desta diversidade e aceitando-a como parte de todos. Só assim não será necessário decretar leis para que todos possam lidar com a diversidade, e será possível uma sociedade em que todos ocupem uma posição mais confortável pelo simples fato de se perceberem parte de um todo ao mesmo tempo em que este todo representa cada um.

Neste contexto, a educação inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza. Neste trabalho compreendemos a educação especial como um campo de conhecimento e uma modalidade 'transversal' de ensino, perpassando todos os níveis e etapas. Uma modalidade de ensino em que se realiza o atendimento especializado, disponibilizando o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, e a sua interação com o meio escolar, familiar, social e cultural (BRASIL, 2007).

O movimento pela inclusão refere-se não apenas às pessoas com deficiência; trazendo à tona a questão do direito de todos à educação ao valorizar a diversidade como um fator de qualidade educacional e enfatizar o acesso, a participação e a aprendizagem. Assim, promover o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os alunos.

A escola na perspectiva inclusiva não se restringe a um ambiente socializante, constituindo-se também em espaço favorável ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas e conteúdos básicos de aprendizagem, necessários para a promoção do educando como ser humano atuante na sociedade em que vive. De acordo com Zabala (1998), é na instituição escolar, através das relações construídas que são estabelecidos os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e sobre os demais. A autora critica ainda a ênfase atribuída pela escola ao aspecto cognitivo.

Segundo Miranda (2003, p.53):

O convívio escolar proporciona à criança experiências ricas em interações sociais, levando-a a conviver com novos papéis sociais, estabelecendo novos vínculos afetivos, aprendendo a conviver em grupo, tendo contato com as igualdades e diferenças e, principalmente aprendendo o respeito pelo outro. E considerando a importância que a escola representa para todas as pessoas, acreditamos que o indivíduo que apresenta deficiência mental não pode ser privado do seu direito de usufruir de todas as vantagens que a escola tem a oferecer.

A escola, numa perspectiva inclusiva, opta por modelos educativos com ênfase no processo interativo, capazes de promover práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos alunos com ou sem deficiências, mas sem discriminações.

Apesar de o conceito de inclusão visualizar uma educação para todos, em que o ensino especializado deve atender ao aluno, a sua realização exige o enfrentamento de desafios importantes, e o maior deles recai sobre o fator humano, sobre o sensível. Na adoção do paradigma da inclusão, as mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de efetivar processos de ensino e aprendizagem têm prioridade sobre o desenvolvimento de recursos físicos e os meios materiais para a realização de um processo escolar de qualidade (DECHICHI, 2001). Acrescentamos que o desafio é pessoal, profissional e institucional, e

diz respeito a questionamentos e mudanças de concepções, práticas, compromissos, educação e ensino e aprendizagem.

Ainda segundo Dechichi (2001), essas novas atitudes e formas de interação na escola dependem de fatores, tais como: aprimoramento da capacitação profissional dos professores em serviço; instituição de novos posicionamentos e procedimentos de ensino, baseados em concepções e práticas pedagógicas mais modernas; mudanças nas atitudes dos educadores e no modo de avaliação do progresso acadêmico de seus alunos; assistência às famílias dos alunos e a todos os outros que estejam envolvidos no processo de inclusão.

Defensores do modelo inclusivo inferem que, em relação aos alunos com deficiência mental, a meta final da educação inclusiva é a conquista da autonomia social e intelectual. Os propósitos da inserção desses alunos no sistema regular, portanto, “devem ir além dos aspectos físicos e sociais, garantindo a ênfase nos aspectos relativos ao desenvolvimento acadêmico, pois, assim, o processo de autonomia poderá ocorrer por completo” (DECHICHI, 2001, p.57).

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência, quebrar qualquer ação discriminatória e propiciar todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral (MANTOAN, 2003).

A escola, neste estudo é compreendida como uma instituição que tem um importante papel social a cumprir, além de promover a acessibilidade do indivíduo a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas pela espécie humana, constituindo-se um campo de construção de novos conhecimentos.

Ao longo dos tempos a escola tem sido considerada um lugar de cultura, de aquisição do conhecimento socialmente válido e um local privilegiado para realização do trabalho de caráter ideológico de internalizar nos educandos as normas, valores e atitudes hegemônicos em uma dada sociedade, o que não supera o peso de sua função de produtora e transmissora de conhecimento. A escola deve ser considerada o local, por excelência, de experiências e interações necessárias à constituição do sujeito.

Neste sentido, Padilha (2004, p.125) se refere ao papel da escola como:

(...) identificar o que deve ensinar; qual a importância do que pretende ensinar; que bens culturais precisam ser assimilados pelos alunos; quais as formas mais adequadas para atingir esses objetivos; que conteúdos, em que espaço, em que tempo, e com quais procedimentos vamos cumprir tais

objetivos. Será que pensamos que tudo isso está nos livros didáticos? Está também, mas só? Ensinar não é um ato de violência, mas é um ato de força. Força para superar o saber espontâneo.

A escola inclusiva deve proporcionar situações em que os alunos, de modo geral, se constituam a partir de relações intra e interpessoais, pois é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando o conhecimento, os papéis e funções sociais. O ensino da língua portuguesa e das noções matemáticas representa apenas uma das muitas funções que a escola tem a desempenhar. É necessário que numa perspectiva inclusiva, o olhar esteja voltado para o aluno, não somente para o aluno deficiente, um olhar sensível capaz de observar as muitas faces do desenvolvimento de cada um e as várias possibilidades de aprendizagem de cada aluno, é necessário que o ser humano se sensibilize, uma escola inclusiva deve ser uma escola do sensível.

Ao retratarmos a escola comum numa perspectiva de escola inclusiva é preciso ressaltar a importância do professor e de suas escolhas didáticas na inclusão de seus alunos, pois, a inclusão escolar não se restringe à presença do aluno na sala de aula da escola regular, mas sim a efetiva participação no processo de aprendizagem que valida sua inclusão. Padilha (2004) ressalta que a presença do aluno deficiente mental na sala de aula causa um impacto que pode definir-se como recusa em aceitá-lo ou pode constituir para o professor um desafio, pois desestabiliza práticas cristalizadas e requer todo um trabalho de reflexão. Acrescentamos que é fundamental que os professores não construam sua intervenção baseada no déficit, mas sim, naquilo que o aluno é capaz de fazer para além de sua dificuldade.

Rodrigues (2008, p.11-13) afirma que assumir uma postura inclusiva demanda do professor conhecer as relações que tem o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência mental, por exemplo, com o de outro aluno sem deficiência. Assim, o professor pode perceber o que lhe é similar, os pontos em comum de desenvolvimento e que, aqueles pontos que não são comuns requerem muitas vezes um trabalho em conjunto. Numa proposta inclusiva de ensino e aprendizagem, ao elaborar e determinar o planejamento, o professor encontra dificuldades, pois estes planejam mais em termos de conteúdos e menos em termos de organizar estratégias necessárias para ensinar esses conteúdos, nesse aspecto o autor evidencia que o trabalho cooperativo entre professores pode ser determinante.

Numa perspectiva inclusiva, é essencial que o professor conheça estratégias capazes de eliminar e contornar barreiras e dificuldades e que a partir deste trabalho, possa acreditar e

fazer acreditar no aluno para além de suas dificuldades e na existência de variadas formas de sucesso.

O processo de ensino e aprendizagem requer do docente não somente conhecimentos didáticos, como também a flexibilidade para propor estratégias pedagógicas que configurem apoio aos seus alunos nas mais variadas situações de aprendizagem e nas diversas áreas do conhecimento. Ao lidar com o conhecimento o professor deve entendê-lo como algo que pode e deve ser questionado, analisado e negociado, algo interligado ao significado humano e à troca intersubjetiva.

O questionamento do professor se faz necessário uma vez que a imprevisibilidade e a flexibilidade são características marcantes do cotidiano escolar, o que possibilita aos educadores e alunos produzirem novas relações pedagógicas pensando na educação como prática social, com nítida função política, o que requer a necessidade de desempenhá-la competentemente. As análises e questionamentos que o professor se propuser a fazer sobre o conhecimento e sobre seu aluno levá-lo-á a propor uma prática educativa em que as escolhas didáticas serão construídas para um contexto real, pensando no grupo com o qual trabalha.

Sobre as escolhas didáticas do professor, Kramer (2002, p.100) afirma:

(...) a escolha de como se ensina deve estar então, relacionada à compreensão de como a criança aprende e também ao entendimento de que na prática da alfabetização há pessoas (professores e alunos, adultos ou crianças) que são criadores de cultura e que são criados na cultura. O ponto crucial é além do domínio por parte dos professores daqueles conhecimentos que serão adquiridos pelas crianças, a sua confiança nas possibilidades de elas se desenvolverem e aprenderem.

O professor deve ser capaz de tornar o conhecimento acessível a seus alunos traçando o caminho de um ensino comprometido com a aprendizagem do aluno. Cabe à escola avaliar até que ponto o conhecimento dado é produtivo para o aluno e que significado esse conhecimento tem para ele, compreendendo que não é o único válido, permitindo uma relatividade do pensamento sobre a verdade, sobre a realidade.

Uma proposta seria saber quem são essas crianças que se pretende alfabetizar para então propor atividades com sentido, com significado, para professores e alunos, de tal modo que, como alerta Kramer (2002), não se restrinja a valorizar as diferentes manifestações das crianças, mas que se busque ampliar progressivamente seus conhecimentos e garantir a aquisição da leitura e da escrita com significado.

A escola inclusiva se legitima também ao voltar o olhar para o fato de que para muitos dos alunos, a escola é o único espaço de socialização com seus pares e de promoção de experiências com o conhecimento. Ela representa na vida desses alunos um lugar onde terão condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, que lhes dará oportunidades de viver livre e dignamente.

Na tentativa de tornar efetiva a escola inclusiva, é preciso considerar e analisar vários aspectos de seu posicionamento teórico-metodológico para que se tenha a certeza de que é, a melhor opção para todos os alunos e não somente para alunos com deficiência. Compreendemos que, a ação do professor recebe entre outras influências, a de sua história de vida, a de sua experiência como aluno e a do contexto em que está inserido. Sabemos também que essa ação é regida, por vezes, pelo imprevisto e pela flexibilidade por ser o seu lócus de trabalho, a sala de aula, um ambiente extremamente dinâmico e complexo. Outra característica da prática educativa é o fato de, segundo Sacristán (1991), os professores não produzirem o conhecimento a que são chamados a reproduzir, nem determinarem autonomamente as estratégias práticas de sua ação.

As práticas educativas, segundo Rodrigues (2005) apenas se redefinirão através de uma profunda reflexão sobre o diálogo com o outro no cotidiano escolar. Os estudantes precisam, portanto ser vistos não só como sujeitos que realizam as atividades propostas e sobre elas opinam, mas como sujeitos que participam do desenvolvimento de todo o processo, inclusive da produção de significados e valores que atravessam a relação ensino-aprendizagem e orientam a avaliação. Ainda segundo o autor é necessária a flexibilidade e a possibilidade de adaptação às capacidades e motivações das pessoas a quem se destinam as práticas educativas. Dessa forma podemos inferir que o trabalho educativo é como diz Saviani (2000, p.17) “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O professor em sua atividade diária é acometido por momentos de reflexão que acontecem de diferentes maneiras e produzem resultados diversos. Essa reflexão não leva instantaneamente à conscientização, ou a alterações em sua prática educativa ou ao entendimento de sua função e nem determina diretamente o resultado de seu trabalho. Essa conscientização acontece gradualmente e é construída diariamente de forma relativa e imprevisível. Assim, a prática educativa compreendida como um processo social e histórico

construído nas interações terá sua transformação também de forma gradual, à medida que o professor se conscientiza de sua função, e vai se constituindo sujeito professor.

O sucesso da aprendizagem das crianças deficientes mentais incluídas no ensino regular se apóia em estratégias capazes de explorar talentos, atualizar possibilidades, e desenvolver as predisposições naturais de cada aluno.

Segundo Ferraço (2002, p.130):

(..) o conhecimento é um fato inquestionável que tem por característica ser prático, social e histórico. Dessa forma aprendemos com nossos sujeitos cotidianos que o que há são possibilidades de aprender e ensinar, incluindo aqui, os casos patológicos. Além disso, também há escolhas por aprender e ensinar determinados saberes (...) essas escolhas e possibilidades são determinadas e determinantes dos espaços e tempos habitados pelos sujeitos que conhecem.

O que nos permite compreender que, para se atender às diferenças na sala de aula não é preciso propriamente diferenciar o ensino para cada um. Trata-se muito mais de um desafio em que o professor esteja atento ao modo como seus alunos aprendem, percebendo as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno para que assim ele possa nortear suas reflexões no sentido de abandonar o ensino transmissivo. Necessário se faz pensar em uma educação escolar mais dinâmica, ativa, dialógica e interativa, contrapondo-se a uma visão de educação em único sentido, de transferência unicamente do professor para o aluno, com práticas individualizadas e promotoras de uma hierarquia do saber (SCHNEIDER, 2002; MANTOAN, 2003; PADILHA 2004).

Na inclusão escolar a escola se depara com um grande desafio que é alcançar a meta da autonomia social e intelectual para os sujeitos. Dessa forma os propósitos da inclusão escolar não se direcionam apenas para os aspectos físicos e sociais, abrangem também o acadêmico.

Devemos considerar que o contexto escolar formado por múltiplas e complexas redes de saberes (FERRAÇO, 2002) organizadas, produzidas, reproduzidas e continuamente, feitas e refeitas em seu interior, enfraquece ações individualizadas dos sujeitos. Neste caso, tais redes colaboram para efetivação da inclusão escolar de forma coletiva em que todos os sujeitos do cotidiano são socialmente responsáveis.

Desse modo, constatamos que a escola e os seus meios representam um modo importante de promoção do conhecimento dos alunos, instrumento de aquisição de múltiplas

competências, meio de socialização e, sobretudo, um meio de promoção da cidadania e da mobilidade social.

É natural a produção de um temor e uma inquietude que acompanham o modelo identitário e promovem um desamparo quando se trata da diferença nas escolas, quando se pensa para além da homogeneização, de forma consciente, compreendendo a diferença como característica natural dos seres humanos. Em instantes nos vemos abandonados de certezas e conhecimentos que nos davam suporte até então. Esse momento perplexo e fascinante do novo que se apresenta deve ser aproveitado, pois são estes os mesmos sentimentos que deram origem a todo o conhecimento que há em nós, como fortes motivos para pensarmos e agirmos numa perspectiva de educação inclusiva.

1.2- A complexidade do conceito de deficiente mental³ e suas implicações para a prática educativa

Ao propormos este trabalho faz-se necessário considerarmos as condições que estruturam e definem o tipo de atendimento educacional oferecido aos alunos deficientes, pois estas estarão sempre fundamentadas nas concepções de sociedade, de educação, de homem, de desenvolvimento humano e de processo de ensino e aprendizagem que os educadores que planejam e estruturam esse serviço possuam.

No caso da prática educativa proposta para o indivíduo considerado deficiente mental, também exercerão importante influência nesse processo de considerações e deliberações as concepções de deficiência mental e de indivíduo deficiente mental no contexto social e histórico em que tais discussões estão ocorrendo. Daí a pertinência de questões como: De quem se está falando? Quem é este aluno deficiente mental que se encontra incluído em nossas escolas de ensino regular, nas salas de alfabetização? Quem é o professor, que atua junto a esse aluno em sala de aula no ensino regular?

³ Existe atualmente uma tendência mundial de se substituir o termo deficiência mental por deficiência intelectual, uma vez que o termo intelectual refere-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não o funcionamento da pessoa como um todo.

O termo deficiência intelectual foi oficialmente utilizado em 1995, quando a Organização das Nações Unidas realizou em Nova York o simpósio chamado Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o futuro. Em outubro de 2004, a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento, com a participação do Brasil, em Montreal, no Canadá, aprovando o documento 'Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual'.

Tendo em vista que a Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC ainda utiliza em seus documentos oficiais o termo deficiência mental, neste estudo manter-se-á a terminologia deficiência mental.

A deficiência mental se apresenta como uma incógnita para o ensino na escola comum e para a definição do atendimento educacional especializado que deverá ser destinado a estas crianças, pela complexidade de seu diagnóstico e pela variedade de conceitos do mesmo. Essa dificuldade em diagnosticar a deficiência mental tem se traduzido numa série de revisões do seu conceito.

Dentre as referências conceituais, destacamos a definição da Associação Americana de Deficiência Mental (American Association on Mental Deficiency – AAMD), sediada nos Estados Unidos, devido à sua importância histórica nos eventos relacionados à educação especial e também pelo fato dessa definição ser adotada pela Secretaria de Educação Especial do MEC e vigorar como princípio norteador de trabalhos e pesquisas da área. Em 1992, a AAMD apresentou uma revisão de sua definição sobre deficiência mental. O novo texto, reformulado, ampliado e com maior detalhamento, afirma que a deficiência mental:

(...) caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, autocuidados, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. O Retardo Mental possui etiologias diferentes e pode ser visto como uma via final comum de vários processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central (MEC, 2008, p.07).

Essa nova definição propõe uma importância secundária aos graus de comprometimento intelectual, ao passo que prioriza as medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo, destacando o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhe são disponibilizadas em seus ambientes de vida. Segundo Mantoan (1998), essa nova concepção de deficiência mental implica transformações importantes no plano de serviços e chama a atenção para as habilidades adaptativas, considerando-as como um ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem, trabalham e se aprazem.

Ao propor a nova definição, a AAMD sugere diminuir o peso do rótulo e conseqüentemente a estigmatização, a marginalização e o preconceito. Além disso, aponta para a possibilidade de aumentar a crença na capacidade de aprendizagem das pessoas com

deficiência mental, na medida em que os apoios serão baseados nas necessidades individuais desses sujeitos (ALMEIDA, 2004).

Notamos também uma visão inovadora, pois retira a ênfase do critério quantitativo do Coeficiente de Inteligência (QI) como principal indicador da deficiência mental, sendo este considerado somente como indicador de diagnóstico quando estiver associado a limitações das habilidades adaptativas desse indivíduo em interação com o meio.

Surge daí a necessidade de repensarmos o conceito de inadaptação. A inadaptação resulta da interação entre os hábitos de vida da pessoa e os obstáculos impostos pelo meio. Ao repensarmos este conceito, podemos alcançar os espaços da escola e eliminar ou reduzir estes obstáculos do ponto de vista cognitivo. Pois, de acordo com Mantoan (1998), assim como o meio físico e a arquitetura das escolas estão sendo preparadas para atender aos alunos em cadeiras de rodas, o ambiente cognitivo destas também precisa ser planejado para o atendimento às pessoas com deficiência mental.

Assim, de acordo com Batista & Mantoan (2006, p.10), o conceito de deficiência mental:

(...) não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

Para um diagnóstico consistente é necessário o conhecimento das características do sujeito e das demandas de seu ambiente. De acordo com Ferreira (1995), ocorre falta de sensibilidade no diagnóstico que se faz diante da realidade social dos diagnosticados e há uma reduzida relevância dos dados obtidos para a programação educacional. Torna-se imprescindível, portanto, um estudo sobre o porquê desse aluno não aprender, quais as formas de aprendizagem que esse aluno consegue e/ou conseguiu desenvolver ao longo da vida estudantil e quais mecanismos compensatórios estão sendo estabelecidos para favorecer seu desenvolvimento. É questionável um diagnóstico que não considere o modo pelo qual seus diagnosticados aprendem e nem se atenha a esses indivíduos como seres históricos e sociais que são.

Góes (2002) fala de um equivocado modelo educacional, em que o diagnóstico tende a empregar parâmetros para identificar características estáveis com o fim de classificar.

Dessa forma, há uma negligência para com os aspectos dinâmicos e as potencialidades das crianças, estabelecendo níveis predeterminados para o seu desenvolvimento. O que leva, segundo a autora, a um condicionamento do planejamento educacional, ao apontar limites do que e do quanto pode ser ensinado ao aluno, conseqüentemente instalando no contexto educacional propostas pedagógicas minimalistas, centradas na falta de algo na criança e orientadas para habilidades básicas e hábitos automáticos.

De acordo com Ferreira (1995, p.49):

O sistema educacional nem sempre cumpre os critérios mínimos para o diagnóstico. De um lado, não é sempre que se recorre a profissionais especializados. De outro, nas ocasiões em que se recorre ao diagnóstico 'científico', a simples operacionalização, ou aplicação prática, da definição oficial tende a ensinar a aplicação do rótulo de Deficiente Mental, com conseqüente encaminhamento para classes especiais.

Podemos afirmar que são frágeis as conclusões de um diagnóstico nesses moldes. A situação do aluno com deficiência no contexto escolar é desconsiderada, ao mesmo tempo em que não se apresenta como alvo orientar e instrumentalizar os professores para que trabalhem os conflitos que transcorrem do diagnóstico. É imprescindível que o diagnóstico favoreça a identificação das características do potencial de aprendizagem da criança, permitindo refletir sobre suas aquisições e capacidades adaptativas, bem como o professor ser capaz de compreender e/ou acreditar na flexibilidade e a plasticidade de suas competências, o que contribui com o planejamento e implementação de programas educacionais eficazes (FERREIRA, 1995).

Mantoan (1998) levanta a hipótese de que a deficiência mental não repousa sobre o déficit estrutural, mas sobre a capacidade funcional da inteligência. Em se tratando do funcionamento mental e habilidades cognitivas há algumas hipóteses que demandam mais estudos sobre os aspectos diferenciais e funcionais da inteligência do deficiente mental como, por exemplo, na fixação do raciocínio que parece ser incontestável, ou as oscilações de pensamento que são próprias da deficiência mental (MANTOAN, 1998).

Tal desconhecimento leva conseqüentemente a práticas educativas e organizações curriculares que dificultam ou empobrecem os processos de elaboração conceitual destes sujeitos. Observamos que nos processos escolares excludentes, os alunos com histórico de deficiência mental são ainda mais alijados face ao desconhecimento de suas características de aprendizagem e da crença na sua incapacidade de pensamento abstrato. Ainda segundo Mantoan (1998), esse déficit no funcionamento intelectual não configura retardo mental em

si mesmo, que é de natureza estrutural. O desenvolvimento intelectual dos deficientes mentais produz reações mais ou menos eficientes, dependendo do contexto, da situação vivenciada ou dos conteúdos envolvidos na execução de uma tarefa.

As representações sociais da deficiência como incapacidade e/ou desvantagem, determinadas por valores e crenças historicamente construídos, permeiam as relações de ensino e aprendizagem. Elas interferem na imagem que o aluno deficiente constrói sobre si mesmo concorrendo com a forma como se relacionará com o conhecimento e com as situações-problema que encontrar ao longo de sua formação.

Várias pesquisas (DECHICHI, 2001; MANTOAN, 2003; MIRANDA, 2003; SANTOS, 2007) apontam para o direito de a criança deficiente mental estar inserida na sociedade, usufruindo de condições dignas de sobrevivência, sendo participativa e produtiva em seu contexto, de modo que se considerem suas habilidades e potencialidades, e que se garanta o devido auxílio e respeito ante suas dificuldades e limitações.

A possibilidade de acesso do deficiente mental ao ensino define o início de sua relação com o saber (CHARLOT, 2000), com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Um momento de partilha que descreve uma relação histórica e social na construção de sua identidade, uma vez que a aquisição do saber leva o deficiente não só à apropriação como também à produção de bens históricos e sociais da cultura, como conhecimento e saberes, o que vai auxiliá-lo na construção de sua identidade.

CAPÍTULO II

VYGOTSKY - uma concepção orienta o caminho

Tua caminhada ainda não terminou... A realidade te acolhe dizendo que pela frente o horizonte da vida necessita de tuas palavras e de seu silêncio. Teus passos ficaram... Olhe para trás, mas vá em frente, pois há muitos que precisam que chegues para poderem seguir-te.

(Charles Chaplin 1889-1977)

Destacamos nesta pesquisa os estudos de Vygotsky, pela grande importância de suas obras e seus pensamentos que transcenderam seu tempo e como diz Charles Chaplin na epígrafe acima citada, a vida necessita de suas palavras e seus passos ficaram para guiar os rumos para uma educação de qualidade. Assim, na busca de bases teóricas que sustentem as reflexões propostas e que possam nortear as análises de ações implicadas na organização da prática educativa do professor que atua com o aluno deficiente mental, reportamos neste capítulo à abordagem histórico-cultural. Além disso, ressaltamos as contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, e enfatizamos as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, pensamento e linguagem, bem como seus estudos sobre a deficiência mental apresentados em sua coletânea Fundamentos da Defectologia. Para isso, é necessário retomar as teses gerais da teoria de Vygotsky e de pesquisadores atuais que embasam suas pesquisas nestes pressupostos.

Nas suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano Vygotsky (2007) rejeita a idéia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Os estudos de Vygotsky (2007) sobre a aprendizagem e desenvolvimento têm fundamentado os trabalhos de muitos autores brasileiros que tratam de questões vinculadas ao que Vygotsky investigou em suas pesquisas, como a defesa de que o aprendizado organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento. Processos estes que, sem o aprendizado, seriam impossíveis de acontecer.

As funções psicológicas superiores, de acordo com Vygotsky (2007), são especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social. De acordo com Padilha (2004), as origens das funções psicológicas superiores podem ser encontradas nas relações sociais das quais o indivíduo participa. No entanto, o meio não determina o comportamento do indivíduo; sendo assim o homem altera e cria instrumentos, participando da criação do meio e, por esta relação perpassam as mediações simbólicas, destacando-se especialmente a linguagem.

Assim, as funções psicológicas superiores se desenvolvem no contexto cultural que representa uma esfera importante para a compensação da deficiência. Este desenvolvimento pode se dar tanto pelo domínio dos meios externos da cultura (linguagem, escrita e aritmética) quanto pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, conceito, liberdade e vontade). As manifestações sociais e afetivas na conduta coletiva das crianças ativam as funções psicológicas superiores e são fontes de novas formas de desenvolvimento destas funções.

Vygotsky (2007) parte do princípio de que todas as funções do desenvolvimento da criança surgem duas vezes, primeiramente no plano social, na relação da criança com as pessoas (interpsicológico), e, posteriormente, no individual (intrapicológico). De acordo com o autor, as funções psicológicas superiores originam-se nas relações reais entre as pessoas. Vygotsky não fala em etapas de desenvolvimento, mas de momentos de funcionamento que impulsionam o sujeito a avançar paulatinamente a níveis mais elevados de desenvolvimento, os quais são construídos graças à interação do sujeito com a coletividade. Nesse referencial, o conhecimento é antes de tudo social e ao ser internalizado pelo sujeito passa para o plano individual.

Para a compreensão de como se dá a aquisição das formas superiores de desenvolvimento faz-se necessário abordar o conceito de mediação. Para Vygotsky (2007), a relação do homem com o meio é sempre mediada por elementos referentes ao uso de instrumentos ou signos. De acordo com Vygotsky (2007), o uso de instrumentos é especificamente humano, compreendendo por instrumentos elementos sociais e externos que são utilizados pelo homem a princípio para facilitar a adaptação e transformação do meio cultural e social em que está inserido. No caso dos signos, estes são mediadores de ordem psicológica que auxiliam no desenvolvimento de tarefas que exigem atenção ou memória, uma vez que interpretam ou representam dados da realidade, os signos auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. As funções

psicológicas superiores criam estímulos artificiais, ou seja, signos, que atuam como mediadores da relação com o meio.

Segundo Oliveira (1997; p.30-31):

São inúmeras as formas de utilizar signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas. Fazer uma lista de compras por escrito, utilizar um mapa para encontrar determinado local, fazer um diagrama para orientar a construção de um objeto, dar um nó num lenço para não esquecer um compromisso, são apenas alguns exemplos de como constantemente recorremos à mediação de vários tipos de signos para melhorar nossas possibilidades de armazenamento de informações e de controle de ação psicológica.

Com o tempo as mediações vão se tornando mais complexas, o que caracteriza mudanças qualitativas fundamentais no desenvolvimento do indivíduo. A linguagem nesse sentido torna-se fundamental como sistema de signos, com função mediadora da percepção humana e como fator estruturante do seu desenvolvimento cognitivo. É através da linguagem que o homem se constitui como sujeito, uma vez que, segundo as pesquisas de Vygotsky (2007), ela está intimamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento. A linguagem ocupa um lugar de destaque no desenvolvimento da atividade mental prática da criança que, inicialmente aprende os conhecimentos construídos, pertinentes à sua cultura, tal como os conceitos dos objetos, através do contato com os adultos (caráter externo). Normalmente esse aprendizado relaciona-se com as necessidades de vida impostas à pessoa. Essas experiências ao serem internalizadas constituem a base do ato intelectual, ou seja, a linguagem desempenha aí o seu papel de estruturar o pensamento.

Ao fazer uso da linguagem, o sujeito ordena o real e amplia sua capacidade de comunicação e de pensamento. A linguagem é um instrumento de pensamento, a compreensão das relações entre pensamento e linguagem é segundo Oliveira (1997, p.43), essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano. Os hábitos e os costumes do grupo em que a criança interage interferem no desenvolvimento do pensamento da criança, uma vez que o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado à convivência social (VYGOTSKY, 2001).

Ao discutir a questão do conhecimento, Vygotsky (2001) coloca um lugar central para a linguagem, que desempenha um papel fundamental na apropriação e construção de

conceitos. Outros autores também trazem em seus estudos relatos direcionados aos referenciais vygotskyanos, como Smolka (2000, p.51) que afirma:

Mais do que objeto e meio/modo de abordagem, a linguagem é constitutiva dos processos cognitivos e do próprio conhecimento, uma vez que a apropriação social da linguagem é condição fundamental do desenvolvimento mental. Isso permite conceber a linguagem como condição de cognição, e leva-nos a indagar sobre a linguagem como lugar de origem da conduta simbólica.

Segundo Santos (2007), o ser humano constitui-se como tal por meio de suas interações sociais, portanto, são as interações estabelecidas com o outro que podem explicar seu modo de ser no mundo. Dessa forma, observamos que a aprendizagem assume papel de suma importância no processo de desenvolvimento humano, uma vez que a apropriação das aquisições humanas não é fixada hereditária e morfológicamente, mas sim realizada pela atividade prática, através da linguagem e da interação com outros sujeitos e com o meio em que se está inserido.

Ao percebermos os sujeitos como seres sociais e ao compreendermos o processo de desenvolvimento e aprendizagem como produto de uma construção social, o aprendizado passa a significar muito mais do que adquirir capacidade para pensar, significando aquisição de capacidade para pensar sobre várias coisas. Nessa percepção de aprendizado compreendemos que os sujeitos constroem seus conhecimentos a partir da inter-relação ativa com o meio sociocultural no qual exercem um papel concreto (SCHNEIDER, 2002; PADILHA, 2004).

Compreendemos neste estudo o desenvolvimento e a aprendizagem como fenômenos interdependentes, fundamentalmente sociais que ocorrem na interação dos sujeitos, e a linguagem como papel central na apropriação das habilidades e conhecimento socialmente disponíveis para a construção das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (1989, p.101), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Vygotsky (2007, p.83) rejeitou a visão do desenvolvimento como resultado uniforme, contínuo de mudanças isoladas. O autor acredita que:

(...) o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo, caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores externos e internos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Os estudos de Vygotsky (2007) sobre o aprendizado demonstram que este possibilita o despertar de processos internos, levando ao desenvolvimento. Enfatizando que esses dois processos não coincidem; embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao desenvolvimento da criança, os dois nunca se realizam da mesma forma.

Schneider (2002, p.59) pondera:

(...) o aprendizado escolar tem suas próprias seqüências e sua própria organização, segue um currículo e um horário, tem suas regras específicas e não pode esperar que essas regras coincidam com as leis internas de desenvolvimento que desencadeia.

O desenvolvimento para Vygotsky (1997) é um processo sociocultural, uma vez que as funções psicológicas se originam na vida social. Vygotsky em seus escritos esclarece que desenvolvimento e aprendizagem não são iguais, a aprendizagem não está subordinada ao desenvolvimento, porém, tais processos se constituem reciprocamente. Para Vygotsky (1997, p.99), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.”

O desenvolvimento mental da criança enquanto processo de apropriação da experiência humana evidencia que as funções da aprendizagem não são funções específicas limitadas à aquisição de habilidades; elas possuem uma organização intelectual que permite a transferência de um princípio geral, descoberto durante a solução de uma situação, para outras tarefas ou situações (PADILHA, 2004).

De acordo com Góes (2002, p.99), as formulações de Vygotsky sobre o desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo; ao contrário:

(...) trata-se de um processo dialético complexo, que implica evolução, crises, mudanças desiguais de diferentes funções, incrementos e transformações qualitativas de capacidades. A criança é desde sempre um ser social, sendo que sua singularização como pessoa ocorre juntamente com sua aprendizagem como membro da cultura, ou seja, o desenvolvimento implica o enraizamento na cultura e na individualização.

O desenvolvimento no sistema educacional é compreendido como o nível já adquirido, como os avanços já consolidados, assim, o que uma criança é capaz de resolver serve como indicativo do nível de desenvolvimento no qual se encontra, essa compreensão é inadequada na perspectiva de Vygotsky. Na abordagem histórico-cultural o conjunto de

capacidades da criança é compreendido como nível de desenvolvimento real e não é considerada a totalidade de seu desenvolvimento, pois não nos revela o potencial da criança, aquilo que se encontra em processo de desenvolvimento. Assim, nesta abordagem, Vygotsky chama a atenção para o nível de desenvolvimento potencial, entendido como a capacidade de realizar determinada tarefa com o auxílio de outra pessoa. Padilha (2004) corrobora Vygotsky reinterpretando em sua obra que é necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento já conquistado, consolidado, mas também o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, a capacidade do sujeito de resolver situações com a ajuda de outras pessoas, situações estas que ele ainda não consegue resolver sozinho. É a partir destes princípios que Vygotsky apresenta a definição de Zona de Desenvolvimento Próximo, que se refere ao desenvolvimento em processo de consolidação, daí o papel fundamental da interação social na construção das funções psicológicas.

O fato de que as crianças não conseguem realizar algumas tarefas sozinhas, mas conseguem realizar com ajuda, para Vygotsky, é um indicativo de que ela poderá resolver autonomamente, no futuro, situações em que agora requer colaboração de outrem.

Assim, considera Vygotsky (2007, p.114):

(...) o que a criança pode fazer hoje com o auxílio de um adulto, poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois determinar os futuros passos da criança e a dinâmica de seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Na zona de desenvolvimento próximo são colocados em ação os processos de desenvolvimento que se tornam funcionais à proporção que a criança interage com as pessoas de seu meio, aprendendo (procedendo à internalização) os conhecimentos socialmente disponíveis. O conceito de zona de desenvolvimento próximo refere-se, portanto, a caminhos possíveis de serem trilhados no processo de desenvolvimento (PADILHA, 2004).

Dizer que a zona de desenvolvimento próximo possibilita o processo de internalização (transição do interpsicológico para o intrapsicológico) representa uma mudança de enfoque na própria teoria do desenvolvimento e da aprendizagem, permitindo deslocar a ênfase do desenvolvimento para a prática social. Em termos educacionais, a noção da zona de desenvolvimento próximo deve ser uma preocupação pedagógica, uma vez que o professor tem a tarefa explícita de interferir no processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, considerando que a interação social e a linguagem são decisivas para o

desenvolvimento. O professor deve considerar o nível de conhecimento real, já adquirido, determinante do que a criança já é capaz de fazer por si própria e o nível de conhecimento potencial, ou seja, sua capacidade de realizar uma atividade com o auxílio de outra pessoa. Assim, a zona de desenvolvimento próximo pode ser compreendida como a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode realizar com a ajuda de outro, que não é a mesma para todas as pessoas, e na qual a interação social tem papel central (VYGOTSKY, 2007).

Para Vygotsky (2007, p. 102):

[...] o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige a um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a zona de desenvolvimento próximo, capacita-nos a propor que o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Para Vygotsky (2007), o papel do outro no processo de desenvolvimento e aprendizado é fundamental, sua mediação é condição para o desenvolvimento, pois, por intermédio do outro o mundo adquire significado e suas significações são aprendidas pelo indivíduo. O indivíduo converte-se em um ser social e cultural, que faz uso de funções psicológicas superiores, pois o desenvolvimento de tais funções é uma construção coletiva que se converte em funções intra-psíquicas. A principal relação da teoria de Vygotsky com a prática educativa está no conceito de mediação apresentado por essa perspectiva.

Numa reflexão sobre as análises que Vygotsky propôs em seu tempo, podemos pensar numa perspectiva que implica novas formas, concepções e práticas educacionais diante da deficiência mental. Vygotsky (1997) revela em seus estudos que a educação das crianças com deficiência mental representa dificuldades maiores que a de crianças com outras deficiências, pois neste caso, está afetado seu aparato central e sua reserva compensatória é pobre. O que determina segundo o autor que, a educação do deficiente mental seja modificada qualitativamente no próprio conteúdo de trabalho da instituição, uma vez que o processo de compensação depende da educação e da orientação que se dá a este processo. A educação desta criança deve se apoiar no que ela é, e não no que lhe falta.

O estudo de crianças com deficiência, de acordo com Vygotsky (1997), deve basear-se na tese de que toda deficiência cria estímulos para a compensação, não estabelecendo prioridade no grau ou gravidade da deficiência, e sim considerando os processos

compensatórios no desenvolvimento da criança. Deve ser de interesse da educação a criança como um todo e um estudo integral de sua personalidade em interação com o ambiente que a rodeia. É necessário, de acordo com o autor, estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais de compensação.

Góes (2002) afirma que para Vygotsky a idéia de compensação é um processo fundamental do desenvolvimento de indivíduos com deficiência, enfatizando que esse processo se faz presente em qualquer ser humano, havendo as compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui outro ou realiza as funções deste. Tais compensações estão presentes em todos os seres humanos e que para os deficientes elas são essenciais pela possibilidade de autonomia e desenvolvimento que representam.

Góes (2002) afirma ainda que para compreender as proposições sobre as compensações no funcionamento humano é necessário considerar fundamentalmente as compensações sociopsicológicas, que têm um papel central no desenvolvimento da criança com deficiência, e que são distintas das orgânicas apesar de muitas vezes serem percebidas como análogas:

No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma instância complementar da formação da criança com deficiência, ao contrário, deve ser assumida como central (p.99).

A compensação para Vygotsky (1997) é uma reação da personalidade ante a deficiência, e dá início a novos processos de desenvolvimento que substituem, superestruturam e equilibram as funções psíquicas, portanto o resultado dos processos de compensação e do desenvolvimento em geral dependem não somente do caráter e da gravidade da deficiência da criança, mas também da realidade social, ou seja, das dificuldades que a conduzem do ponto de vista da realidade social. Nesta concepção, o deficiente mental não deve ser considerado de forma generalizada, uma vez que dentro desta complexa formação de pessoas deficientes mentais se incluem fatores diferenciados. Assim, de acordo com a complexidade de sua estrutura é possível não um, mas vários tipos qualitativamente diferentes de deficiência mental, e, portanto, devido a esta complexidade do intelecto, suas estruturas admitem a ampla compensação de diferentes funções. Desta forma, um deficiente mental não é igual e nem se desenvolverá conforme outro deficiente mental.

Assim sendo, o funcionamento humano da criança com deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, e estas condições são promotoras ou não de seu desenvolvimento. As impossibilidades nesse caso estão vinculadas à significação que o grupo social tem da deficiência, à educação oferecida às crianças e às experiências que lhes são propiciadas pelo/no grupo.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1997), a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção de funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Segundo Góes (2002), isso se justifica pelo fato de que o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa, visto que as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente deste núcleo e, por isso, são menos flexíveis. Em contrapartida, o funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social, daí mostrar-se suscetível à ação educativa.

Em seus estudos, Vygotsky (1997) afirma que a deficiência gera um impacto em seu meio, e dependendo das mediações com o seu ambiente físico e social, poderá produzir na pessoa sentimentos, com destaque para os de menos-valia, podendo ativar os mecanismos compensatórios. O interesse de Vygotsky centrava-se na tentativa de explicar o nível de compreensão da pessoa com deficiência, a ponto de acionar os seus mecanismos compensatórios, ou seja, como as crianças consideradas inaptas trabalham o seu sentimento de inferioridade. Esse posicionamento nos permite afirmar que o impacto gerado pela deficiência em seu ambiente poderá se configurar em fonte geradora de possibilidades ou limitações.

Para Vygotsky (1997), a tríade deficiência, sentimento de inferioridade e compensação é resultado de um duplo condicionamento social que delimita o desenvolvimento da criança com deficiência: primeiro, a realização social da deficiência e o sentimento de menos-valia envolvido nessa situação; e segundo, a tendência da adaptação às condições do meio, criadas e formadas para o tipo humano dito normal.

Segundo Vygotsky (1997) é importante que, diante da condição de deficiência, sejam criadas formas culturais singulares que permitam mobilizar as forças compensatórias e explorar caminhos alternativos de desenvolvimento, o que implica o uso de recursos especiais. O déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, o qual de acordo com Góes (2002,

p.100) “borra a dominação natural da insuficiência orgânica ou, falando com mais exatidão, torna-a histórica”.

Vygotsky argumenta que caminhos alternativos e recursos especiais envolvem o grupo social, as outras pessoas e o educador. Podemos entender que caminhos alternativos e recursos especiais não são secundários na compreensão do desenvolvimento do deficiente mental. Segundo Góes (2002), esses caminhos e recursos podem ser concebidos amplamente, no entendimento de que os caminhos alternativos podem envolver recursos especiais, particulares, sob a forma de procedimentos de ação ou de instrumentos, equipamentos, técnicas, códigos etc.; mas, fundamentalmente, sob forma de 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.

De acordo com Vygotsky (1997, p.198):

(...) entre a criança com deficiência e a criança dita normal não há nenhuma diferença essencial, uns e outros seguem as mesmas leis de desenvolvimento, a diferença consiste somente no modo em que se desenvolve o desenvolvimento. O modo como se educa e se desenvolve a criança com deficiência é essencialmente distinto do que apresenta a criança normal, por isso a técnica de ensino da criança com deficiência se distinguirá sempre por sua originalidade, embora a natureza psicológica deste processo seja, enquanto seus princípios, absolutamente idêntica ao da criança normal. O que fortalece a necessidade de se elaborar um projeto específico de educação e ensino da criança com deficiência (tradução nossa).

Para este autor, a relação estabelecida com a criança deficiente difere da relação com a criança não deficiente, porque a deficiência modifica antes de mais nada sua posição social, sua aceitação no meio. Com isso, todas as funções de seu ser social se reestruturam. A deficiência envolve um fator biológico, frente ao qual o educador tem pouco ou nada a fazer, devendo se dedicar a um trabalho direcionado para as conseqüências sociais e os processos compensatórios que surgem na criança por influência deste fator, enfrentando não a deficiência, mas os conflitos que dela surgem. Segundo o autor, a educação da criança com deficiência deve ser uma educação social que viabilize a superação psicológica e a conquista de seu espaço social.

Schneider (2002) afirma que nos textos de Vygotsky, há uma ênfase nos meios auxiliares, específicos para cada criança, que desempenham um papel decisivo nos processos de substituição em todo o desenvolvimento infantil. Ressalta ainda que com um programa

adaptado às suas peculiaridades, ensinando de outra maneira, aplicando métodos e procedimentos especiais, elas aprendem o mesmo que todas as demais crianças.

Vygotsky considera que as leis que regem seu desenvolvimento são as mesmas leis que regem o desenvolvimento das crianças sem deficiência, no entanto, há peculiaridades na organização sociopsicológica desta criança (GÓES, 2002). Assim, “a criança cujo desenvolvimento está comprometido por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que as crianças normais, mas sim desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Nas discussões de Vygotsky (1997) sobre deficiência e educação o autor enfatiza que os pontos fortes do funcionamento da criança são relevantes para uma proposta pedagógica, daí a importância de o professor ter um olhar sensível sobre seu aluno, perceber e considerar suas dificuldades e potencialidades no processo de aprendizagem, o que deverá nortear suas escolhas didáticas. O professor deve verificar as possibilidades de compensação de seu aluno, considerar o que ele consegue fazer com ajuda e o que já realiza sozinho, para escolhas didáticas que almejem incluir verdadeiramente bem como auxiliar o desenvolvimento de todos os alunos de modo geral.

Góes (2002) faz importante relato ao considerar que, no caso da deficiência mental, Vygotsky avalia algumas técnicas e procedimentos, enfatizando a idéia de que o educador invista na compensação para libertar a criança das impressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade e conduzindo-a ao pensamento de alta generalidade, para as funções psicológicas superiores.

Ainda segundo Góes (2002, p.103):

O educador precisa privilegiar suas potencialidades e talentos [da criança], recusando a suposição de limites para o que pode ser alcançado. Mesmo nas limitações intelectuais graves, é possível manter uma concepção prospectiva e a diretriz de mobilização de forças compensatórias, partindo de atuações em que o outro faz pela criança o que ela não pode fazer (Acréscimos nossos).

Vygotsky (1997) afirma que é preciso reconhecer como a criança se desenvolve, e não delimitar seu desenvolvimento com base na deficiência em si mesma. A criança não se forma apenas pela sua deficiência, seu organismo como um todo está em constante reorganização e reestruturação. Sendo assim, a escola não poderia restringir-se somente às adaptações curriculares, ou mesmo à redução de conteúdos, simplificações e facilitações de

métodos e técnicas. Schneider (2002) afirma que a escola, para Vygotsky, teria o papel de levar a criança a perceber o processo de seu pensamento por meio de seus conteúdos e de atividades que tenham significado e sejam motivadoras. A escola para a autora tem como finalidade proporcionar aos alunos a consciência reflexiva. Vygotsky atribui à escola, segundo a autora, o papel de sistematização e reflexividade dos conceitos científicos.

De acordo com Padilha (2004), a percepção de Vygotsky a respeito da deficiência está orientada para a superação do 'defeito'⁴, assim:

Em suas discussões sobre deficiência e educação, Vygotsky enfatiza que os pontos fortes do funcionamento da criança são relevantes para uma proposta pedagógica. A preocupação é com o funcionamento emergente. E as metas da educação deveriam ser as mesmas, tanto para as crianças consideradas normais quanto para as que apresentam alguma deficiência (p.22).

Em situação de ensino e aprendizagem faz-se necessário a promoção de experiências que por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais de aprendizagem para todos os alunos, o que de fato é indispensável para o desenvolvimento da criança. Sobretudo, de acordo com Vygotsky (1997), as metas educacionais devem ser aquelas estabelecidas para a criança normal. Deve ser uma educação numa visão prospectiva, que considere o desenvolvimento em sua dinâmica, que privilegie os potenciais e talentos da criança, uma educação voltada, antes de tudo, para a criança e não para a criança deficiente. Essa visão colabora tanto no desenvolvimento da criança deficiente quanto da criança dita normal, a criança deficiente ajuda a entender o aluno dito normal e possibilita um olhar mais próximo deste.

De acordo com Vygotsky (1997), a criança com deficiência mental apresenta um comportamento baseado na relação de escolha "este ou aquele" em decorrência da rigidez de sua psique; esta se estende tanto ao aspecto cognitivo quanto ao afetivo, incapacitando-a para relativizar seus pontos de vista e realizar generalizações a partir de conceitos ou vivências. Nesse sentido, são importantes as atividades que exigem abstração, e que possibilitam maior flexibilidade, com vistas à transformação qualitativa das capacidades cognitivas.

Ao observar os trabalhos de várias crianças com deficiência mental, Vygotsky (1997) percebeu que um número expressivo de suas atividades eram interrompidas e substituídas por outras. Segundo ele, esse comportamento pode ser resultante dos baixos índices motivacionais, bem como do alto grau de ansiedade, insegurança, frente a situações novas ou

⁴ Termo utilizado por Vygotsky para designar deficiência orgânica.

mesmo difíceis. Essa constatação levou-o a afirmar que as funções psicológicas superiores são influenciadas pelos aspectos afetivos e cognitivos. A relação com os outros (pessoas e objetos) é dinâmica e aciona os mecanismos de compensação, oferecendo possibilidades para que a intervenção educativa ocorra.

As pesquisas feitas por Vygotsky apresentam outra forma de pensar a deficiência, não pela via dos defeitos, mas pela possibilidade de se encontrar processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. O foco do autor está nas necessidades e possibilidades envolvidas no desenvolvimento e na educação desses sujeitos. Seus estudos sobre a deficiência tinham não somente o objetivo de contribuir com a reabilitação das crianças, mas se tornaram significativos uma vez que se tornaram uma excelente oportunidade de compreensão dos processos mentais humanos.

Para a alfabetização da criança deficiente mental incluída na sala de aula da escola regular é imprescindível que o professor caminhe em direção à priorização de suas potencialidades e do conhecimento real que esta criança apresenta, bem como de seu modo de aprender e apreender. É necessário que o professor se disponha a conhecer essa criança, possibilitando uma compreensão de como as mediações influenciam o indivíduo na organização de seu potencial intelectual. O que se constitui essencial ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda de acordo com Góes (2002, p.107), nas discussões de Vygotsky várias formas de atuação pedagógicas são propostas:

(...) sobressaindo um esboço de imagem do educador capaz de enfrentar desafios, podendo ser caracterizado em termos gerais como aquele orientado prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre plasticidade humana e as ações do grupo social [ao qual pertence]. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos; que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos; que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência. E quanto aos educandos, se condições especiais são necessárias, nem por isso ele deve ser visto como uma pessoa com algo a menos, a quem se oferece uma pedagogia menor (Acréscimos nossos).

A escola tem uma função muito importante na constituição do sujeito e deve voltar a prática educativa para os processos de desenvolvimento ainda não consolidados, favorecendo assim, novas conquistas psicológicas do sujeito. O que o aluno domina é apenas o ponto de partida para alcançar seu potencial, o qual será consolidado mediante situações adequadas de

aprendizagem. É imprescindível nessa perspectiva, a disponibilidade do professor para desempenhar o papel de mediador, propondo situações de interação que possibilitem negociar sentidos e significados para a apropriação do conhecimento. Assim, ao planejar sua prática educativa o professor precisa considerar seu papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Em situações escolares, a intervenção que o professor é capaz de promover nos alunos é decisiva para o avanço na aprendizagem do aluno deficiente mental. A interferência do professor deve ter o objetivo de preparar situações de aprendizagem, e oferecer paulatinamente pistas aos alunos no desenvolvimento das atividades em que esses forem encontrando dificuldades, colaborando assim para que as crianças tenham condições de avançar nas tarefas acadêmicas.

CAPÍTULO III

EM BUSCA DE UM CAMINHO METODOLÓGICO: o contexto e as pessoas em foco

**O percurso de crescimento se faz
tanto pela atividade do sujeito,
fundada em estratégias e conhecimentos
já construídos, quanto pela participação de
agentes mediadores, em especial
aqueles presentes no contexto escolar.
(Góes, 2002)**

3.1 - Delineando um percurso

A inclusão tal como a compreendemos contempla as diferenças no mesmo espaço, resguardando a garantia de direitos, e é uma prática social que se concretiza nas dimensões micro e macro, como qualquer ação social. Nestes termos, pesquisar como o professor alfabetizador pensa e pratica a inclusão do deficiente mental presente em sua sala de aula, conduzirá o estudo ao objetivo de discutir e compreender a prática educativa de uma professora alfabetizadora, que trabalha com o aluno deficiente mental incluído numa sala de aula de ensino regular.

Pesquisar sobre como se dá a prática educativa do professor que atua com aluno deficiente mental incluído no cotidiano da escola regular de uma sala de alfabetização implica conhecer os conceitos e preconceitos do docente, suas escolhas didáticas e o trabalho educativo realizado. Assim discutir e compreender da prática educativa na inclusão escolar de um aluno deficiente, nos permitirá vislumbrar situações em que seja possível verificarmos se a prática educativa considera a diferença ou a reforça, e poderá nos informar sobre como está se dando a inclusão desse aluno no meio escolar.

Com intuito de compreender as determinações que envolvem os sujeitos esse estudo é desenvolvido no âmbito de uma abordagem qualitativa utilizando aspectos do referencial etnográfico, por se compreender que, na investigação qualitativa, os fatos e os locais são analisados e compreendidos no contexto histórico aos quais pertencem. Na abordagem qualitativa as ações, as palavras, os gestos possuem significado ao serem analisados em

relação ao seu contexto. Nesse sentido, Geertz (2001) fala sobre a construção de uma leitura de acontecimentos, de modo que não se pode separar essa leitura do que se passa no contexto pesquisado, e daquilo que em determinado momento as pessoas afirmam, fazem ou sofrem; pois se o fizer a pesquisa se torna vazia.

Certamente as investigações sobre o homem e seu modo de agir mostraram e mostram que não existe uma verdade universal e neutra a esse respeito, e que o sujeito que conhece e aquele que é conhecido são marcados profundamente por suas identidades culturais, entendidas como inserção em uma sociedade e uma história, portadoras de várias características identitárias: classe social, gênero, raça, religião (GARCIA, 2003).

A pesquisa qualitativa nesse estudo pretende mais do que simplesmente constatar e descrever. Pretendemos promover, por meio de um diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, uma aprendizagem em conjunto com a realidade estudada.

Sobre a construção da informação na pesquisa qualitativa, o autor González Rey (2005, p. 114-115) ajuda a refletir melhor:

As dificuldades implícitas no processo de construção da informação têm muito a ver com o fantasma empirista que ainda circula, com grande força, no imaginário da pesquisa científica em psicologia e nas ciências sociais em geral: a prioridade dada à descrição como função principal do pesquisador em relação a seus resultados. A atribuição de um caráter indutivo-descritivo à pesquisa qualitativa retira dela o que considero sua principal virtude: o desenvolvimento de modelos teóricos sobre a informação produzida, que nos permitam visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata através da construção teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem.

A pesquisa qualitativa em educação está constantemente a questionar os sujeitos de investigação com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem. O outro é participante da pesquisa, pois esta é um trabalho coletivo (GARCIA, 2003; GONZÁLEZ REY, 2005).

O comportamento humano é demasiadamente complexo e a pesquisa qualitativa permite apreender o caráter essencialmente interpretativo das experiências humanas. Tentando compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e em que estes consistem, o pesquisador pode ainda avaliar em que medida tal processo de significação afeta os resultados na educação. Esse tipo de pesquisa permite uma postura

crítica/interpretativa e não apenas uma descrição da realidade. Uma peculiaridade é a possibilidade, nesse tipo de pesquisa, de combinar os métodos de coleta de dados utilizados, maximizando o alcance e minimizando a limitação de cada um destes, quando utilizados separadamente (GARCIA, 2003; GONZÁLEZ REY, 2005).

Ao ponderarmos sobre a característica da análise proposta, podemos dizer que a escolha pela pesquisa qualitativa se deu primeiramente por reconhecermos que os dados construídos na pesquisa qualitativa são ricos em pormenores relativos a pessoas, locais e conversas, tanto quanto pelo fato de que, ao se pesquisar o cotidiano escolar, mantemos um contato próximo com um complexo contexto, e pela diversidade de estratégias de investigação proporcionadas por esse tipo de pesquisa.

De acordo com Esteban (2003, p.203-204):

A escola é a própria teoria do caos em realização. Tudo acontece ao mesmo tempo e, freqüentemente, fora da hora em que deveria acontecer. Os sujeitos da pesquisa teimam em não se deixar traduzir como objetos de pesquisa e se movem segundo suas próprias definições, não seguem nosso roteiro, nossas previsões, nem mesmo nossos acordos. (...) A sensação de se estar à deriva, o que significa seguir a direção possível no âmbito das interações efetivamente realizadas, dependendo da história das interações recorrentes que vai sendo constituída pelas coordenações consensuais de conduta que se estabelecem quando os sujeitos interagem: o papel determinante do encontro com o outro. (...) A deriva evidencia que os sujeitos do cotidiano não podem ser considerados insignificantes, pois o conjunto de interações cotidianas vai orientando o nosso caminho.

Pesquisar as práticas educativas numa sala de alfabetização de um professor alfabetizador de crianças com alunos com deficiência mental requer entrar em contato com o cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, interagir e se envolver com eles. O cotidiano da escola é conforme Zaccur (2003), um cotidiano aberto a encontros e desencontros, aberto ao previsível e ao imprevisível, em que se depara constantemente com o repetível e o irrepetível. Um cotidiano que se abre ao inesperado, e ao se observar o acaso, o contexto, um detalhe pode fazer a diferença, marcar um momento único, uma fala, um gesto forte, uma cena marcante, um encontro, uma ruptura, o que é único e também o que é comum no dia-dia. Entramos em contato com as tensões nos acontecimentos, nos encontros e desencontros, nas interações entre sujeitos o que repercute em linguagens e relações de poder que se imbricam no tempo e espaço pesquisado. Na pesquisa em um contexto escolar a palavra traz as marcas do uso que dela se faz. Ainda sinaliza Zaccur (2003), que é preciso mergulhar nas redes de ações, representações e saberes das redes tecidas/compartilhadas no cotidiano.

Ainda conforme Zaccur (2003), quem pesquisa o cotidiano pode perceber que este incide sobre o não-pensado, sobre os desvios, os achados inesperados. Ao longo de caminhos, errâncias e desvios, redes se tecem, destecem e retecem produzindo conexões. É impossível conhecer sem relacionar quem conhece com o que conhece. O discurso implica o “eu” e o “outro”, cada qual com uma história de encontros e desencontros. O pesquisador do cotidiano não pode apresentar resultados conclusivos e continua a fazer perguntas infinitas.

Por se tratar de uma pesquisa realizada no cotidiano de uma escola, convém lembrar que, conforme afirma Zaccur (2003, p.196):

As metodologias do cotidiano deixam de ser um campo de aplicação do já dado para se tornarem um vasto território em que persiste a problematização, onde o pesquisador está implicado, onde as questões não se resolvem como dois e dois são quatro e os desafios continuam cobrando respostas e provocando novas questões.

A dinâmica da pesquisa no cotidiano escolar é marcada pela incerteza, ressaltando que, em muitos momentos, pode não ser possível dar visibilidade aos traços que conectam as relações que o formam. Os sujeitos se cruzam, se tecem, se aproximam, se distanciam, indicam rupturas, promovem encontros, convivem nas contradições e criam um movimento difícil de ser percebido, acompanhado, apreendido, interpretado, compreendido e traduzido (ESTEBAN, 2003).

Ao relatar sobre a pesquisa no cotidiano e a multiplicidade de processos que nele se articulam, Esteban (2003, p.201) considera que:

O cotidiano escolar indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências, que também fazem com que os procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade.

A autora ressalta ainda a importância do olhar, do recorte e das perguntas que são tecidas sobre as relações sociais mais amplas que se conectam na invisibilidade da vida cotidiana. Esteban (2003) considera que indagar o fato cotidiano pode dar visibilidade a fios e nós que compõem o emaranhado de relações que se traduzem no episódio insignificante.

A pesquisa no cotidiano parece sempre se colocar diante do risco especialmente porque as idéias não são reflexos do real, mas traduções dele e toda tradução comporta risco

de erro (MORIN, 1996). A tradução é um processo tecido pela negociação e pela negação, portanto é instável e liminar, resultado de uma compreensão que sempre pode ser modificada por ter como origem a diferença.

De acordo com Brandão (2003), se é apenas um lado do todo, um lado cujo outro lado não é dos sujeitos passíveis de serem arbitrariamente “objetivados” pelo/para o conhecimento. Mas sim, o múltiplo e complexo lado de outros sujeitos que desafiam a aprender, a substituir a transferência de informações entre sujeitos desiguais pela troca de conhecimento entre pessoas diferentes.

Os métodos para se produzir informações necessárias para responder aos questionamentos da pesquisa não são únicos, nem exclusivos e tampouco são sempre os mais adequados a qualquer situação, o que fez diferença ao pensar quais métodos iriam nos conduzir o mais próximo possível de produzir a compreensão que esta pesquisa pretende.

3.2 – Desenvolvimento da Pesquisa

Para efetivarmos esta pesquisa alguns caminhos precisaram ser dimensionados, redimensionados, avaliados e reavaliados, o que aos poucos foi dando forma ao percurso apresentado. Primeiramente buscamos identificar as escolas municipais que possuíam alunos deficientes mentais incluídos em salas de alfabetização e, para tanto, procuramos o núcleo responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE⁵) das escolas municipais de Uberlândia, o então Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), situado no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Pesquisas – Julieta Diniz), núcleo este que prontamente se dispôs a oferecer as informações necessárias para a pesquisa.

A opção neste trabalho pela prática educativa de um professor alfabetizador se deve não apenas a trajetória profissional da pesquisadora, mas à importância da alfabetização para a vida das pessoas. Alfabetizar-se é conhecer o mundo, comunicando-se e expressando-se. Para qualquer criança, a alfabetização significa embrenhar-se formalmente na cultura e os seres humanos são seres de cultura, portanto, essa inserção representa para o deficiente mental um desafio. Deve-se considerar que a alfabetização tem um valor social e, como tal, seu maior ou menor domínio acarreta inclusões/exclusões. O aluno em questão era um aluno incluído na sala de aula da professora que se dispôs a participar da pesquisa, aluno este que

⁵ AEE – sigla utilizada para referir-se ao Atendimento Educacional Especializado que atende alunos com deficiência nas escolas do município.

apresenta tetraparesia, se locomovendo em uma cadeira de rodas, e apresenta rigidez nos membros superiores. A professora não considera este fator determinante para o processo de alfabetização do aluno, ressaltando a deficiência mental deste como o grande desafio para seu trabalho, sendo assim, a pesquisa foi focalizada na deficiência mental a que a professora se referia. Para a realização deste trabalho o ano de escolarização escolhido foi o 2º ano do ensino fundamental de nove anos⁶ por se tratar de um período significativo para a alfabetização e desenvolvimento infantil. A escola selecionada para o presente estudo é uma escola pública pertencente à rede municipal. A opção pela rede municipal de ensino se deveu ao fato de ser o lócus de trabalho da pesquisadora, e também pelo município ter instituído o ‘Atendimento Educacional Especializado’ disseminando nas escolas públicas da rede municipal a concepção de inclusão escolar.

Alfabetização significa de acordo com Kramer (2002, p. 98):

Que uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode cheirar, pegar, apertar, morder etc... e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita.

Ser professor alfabetizador nessa perspectiva consiste em uma constante busca por favorecer o processo de aprendizagem da leitura/escrita. Como afirma Kramer (2002), este processo envolve uma dimensão simbólica, expressiva e cultural, propiciando que as crianças realizem atividades sistemáticas, organizadas de tal modo que as diferentes formas de representação e expressão infantis sejam ampliadas gradativamente, até que elas compreendam o que é leitura/escrita e façam uso desse objeto cultural para sua comunicação e expressão.

Com a colaboração das coordenadoras de roteiro⁷ do projeto apuramos os dados sobre quantas escolas municipais ofereciam o Atendimento Educacional Especializado e em quais escolas do ensino regular havia alunos deficientes mentais matriculados, preferencialmente no segundo ano do ensino fundamental de nove anos.

No total são trinta e três escolas municipais que já oferecem o atendimento para as crianças com deficiência. Com o documento em mãos, contendo a relação das escolas, as

⁶ A partir do ano de 2006, alunos com idade de 06 anos começaram a ser atendidos nas escolas de ensino fundamental na rede pública municipal, sendo então denominado 1º ano do ensino fundamental de nove anos, e a 1ª série como identificada anteriormente passou a ser denominada 2º ano do ensino fundamental de nove anos.

⁷ São coordenadoras responsáveis entre outras funções por visitar as escolas que contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), coordenando as atividades realizadas, bem como propondo estudos, reflexões e formação continuada para os profissionais que atuam com esses alunos.

visitas nas escolas foram agendadas para que pudéssemos apresentar a pesquisa, conseguimos agendar em três escolas que se dispuseram a nos receber. Porém a receptividade maior pela pesquisa foi na escola que se tornou nosso campo de pesquisa. A escola tem o Atendimento Educacional Especializado fisicamente bem estruturado e equipado, com professores que apresentam experiência no trabalho com crianças deficientes, pois já atuavam nesse tipo de atendimento quando o projeto AEE ainda se intitulava Programa Ensino Alternativo. A direção da escola e os supervisores demonstraram interesse pela pesquisa, e se propuseram a apresentar para os professores a proposta da pesquisa a ser realizada em suas salas de aula. Dos professores com quem mantivemos contato apenas um se dispôs a participar da pesquisa e a receber a pesquisadora em sua sala de aula.

Neste estudo investigativo, utilizamos a observação participante do contexto escolar, entrevistas reflexivas e análises de documentos da escola como: pasta documental do aluno e o regimento da escola. Em relação aos dias e horários, a professora do ensino regular aceitou que as observações fossem realizadas às segundas-feiras e quartas-feiras, adequando, tais momentos à presença do aluno que, devido ao atendimento de fisioterapia e equoterapia que realizava nas quintas e sextas, só participava do ensino regular de segunda-feira à quarta-feira. Tal singularidade nos leva a questionar o lugar ocupado pela aprendizagem escolar na vida desta criança, ou mesmo que importância a escola dá ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno deficiente mental, e nos leva a inferir que esta flexibilidade de tratamento caracterizaria a exclusão do aluno do processo de ensino e aprendizagem por compreendermos que é complicado dar sequência a um trabalho educativo nesses termos.

Ao questionarmos a professora regente sobre o quadro de horários dos alunos com intuito de observar as aulas de português, ela disse que não possuía horário fixo para tal e que trabalhava sistematicamente a disciplina por entender que nessa fase da alfabetização *‘se as crianças aprenderem a ler e a escrever terão mais facilidade nas outras disciplinas’*.

A professora que se dispôs a ser sujeito da pesquisa nos deixou muito à vontade em sua sala de aula. Percebemos durante a pesquisa momentos em que se fazia necessário uma maior aproximação entre a professora e a pesquisadora, como no fato de ter sido observado que quando a turma se encontrava organizada em grupos o aluno deficiente mental ficava de costas para a turma, para o quadro e para o professor, o que não era percebido pela professora. Pela necessidade de se criar um instrumento de participação, para que esse detalhe não ficasse despercebido e a pesquisa não deixasse de cumprir seu objetivo de proporcionar uma discussão e compreensão da prática educativa em função de uma busca

pela qualidade no ensino, as anotações relativas às observações foram levadas à leitura da professora para discussão e reflexão da prática educativa. Por vários momentos a professora apresentava questionamentos sobre seu trabalho em sala de aula, demonstrando dúvidas e se propondo a reflexões, relatando suas angústias e suas expectativas sobre o desenvolvimento de todos os seus alunos e não só do aluno com deficiência mental, o que foi fundamental para a organização e constituição da metodologia do presente trabalho.

As observações, registradas em diário de campo, foram realizadas com autorização da professora, da supervisora e da diretora da escola (Apêndices 3, 4 e 5). As observações aconteciam as segundas e quartas-feiras como citado anteriormente, das 13 horas às 17h25min, conforme combinado com a professora regente, por um período de cinco meses e meio (fevereiro, março, abril, maio, junho e julho de 2008). Foi totalizada uma média de 35 observações no período, o que remete a uma somatória de aproximadamente 170 horas-aula observada.

A partir do episódio do aluno sujeito da pesquisa ter ficado disposto de costas, sugerimos à professora que pudesse ler as notas de campo, grifar dúvidas, ou mesmo sublinhar situações sobre as quais gostaria de conversar com a pesquisadora. Esse procedimento representou grande importância para a pesquisa, pois conforme podemos observar na metodologia e nas análises esse foi o fio condutor de toda a pesquisa, conduzindo a pesquisa a novos rumos. Possibilitando descobertas importantes que conduziram (professora e pesquisadora) a percepções que foram determinantes na elaboração de atividades que favoreceram o desenvolvimento do aluno, e que de certa forma, influenciaram as concepções da professora.

Ficou agendado que às segundas-feiras, sempre no primeiro horário, ia acontecer o momento de discutir e conversar sobre as notas de campo, a pesquisa e o desenvolvimento do aluno. Esse dia é o módulo⁸ da professora e se refere a um horário de cinquenta minutos que ela cumpre na escola, fora da sala de aula, enquanto os alunos têm aula com a professora de Ciências. Várias vezes ela não cumpriu seu módulo fora da sala, por falta do professor de Ciências, e as discussões com a pesquisadora aconteciam dentro do possível, durante suas

⁸ Módulo – Período de carga horária mensal de trabalho que o professor tem para fazer planejamento, elaborar atividades para os alunos, estudar, dentre outras atividades inerentes à atuação profissional. Cada professor tem direito a seis módulos semanais de cinquenta minutos cada, sendo que dois destes módulos são cumpridos na escola com o pedagogo (supervisor e/ou orientador). Os outros quatro módulos restantes são cumpridos onde melhor lhe convier e deverão ser utilizados para sua formação continuada.

atividades em sala, por esta razão as entrevistas a partir dos registros das notas de campo foram somadas em dez, e se referem em alguns momentos a mais de uma nota de campo.

Assim, de acordo com Rodrigues (2008, p.11):

Para se promover a Educação Inclusiva a questão não é talvez, a de encontrar novos recursos ou recursos diferentes; é, sobretudo, por meio de estratégias reflexivas, do trabalho cooperativo, [de se] lançar um novo olhar sobre as práticas educativas, sobre a equipe e os recursos que a escola dispõe.

A observação participante representa para a pesquisa um eixo revelador e de grande importância para a construção e a análise dos dados. É uma fonte de informação que exige fundamentação teórica consistente, tempo e envolvimento do pesquisador, registro sistemático de dados, verificação de todo o processo e da confiabilidade dos resultados. Demanda um contato maior entre observador e observado, e possui importância fundamental na apuração de informações no cotidiano escolar, por possibilitar a construção de dados de natureza não-verbal (VIANNA, 2003).

A observação participante realizada é compreendida conforme Brandão (2003, p.47):

(...) toda investigação que envolve alguma dimensão de abordagem qualitativa centrada na observação participante representa notável abertura de horizontes frente a todos os procedimentos precedentes; uma experiência de criação de novos saberes em que o outro, sujeito de minha investigação científica, passa a ser também um praticante direto de nossa pesquisa. E, juntos, diferentes, buscando reduzir o que em nós é ainda desigual, criamos e vivemos uma pesquisa participante.

Sabemos que o ambiente da sala de aula é influenciado pelo comportamento dos alunos, pelo próprio professor, sua formação, seus interesses, sua personalidade, seus conhecimentos, suas predileções e até por suas estratégias na solução de diferentes problemas.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.70), neste tipo de pesquisa:

O objetivo do investigador é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentar compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados.

É interessante destacarmos que as construções de instrumentos e análises vão se caracterizando e se constituindo no decorrer da pesquisa, concomitantemente aos diálogos que o pesquisador estabelece com os teóricos e à própria relação que vai se estabelecendo com a temática em estudo.

Conforme afirma González Rey (2005, p. 191):

Isso significa que, desde o início, o pesquisador entra no processo de construção da informação por meio de construções e interpretações que desenvolveu em sua relação com essa informação.

As observações participantes aliadas às entrevistas reflexivas a partir da leitura pela professora das notas de campo produzidas pela pesquisadora possibilitaram o surgimento de reflexões que demonstraram no decorrer da pesquisa significativas mudanças no modo de a professora perceber seu aluno deficiente mental e seu desenvolvimento. Fundamental também foi constatarmos as percepções da professora sobre seu próprio trabalho e o fato de que suas escolhas didáticas começaram a ser fundamentadas no que foi percebido em sua prática através da leitura das notas de campo. Os desdobramentos a partir das reflexões sobre as notas de campo se refletiram em suas atividades didáticas, nos objetivos de seu planejamento, no que a professora foi identificando em sua prática como possível e necessário mudar, ou reforçar, levando a uma ressignificação de seu papel, em sua percepção do aluno deficiente mental, da deficiência e dos demais alunos. Diante da experiência vivenciada foi possível inferirmos que esse instrumento investigativo oferece grande oportunidade de reflexão, percepção e pode ser uma oportunidade de redimensionar o olhar para outro ângulo, de outra forma, com outro peso.

Szymanski (2002) amplia e aprofunda o conceito de entrevista, focalizando-o dentro de uma perspectiva que destaca a relação reflexiva e dialógica estabelecida entre os protagonistas, relacionando-a à produção de conhecimento/significado ocorrida naquela situação interacional, surgindo assim o conceito de entrevista reflexiva.

Szymanski (2002, p.14) ao referir-se à entrevista reflexiva e suas características reveladoras para a pesquisa, afirma:

O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até mesmo para ele.

Diante deste conceito de entrevista como um espaço de interação social entre o pesquisador e o sujeito, esta se torna um instrumento importante na investigação em ciências humanas por se tratar de um sujeito interativo, motivado e intencional. Este instrumento se tornou fundamental neste trabalho, pois permitiu perceber a construção de significados na narrativa, a intencionalidade e as estratégias de ocultamento.

A entrevista por si só representa um processo interativo, complexo e com caráter reflexivo, que possibilita uma relação reflexiva capaz de suscitar informações objetivas e subjetivas que remete à construção de significado, e de conduzir o processo dialógico para que o tema discutido seja ampliado e aprofundado. Essa reflexividade da entrevista implica a compreensão da fala do entrevistado pelo pesquisador, e a submissão de tal compreensão ao entrevistado. As entrevistas devem, para tanto, ser disponibilizadas para análise (SZYMANSKI, 2002).

A entrevista reflexiva, segundo Szymanski (2002), deve ser conduzida de forma que o pesquisador apresente o quadro que está se delineando, mantenha uma postura descritiva e busque uma imersão no discurso do entrevistado. Esta entrevista permite o esclarecimento de questões por parte dos protagonistas e um aprofundamento destas questões de tal forma que não se fique num discurso superficial. Dá ao pesquisador a oportunidade de trazer o discurso para o foco da pesquisa e permite a devolução, ou seja, a exposição posterior da compreensão do pesquisador sobre a experiência relatada pelo entrevistado. A preocupação em produzir um trabalho que revertisse para a produção do conhecimento refletiu no delineamento de uma metodologia que foi fundamental e propiciou um redimensionamento da pesquisa em que os dados mais importantes da pesquisa são construídos a partir das reflexões da professora sobre sua prática.

Foram formuladas aproximadamente dez entrevistas reflexivas a partir das observações registradas em notas de campo sendo estas disponibilizadas à professora regente proporcionando a ela a possibilidade de olhar para sua prática e conversar com a pesquisadora sobre essa prática. O trabalho de discussão com a professora foi baseado nestas notas de campo, com a seguinte organização para permitir as leituras e reflexões: ao mesmo tempo em que a professora lia as notas de campo e demarcava o que gostaria de conversar, as notas eram também demarcadas pela pesquisadora salientando pontos importantes que possibilitariam a formulação das entrevistas, que possuíam como pano de fundo as notas de campo e direcionavam sempre para os objetivos da pesquisa. Essas entrevistas com a professora aconteceram no seu horário de módulo, quando os alunos tinham aula de ciências

com outro professor e a professora regente ficava cinquenta minutos livre para estudar, organizar seu material e/ou se reunir com a supervisora. A professora levava as notas de campo para casa, e as lia para o encontro da segunda-feira. Dessa forma as observações feitas em sala de aula foram fonte de dados para a entrevista reflexiva e as conversas com a professora e puderam indicar pontos ou questões a serem observados e analisados. Todas as notas de campo foram disponibilizadas para leitura, mas o tempo foi insuficiente para a reflexão e discussão dos dados de todas. Alguns contratempos foram delineando esses momentos, como o fato de que a escola ficou sem professor de ciências e a professora regente não tinha mais o primeiro horário da segunda-feira disponível para as reflexões e discussões.

Essas leituras possibilitaram à professora regente a mudança de alguns pontos de vista e foi se delineando outra forma de pensar sobre o deficiente, sobre a inclusão deste no ensino regular e sobre a deficiência. Não se trata de mudanças repentinas e radicais no pensar e o agir da professora, mas representaram grande contribuição para a pesquisa, pois, a partir dos registros de observação e das entrevistas reflexivas, a professora pôde enxergar-se implementando sua prática educativa em sala de aula.

O próprio aprendizado no percurso levou a pesquisadora a redirecionar a pesquisa num sentido mais amplo que o inicialmente proposto. Foram realizadas discussões sobre os registros de observação da prática educativa da professora, em uma metodologia para além da entrevista reflexiva, com um sentido maior de pesquisa participante, que possibilitou o surgimento de novos rumos para um trabalho em que o foco é discutir e compreender a prática educativa da professora. Szymanski (2002) afirma que o entrevistador pode considerar o entrevistado como um parceiro no processo de construção do conhecimento, propondo momentos de reflexão que se ampliam não só durante as entrevistas, mas que adentram a sala de aula e passam a fazer parte das aulas.

Na maioria das vezes as entrevistas se referiram a mais de uma nota de campo, devido ao fato de a professora nem sempre ter disponível o horário combinado para as entrevistas. Assim, apresentamos no quadro a seguir alguns exemplos de temas que nortearam as entrevistas reflexivas a partir dos registros das notas de campo com a professora de Thiago⁹.

⁹ Para não citar de maneira impessoal os sujeitos dessa pesquisa (professora, aluno, professora do AEE), criamos nomes fictícios: Thiago o aluno em questão e Anita, a professora regente de Thiago no ensino regular.

QUADRO 1 - Entrevistas com os temas significativos abordados nas notas de campo do período.

Datas das entrevistas:	Notas de campo:	Percepções e questionamentos da professora:	Temas abordados pela pesquisadora:
03/03/2008	Início da pesquisa	Ansiedade com o trabalho e com os resultados de sua prática educativa.	Como organiza suas aulas. Histórico da vida profissional. Expectativas sobre seus alunos.
24/03/2008	10/03, 12/03, 17/03 e 19/03/2008	O fato de Thiago estar de costas na sala de aula. Os primeiros sinais de exclusão são percebidos. A falta de tempo para trabalhar de forma diferenciada, com material concreto. As interações começam a ser percebidas.	O que representa Thiago de costas na percepção da professora. Como driblar a falta de tempo. O fazer para favorecer o desenvolvimento de Thiago. O que se espera dele.
14/04/2008	26/03; 31/03; 02/04; 07/04 e 09/04/2008;	Thiago não participa das atividades desenvolvidas em sala. A aula de informática representa um grande momento para Thiago. A necessidade do mouse adaptado.	Por que ele não participa das aulas. O que fazer para que ele participe. Reflexões sobre contribuições das aulas de informática no desenvolvimento e aprendizagem de Thiago.
05/05/2008	14/04; 16/04; 23/04 e 30/04/2008;	O que Thiago já sabe. Demonstração de angústia sobre o fato de Thiago não reter o que é trabalhado em sala. Reorganização do material de Thiago.	Reflexões sobre o que Thiago já sabe, sobre quais conhecimentos ele já domina. Discussões sobre de que ponto partir.
19/05/2008	05/05; 07/05; 12/05 e 14/05/2008;	Como trabalhar partindo do que Thiago já sabe? A falta de estrutura é percebida como um fator que dificulta o trabalho. O que Thiago assimila com mais facilidade.	O que Thiago sabe. O que é importante ele saber. Quais os conhecimentos ele domina mais facilmente e como isso acontece, por que, de que forma.
02/06/2008	19/05; 21/05; 26/05 e 28/05/2008;	Continua procura por modificações na prática educativa que possam favorecer o desenvolvimento de Thiago. O anseio cresce na mesma medida da percepção de seu potencial.	O que Thiago deve saber. Como fazer para que ele retenha o conhecimento. O que é significativo para ele. Como as palavras, sílabas e letras podem se tornar significativas para ele.
16/06/2008	02/06; 04/06; 09/06 e 11/06/2008;	Percepção e requisição do apoio do AEE. Para que serve o AEE? Então posso pedir ajuda ao AEE?	Quais suas necessidades para trabalhar com Thiago. E as necessidades dele.
23/06/2008	16/06 e 18/06/2008;	Credibilidade no potencial de Thiago. Percepção das facetas da exclusão. Questionamentos sobre as atitudes dos envolvidos com Thiago.	O que seria a inclusão escolar para Thiago. Na escola quais as situações de inclusão e exclusão a que Thiago é submetido.
07/07/2008	23/06; 25/06; 30/06 e 02/07/2008;	Thiago começa a ser comparado consigo mesmo. Seu desenvolvimento é percebido como único assim como dos demais colegas.	O desenvolvimento dos colegas de Thiago é o foco desta entrevista que levam a percepções acerca de Thiago.
14/07/2008	07/07 e 09/07/2008;	As atitudes de exclusão do sistema educacional são relatadas. O futuro de Thiago é fator que gera ansiedade na professora. Um balanço da pesquisa e do desenvolvimento de Thiago e da própria professora.	Término da pesquisa. Questões sobre os pontos positivos e negativos percebidos pela professora com relação à pesquisa, a Thiago, aos outros alunos e à sua prática educativa.

Fonte: Anotações da pesquisadora.

Como estratégia, objetivos e procedimentos o olhar da pesquisadora sobre a realidade da sala de aula pela via do registro de observação, propiciou à professora observar essa realidade por outra perspectiva e oportunizou-lhe espaço de reflexão e discussão mediada, em que ela pôde refletir e discutir suas idéias, dúvidas, impressões e percepções advindas dessa nova perspectiva da sala de aula, além de trocar informações sobre aspectos relacionados à prática educativa da professora e suas implicações no processo de inclusão do aluno deficiente mental.

É importante destacarmos que uma pesquisa investigativa apresenta constantes construções e redefinições, que implicam escolhas fundamentais nos estudos investigativos, especialmente quando se desenvolve pesquisa em ambientes dinâmicos e imprevisíveis como é o caso da escola.

3.3– Os sujeitos da pesquisa e seus espaços

3.3.1 - Escola Municipal Bom Jardim¹⁰: a escola em questão

Os dados sobre a escola foram obtidos por meio do Regimento Escolar, de conversas informais com supervisores e de observações. A escola em questão oferecia o ensino fundamental de nove anos. Foi criada no ano de 2002, iniciando em 2003 seu funcionamento como anexo de outra escola que fica nas proximidades. A partir de 2004 obteve autorização de funcionamento próprio.

Está situada em um terreno espaçoso e possui área construída com 22 salas de aula, dependências de secretaria, 2 salas de supervisão, 1 sala para a direção, cozinha, almoxarifado, cantina, uma quadra e quiosque cobertos, jardins, estacionamento, sala de informática, três salas reservadas ao AEE, sendo duas para atendimento e uma para a supervisora do projeto, sala de Atendimento às Dificuldades de Aprendizagem (ADA), 2 banheiros femininos e 2 masculinos, além de 2 banheiros de uso dos funcionários, uma biblioteca e uma sala para os professores.

A escola oferecia dois turnos de aula: um matutino e outro vespertino. No turno matutino, em 2008, apenas uma sala era dedicada ao 2º ano do ensino fundamental de nove anos, as outras salas deste período do dia eram reservadas às turmas do 3º ao 9º ano. No turno

¹⁰ Nome fictício para se referir à escola, nosso campo de estudo.

vespertino, havia um total de 7 salas do 2º ano do ensino fundamental de nove anos; neste turno havia uma maior disseminação das turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de nove anos. O quadro de funcionários era composto pela diretora da escola, duas vice-diretoras, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, 5 supervisores dos quais 2 atendem as turmas da manhã e 3 as turmas da tarde, o supervisor do AEE; um secretário e cinco assistentes, que eram distribuídos por turno, na secretaria; um total de 24 Assistentes de Serviços Gerais (ASGs), 80 professores, sendo que deste total, 22 eram contratados por tempo determinado, além do vigia que só trabalhava à noite e da inspetora escolar que fazia visitas periódicas na escola.

O uso da biblioteca estava restrito a pesquisas esporádicas pelos alunos no período extra-turno e por professores em seus módulos, pois estava em fase de catalogação das obras. Na área externa da escola, havia um quiosque e uma quadra de esportes coberta e um refeitório amplo.

Em agosto de 2007 houve a tentativa de realização da pesquisa no período matutino, com um primeiro contato com a supervisora do Atendimento Educacional Especializado e a aceitação da professora. No dia e horário marcados para iniciar a pesquisa na escola, a recepção foi feita pela professora Ana¹¹ do AEE, que apresentou à pesquisadora as demais professoras do AEE, uma psicomotricista e uma arte terapeuta, na ocasião foi pedido informações sobre a pesquisa.

Ana disse da dificuldade de realizar trabalhos consistentes, pois a rotatividade de profissionais na escola é grande, o que ela atribuiu em parte à distância que a escola fica do centro da cidade. Segundo Ana ninguém quer vir trabalhar em um lugar tão longe. Na primeira sala Ana disse que essa seria a “mina” e ao apresentar a pesquisadora disse que essa faria um estágio na sala de aula.

O fato de a apresentação ter acontecido como um trabalho de estágio é um bom exemplo do que explica Carvalho (2003, p.207):

(...) a escola é uma instituição hierarquizada, tratando-se de um campo delicado para o posicionamento do pesquisador, merecendo especial atenção quando as reações dos sujeitos à pesquisa e ao pesquisador passam a ser objetos de reflexão, pensados como expressões de sua inserção social e institucional, que envolvem relações de poder e subordinação, saber e não-saber, e são perpassadas pelas relações de classe, gênero, etnia, geração, etc.

¹¹ Ana – nome fictício para identificar a professora do AEE, que faz o atendimento extra-turno de nosso sujeito.

Em seguida na sala da diretora a apresentação se deu novamente como estagiária, porém foi mencionado que se tratava de uma pesquisa referente ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Logo após a conversa com a diretora da escola, fomos encaminhadas para a sala da supervisora do turno da manhã. Durante a conversa a supervisora disse que não era fácil comprometer-se com a inclusão de alunos deficientes, e que os deficientes mentais não deveriam ser incluídos de jeito nenhum, pois, segundo ela, eles desestabilizam a sala.

Esta visita à escola se referiu ao primeiro contato que ocorreu em agosto de 2007, a pesquisa, porém não pôde ser realizada no referido ano por problemas de saúde da professora em questão e pelo fato de a aluna deficiente mental que seria sujeito da pesquisa ter se afastado das aulas para morar com uma tia.

Em fevereiro de 2008 voltamos à escola para dar continuidade ao estudo. O contato foi com a supervisora do turno vespertino. Esta se mostrou receptiva à pesquisa, marcou outro dia para que pudéssemos conversar com as professoras e informar-lhes sobre a pesquisa além de verificarmos a disposição destas para participar da pesquisa, primeiro a supervisora queria conversar com os professores e diante da aceitação deles faria o encaminhamento da pesquisadora para a sala de aula.

Devido à receptividade que segundo a supervisora a pesquisa teria em todas as salas de aula, seguimos à sala do AEE a fim de verificar quais eram as salas de 2º ano do ensino fundamental de nove anos em que havia crianças deficientes mentais. A partir de então houve a disponibilidade de conversar com as professoras da sala regular desses alunos. Na sala de Thiago, a professora Anita se mostrou receptiva e preocupada com o desenvolvimento dele. Disse que havia feito um trabalho no ano anterior com crianças com dificuldade de aprendizagem no ADA, em outra escola também do município, e que em outras escolas já havia atuado com deficientes mentais. Para a escolha dos sujeitos da pesquisa foi decisiva a receptividade da professora à presença da pesquisadora na sala de aula e o fato de ela se dizer aberta a aprender e modificar o que fosse preciso para ajudar Thiago.

3.3.2 - O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Em algumas situações pode ser que o aluno com deficiência, além de freqüentar a sala de aula do ensino regular, também necessite de um atendimento educacional especializado. A Constituição Federal garante esse atendimento que deve ser oferecido preferencialmente na

rede regular de ensino. É importante ressaltarmos que essa preferência estabelecida pela Constituição Federal refere-se ao atendimento educacional especializado e não à educação da pessoa com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não se constitui em um sistema paralelo de ensino com níveis e etapas próprias. Com efeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 define tal atendimento como uma modalidade educacional que perpassa por todos os níveis escolares, desde a educação infantil até o ensino superior. Dessa forma, o referido atendimento diferencia-se substancialmente da escolarização, devendo ser oferecido em horário diverso para possibilitar que os alunos atendidos possam freqüentar as turmas de ensino regular, pois esse trabalho não pode funcionar como substitutivo da educação escolar.

Tal modalidade de atendimento deve ser entendida como um instrumento, um complemento que deve sempre estar presente na educação básica e superior para os alunos que dela necessitarem. O Atendimento Educacional Especializado presente em muitas escolas públicas municipais de Uberlândia corresponde a uma proposta idealizada pelo MEC, e implantada no município de Uberlândia primeiramente como Ensino Alternativo. A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições ressignificou tal projeto para o atendimento exclusivo de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deixando as dificuldades de aprendizagem a cargo de outro projeto denominado ADA (Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem) também presente nas escolas e com atendimento das crianças em período extra-turno. A Secretaria Municipal de Educação utiliza o termo ‘Atendimento Educacional Especializado’, em conformidade com a Constituição Federal que o utiliza como modalidade de ensino que tem como objetivo atender às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

No Regimento da escola Bom Jardim, verificamos as deliberações do funcionamento do AEE. No artigo 53 do regimento, a equipe pedagógica da escola é definida em consonância com a Assessoria de Educação Especial e, de acordo com uma avaliação sistêmica, deve, entre outras coisas: localizar e analisar as causas das dificuldades dos alunos em todo o contexto de suas atividades educacionais, realizando um trabalho em equipe assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos. Determina ainda, que os serviços educacionais de apoio oferecidos pelo AEE na classe comum sejam realizados em turno escolar e em dias letivos conforme

calendário escolar. Para a identificação das deficiências dos alunos e a tomada de decisão quanto ao atendimento necessário, o regulamento determina que a escola realize uma avaliação pedagógica com o aluno no processo de ensino e aprendizagem, considerando que esta avaliação focalize os aspectos relativos ao seu desenvolvimento e seja feita pelo professor do ensino regular.

O espaço onde funciona, na escola, o Atendimento Educacional Especializado é uma construção de três salas afastadas do corpo da escola. Em uma das salas funciona a supervisão do atendimento, outra é para uso da arteterapia e psicomotricidade (onde atuam profissionais com formação específica, especialistas) e a outra para os professores de PPLM, termo usado pelo Atendimento Educacional Especializado para se referir ao Pensamento, Percepção, Linguagem e Memória. Esses profissionais apresentam graduação em Pedagogia e/ou Normal Superior, e pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial/Inclusão Escolar e áreas afins. A formação de Ana, professora que atende Thiago é a mesma formação da professora Anita, regente do ensino regular. Notamos que as duas apresentam especialização na área de Educação Especial, porém ressaltamos que o NADH oferece formação continuada a todos os profissionais que atuam nas salas de atendimento educacional especializado.

Além do atendimento aos alunos com deficiência, o NADH (Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas) responsável pelo Atendimento Educacional Especializado apresenta uma proposta de trabalho que deve abranger o atendimento e apoio aos familiares de alunos com deficiência e ao professor da classe regular. Numa proposta legalmente instituída de um trabalho colaborativo, ou conforme afirma Rodrigues (2008, p. 10), cooperativo.

O papel que desempenha o trabalho cooperativo nas comunidades de professores é um dos desafios atuais. O professor tem a tendência para considerar seus sucessos ou insucessos como feitos pessoais. O planejamento, a programação, as estratégias, a gestão da sala de aula, a avaliação, entre outros, são processos que cada professor tem por tradição reservar para si. Ora, a crescente complexidade dos programas, a heterogeneidade do comportamento dos alunos, das respostas institucionais das novas áreas curriculares etc. implicam que a profissão docente não seja desempenhada por professores sozinhos, mas por professores que trabalhem cooperativamente com colegas, outros profissionais, famílias.

Ficou bem explícito na entrevista com a coordenadora de roteiro do NADH que é responsabilidade do AEE verificar a necessidade que o aluno apresenta em sala de aula e providenciar todos os recursos necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, garantindo e facilitando sua inclusão escolar.

3.3.3 - Conhecendo Thiago

Thiago era um menino de 11 anos em uma sala de aula em que a faixa etária variava entre 07 e 08 anos, magro, cabelos pretos e curtos, estatura média, semblante sempre sorridente e observador.

Thiago teve paralisia cerebral, o que ocasionou tetraparesia e o deixou numa cadeira de rodas; e segundo sua anamnese ele teve anóxia no nascimento. Acoplada à sua cadeira estava uma prancha de madeira que funcionava como mesa para a realização de atividades; segundo a professora Anita, Thiago já chegara à escola com essa prancha que foi confeccionada pela Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD). Thiago possuía os movimentos dos membros superiores, com um pouco de rigidez nas mãos. O fato de estar na cadeira de rodas o destacava entre os demais alunos. Demonstrando curiosidade, sempre olhava ao redor observando o que os colegas faziam. Interagia com os colegas e por várias vezes era o centro das atenções, gostava de ficar à frente da fila e dar voz de comando aos colegas. Durante o intervalo das aulas, no recreio não interagia com os colegas, pois devido aos movimentos rígidos das mãos, precisava da ajuda de algum funcionário da escola que o levava ao recreio e lhe oferecia o lanche, ele comia devagar.

Falante, Thiago apresentava um vocabulário amplo, razoavelmente compreensível, pois tinha dificuldade na dicção. Conseguia fazer inter-relações com fatos ocorridos em seu dia-a-dia, não esquecia fatos que marcaram por algum motivo o seu dia. E, às vezes, passava horas e até dias repetindo tais fatos. Questionava sempre a professora e os colegas. Por várias vezes quando a professora lhe perguntava sobre algo ele respondia que ela sabia e emendava questionando o porquê dela perguntar-lhe, se ela já sabia a resposta. Como quando ela lhe mostrou um desenho com a figura da personagem dos quadrinhos Mônica e lhe perguntou quem era aquela personagem, Thiago lhe devolveu a pergunta “- Você sabe, por que está me perguntando?”

Segundo informações obtidas junto às professoras do AEE, Thiago viera de uma escola estadual, onde freqüentava a terceira série (4º ano do ensino fundamental de nove anos). Segundo essas informações ele ficava lá, sentado, olhando. Ao chegar à escola Bom Jardim, no segundo semestre de 2007, foi encaminhado para o 2º ano do ensino fundamental de nove anos após uma avaliação diagnóstica, uma prova elaborada pela própria escola, com atividades de português e matemática, igual para todos os alunos do mesmo ano, que foi aplicada pela supervisora e, neste caso a avaliação foi acompanhada por Ana.

O atendimento educacional especializado oferecido a Thiago era composto por um professor de arte terapia, outro de psicomotricidade e Ana que realizava trabalhos, que de acordo com os objetivos do AEE, visam favorecer o desenvolvimento do pensamento, percepção, linguagem e memória (PPLM). Thiago, a princípio era atendido as terças e sextas-feiras pela manhã, sendo às terças-feiras o atendimento com a arte terapeuta e psicomotricista e às sextas-feiras com Ana. Os trabalhos com a arteterapeuta objetivam proporcionar momentos de manuseio com os materiais expressivos, que agucem a criatividade e valorizem suas potencialidades. Há a proposta de um trabalho direcionado aos pais e ou profissionais, com o oferecimento de oficinas de arte com enfoque em temas como relacionamento familiar, auto-estima, autoconhecimento. O trabalho da psicomotricista envolve pensamento e ato motor. Busca-se construir com esse trabalho uma sintonia fina que coordena e organiza as ações gerenciadas pelo cérebro e as manifesta em conhecimento e aprendizado.

Thiago demonstrava gostar de participar das aulas de informática que eram no turno em que freqüentava o ensino regular sempre no segundo horário todas as quartas-feiras, com Anita. Na sala de informática tinha um profissional especializado na área, que ajudava os alunos e atendia aos professores regentes quanto à programas e atividades que estivessem conectadas com o que eles estavam trabalhando em sala de aula. Segundo Anita, Thiago nunca faltava nestas aulas, mas apresentava dificuldades em manusear o mouse, devido à coordenação motora rígida. Ainda segundo Anita, os profissionais do AEE estavam providenciando um mouse adaptado para ele, e todos os dias de aula do primeiro semestre observamos Thiago dizendo a Anita que queria ir até a sala do AEE saber se o mouse estava pronto.

Ana, professora do AEE confirma essa preferência de Thiago pelas aulas de informática e menciona que na casa dele tem um computador, mas que só o irmão usa e Thiago fica só do lado olhando. Sugerimos à professora Ana que providenciasse um mouse adaptado e a resposta foi de que estavam esperando a mãe dele resolver se o levaria embora para Brasília ou não. Fica o questionamento sobre o porquê dessa espera, por que não providenciavam o mouse de uma vez. Até o término da pesquisa na escola o mouse não tinha sido providenciado.

Em relação à dinâmica familiar, Thiago vivia com a mãe e, segundo Ana, ela sofria de depressão e não atendia às necessidades de Thiago, ficando os cuidados com ele em segundo plano. Ele tinha mais dois irmãos menores, e um padrasto que estava por um tempo em Brasília passando por tratamento de saúde no Hospital Sarah Kubitscheck. Thiago fazia uso

de fraldas, às vezes a mãe esquecia-se de levar uma troca para a sala de aula e por várias vezes, ele já chegava à sala de aula molhado e sem troca. Algumas vezes em que trouxera uma troca, presenciamos uma inadequação por parte da escola para que se efetivasse essa troca, pois não havia local adequado e pessoal disposto a realizar tal serviço. Segundo a professora Anita, uma auxiliar de serviços gerais, quando estava presente na escola, sempre o trocava. O profissional do AEE, responsável por esta tarefa, por vezes, segundo Anita falava que executaria tal tarefa depois do recreio, mas raramente aparecia. E Thiago ficava inquieto falando que queria trocar a fralda.

Mas em algumas ocasiões observamos que Thiago chamava um colega dizendo: - *“Quero fazer xixi”!* O que nos induz a pensar que ele tenha noção de seus esfíncteres e os pudesse controlar, dispensando assim a fralda. Esse fato não foi percebido pelos professores.

Segundo Anita, ela percebia em seu trabalho com Thiago na sala de aula que ele não memorizava as letras, as cores, os números e não apresentava noção de quantidade acima de dois e não reconhecia as letras. Junto a esses fatores, a professora percebia a repetição do que ela falava por Thiago; segundo ela *“ele repete a última palavra que eu falo, se eu pergunto alguma coisa afirmando ele afirma, se eu pergunto negando ele nega, e por vezes repete o mesmo assunto ou frase a aula toda.”*

3.3.4 - A professora de Thiago: Anita

Anita tinha 43 anos de idade, atuava como professora há 24 anos. Era uma professora extrovertida, que conversava com todos, emitia com facilidade sua opinião sobre assuntos da escola. Era casada, morava com seu marido e dois filhos jovens.

Anita possuía graduação em Normal Superior, com habilitação de pré à 4ª série. Terminou em 2007 o curso de especialização (Lato Sensu) em Psicopedagogia: Inclusão e Educação Especial.

A carreira do magistério foi pretendida, primeiro por vontade da mãe, e depois por *“paixão”* pelo que faz. Já atuou como docente nas primeiras séries do ensino fundamental (1ª e 2ª séries). Estava nesta escola há 2 anos. Já atuou com deficientes mentais, quando trabalhou em escola particular, a criança foi colocada em sua sala e disse que não teve outra opção.

Sobre as informações e conhecimentos a respeito da deficiência mental disse que diante do que já estudou e vivenciou, o aluno deficiente mental tem grandes possibilidades de aprendizagem, considerando as limitações de cada pessoa. Ao falar sobre Thiago era enfática ao dizer que ele era muito esperto, assimilava o que vivia, possuía boa vivência de mundo, mas tinha dificuldade de fixar o aprendizado, segundo ela tinha dificuldade com a leitura e escrita.

Quanto a sua turma, definiu-a como um belo laboratório, onde se tem prazo para realizar o trabalho. Quando tinha um aluno diagnosticado como deficiente ela deixava de ser cobrada pelo desenvolvimento dele, é como se o aluno diagnosticado deficiente mental não tivesse potencial, então não tem muito que fazer e daí não precisar de cobrança. Observava que poderia trabalhar ainda mais e de maneira diferente, mas ressaltava que o tempo é curto.

As dificuldades que encontrava na realização de seu trabalho são apontadas como falta de material e principalmente de um/uma auxiliar. Ao se referir a alguma alteração necessária em sua prática dizia que precisaria trazer material concreto para trabalhar em sala. Avaliava seu trabalho em sala de aula como um trabalho bom, mas que lhe causava muita ansiedade; ficava ansiosa para ver mais aprendizagem, mas afirmou que é um processo lento.

Quanto à sua formação, Anita afirmou que os cursos de formação e de especialização forneceram informações que auxiliavam seu trabalho alfabetizador com deficientes mentais. Questionada sobre tais informações definiu: postura, como agir e, principalmente, perceber que as crianças com necessidades especiais são muito capazes e que não ficam sentadas num cantinho. Elas produzem, desenvolvem-se dentro de suas limitações. Ao mesmo tempo em que Anita acreditava no potencial de Thiago, ainda tentava estabelecer limites para seu desenvolvimento, notamos que no desenvolver da pesquisa ela começou a perceber o quanto é questionável atribuir limites para quem quer que seja.

Ao retratar seu dia-a-dia e sobre como lida com as diferenças entre as crianças Anita dizia que procurava sempre trabalhar com Thiago tal como trabalha com os outros, usando o mesmo material. Sempre procurando ficar de frente, trabalhando oralmente com ele as atividades mimeografadas. Mas dizia sentir que ainda poderia fazer mais e buscar formas que melhor se adaptassem ao trabalho com Thiago. Anita dizia a respeito de suas concepções sobre o aluno com deficiência em sua sala de aula que *“o que tenho feito é acreditar que são capazes e iguais aos outros; pelo menos é o que quero passar para eles.”*

Ao descrever o aluno deficiente mental Anita dizia sobre suas possibilidades “*são ilimitados quanto ao conhecimento.*” Anita demonstra vacilar em suas concepções, pois havia anteriormente afirmado que esses alunos aprendem dentro de suas limitações; esse vacilar de afirmações caracteriza uma abertura em suas concepções, uma vez que a incerteza pode ser um sinal de que há crenças não cristalizadas. Anita em sua primeira entrevista disse ainda que, trabalhava com as mesmas atividades dos outros alunos com Thiago e que sua preocupação principal era com sua socialização.

A professora Anita recebeu a pesquisa e a presença da pesquisadora com atenção, se colocando à disposição para o que estivesse ao seu alcance. Inicialmente, justificava com frequência suas atitudes. Parecia, no entanto que se sentia à vontade com nossa presença ali. Com o passar do tempo suas justificativas foram diminuindo e a relação transcorreu com mais naturalidade.

3.3.5 - A sala de aula da professora Anita

A sala inicialmente contava com 26 alunos, sendo 16 meninas e 10 meninos. No espaço da sala de aula encontrava-se um armário de aço com portas e fechadura; tratava-se de uma sala ampla, porém não era arejada; contava com quatro janelas do tipo basculante, sem cortinas, com os raios solares penetrando na sala ocasionando reflexos no quadro e nas carteiras dos alunos. Havia cartazes fixados nas paredes, que a professora colocava de acordo com a família silábica estudada. Acima do quadro-negro havia o alfabeto ilustrado, com as letras maiúsculas e minúsculas. A faixa etária dos alunos girava em torno de 07 a 08 anos, com exceção de Thiago que estava com 11 anos.

No início da pesquisa, durante os primeiros dois meses, a turma ficava disposta em seis grupos de quatro alunos. No grupo foi observado que Thiago sempre era colocado de costas para a porta e conseqüentemente, para o quadro e para a professora que, automaticamente, pela facilidade em locomover a cadeira de rodas em linha reta, o levava da porta ao grupo diretamente. Anita também colocava os alunos em alguns momentos enfileirados, justificando que gostava de mudar sempre a disposição da sala; e pelo fato de o reflexo do sol atrapalhar aqueles que ficavam próximos às janelas de vidro, as fileiras ficavam quase sempre próximas o máximo possível da porta. Durante os 3 meses seguintes em que observamos sua sala as carteiras continuaram enfileiradas. Apenas havia mudanças

na mesa de Anita que oscilava entre perto das janelas ou da porta, dependendo da incidência do sol.

3.3.6 – Um dia típico de trabalho na sala de aula da professora Anita

Por volta das 12 horas e 50 minutos as crianças começam a chegar à escola, o início das aulas é às 13 horas. Elas aguardam no portão pelo sinal. Logo que é dado o sinal, elas se agrupam no pátio da escola onde os professores aguardam para formarem as filas de cada sala de aula. Assim que são organizadas as filas, as crianças se dirigem à classe, acompanhados pela professora.

Assim que entravam em sala, se acomodavam em suas carteiras, e seus lugares não eram predefinidos, quem vai entrando por último senta atrás daqueles que já se acomodaram. Nesse momento a professora segue o mesmo ritual. Ela pede aos alunos que coloquem os cadernos de recado sobre as carteiras e avisa que vai entregar os cadernos de sala que estão no seu armário. Alguns cadernos ficam guardados em seu armário porque segundo a professora se os alunos os levassem para casa não os trariam de volta, e o restante da turma coloca o caderno de sala sobre as carteiras. Os alunos usam somente o caderno de sala, não observamos durante o período da pesquisa nenhum comentário sobre atividades para casa, ou mesmo um caderno que fosse específico para esse fim. Em seguida, a professora conversava com os alunos sobre assuntos do dia-a-dia das crianças, como passaram o final de semana, o que eles fizeram no dia anterior, fatos ocorridos em casa ou na rua, datas comemorativas, passeios, etc.

A professora iniciava as atividades do dia seguindo a mesma rotina, primeiro escrevia o cabeçalho no quadro, contendo o nome da cidade, a data, o nome da escola, da professora, o número total de alunos, o número de meninas, o número de meninos. Seguia com os alunos na contagem dos alunos para completar no cabeçalho a quantidade de crianças naquele dia. Em seguida, ela escrevia no quadro pequenos textos ou exercícios para serem copiados e resolvidos no caderno de sala. Cópias do quadro de pequenos textos com ênfase em palavra-chave, exercícios para formar palavras ou copiar tantas vezes algumas palavras representavam as atividades de português realizadas na sala de Anita. A professora não apresentava um horário elaborado, justificava que trabalhava mais o português por acreditar que se os alunos aprendessem a ler sair-se-iam bem nas outras disciplinas.

As aulas de Educação Física, Artes, e Ciências eram ministradas por outros professores, portanto essas aulas não foram observadas e não fazem parte deste estudo. Anita era responsável por ministrar português, matemática, história e geografia. Durante a pesquisa só foram observadas as aulas de português e as estratégias de trabalho seguiam o mesmo ritual, cópias no caderno e leituras do quadro, separação de sílabas, ditado, auto-ditado, escrever nomes de figuras, formação de palavras, exercícios em folhas fotocopiadas são raros, uma vez que segundo Anita a maioria destas atividades elaboradas por ela e enviadas para xerocar ou mimeografar não retornavam às suas mãos, e a quantidade de folhas disponíveis era insuficiente para a turma toda. Durante as observações constatamos que os alunos não utilizavam livros didáticos e a biblioteca não fazia empréstimos para os alunos, o único contato deles com a leitura eram as atividades no quadro e cartazes confeccionados pela professora e afixados nas paredes da sala.

O recreio acontecia às 14h40 e tinha duração de quinze minutos. Nesse momento a professora acompanhava os alunos em fila para o pátio, em direção ao refeitório, onde era servido o lanche. A professora se dirigia à sala dos professores, onde o assunto era quase sempre sobre a indisciplina de algum aluno ou sobre aquele aluno que não aprende. Raramente eram feitos comentários positivos sobre os alunos ou estratégias que estivessem dando certo em sala de aula.

Assim que voltavam do recreio, a professora pedia que os alunos abaixassem as cabecinhas nas carteiras por alguns instantes, propunha alguns exercícios respiratórios para tranquilizar a agitação do recreio. Passados alguns minutinhos as atividades eram retomadas. Todas as atividades eram realizadas individualmente. A professora acompanhava todas as atividades propostas, seja olhando e corrigindo os exercícios, esclarecendo dúvidas ou orientando a atividade.

As atividades de cópia propostas não eram realizadas por Thiago que por sua dificuldade motora não conseguia copiar as atividades que eram escritas no quadro em letra cursiva. Assim, Thiago ficava na sala somente observando atentamente o que os colegas faziam e falavam, poucos eram os momentos em que Thiago realizava alguma atividade e quando o fazia, deixava pela metade, logo se cansando devido ao grande esforço que representava para ele copiar utilizando a letra cursiva. Nas atividades que Anita trabalhava oralmente com Thiago ele demonstrava interesse inicialmente, mas logo se dispersava, algumas vezes por lhe serem cansativas ou porque Anita tinha que sair de perto dele para ir à mesa de algum outro colega ou mesmo continuar a corrigir ou a escrever no quadro as

atividades. Nos momentos finais da aula, Anita pedia aos alunos que lhe entregassem os cadernos de sala para que ela guardar novamente no armário. Thiago era o primeiro a ir embora, sua mãe costumava buscá-lo por volta das 17h. Assim que era dado o sinal, às 17h20, os alunos saíam em direção ao portão da escola, onde alguns pais os aguardavam para irem para casa.

CAPÍTULO IV

A PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE MENTAL

Sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões. Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, por que passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de outro modo, o que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.

(Mantoan, 2003)

A epígrafe escolhida retrata bem os dados que a presente pesquisa traz como a possibilidade de transformar, de enxergar outros ângulos, além da percepção da capacidade de cada um e da importância de sentir-se capaz. Neste capítulo, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados obtidos com base nas entrevistas reflexivas com a professora a partir dos registros de observação que correspondem às observações realizadas na sala de aula e registradas em notas de campo no decorrer da investigação. Foram consideradas também as conversas informais entre a pesquisadora, as professoras e as supervisoras que trabalham com Thiago.

Para a construção da análise foram lidas por várias vezes as notas de campo, e ouvidas, transcritas e lidas por diversas vezes as gravações das entrevistas com a professora regente e a professora do AEE, buscando identificar os eixos temáticos que poderiam conduzir as análises, de acordo com o que os dados apresentavam.

O conjunto de registros de observação da sala de aula do ensino regular e das entrevistas reflexivas realizadas com Anita (regente do ensino regular) e uma entrevista realizada com Ana (professora do AEE) e outra com uma das coordenadoras de roteiro do NADH permitiu a organização de três eixos temáticos. Estes, de forma a facilitar as análises, foram reorganizados em subdivisões interligadas. Os eixos temáticos e suas subdivisões foram identificados mediante cuidadosa reflexão e leitura dos dados.

No primeiro eixo ‘Implementação da prática educativa’, serão discutidos os seguintes aspectos vivenciados pela professora e por seus alunos no contexto da sala de aula: o

planejamento das aulas, a rotina das aulas, a estrutura disponível para realização do trabalho educativo e a presença de Thiago.

O segundo eixo ‘O pensar e o fazer docente: implicações no processo de desenvolvimento dos sujeitos’, refere-se às representações na prática educativa, no pensar e no fazer da professora no decorrer das reflexões durante esse estudo investigativo por meio das entrevistas reflexivas e das leituras das notas de campo. Nessas entrevistas ocorreram situações de reflexão da professora a respeito de sua prática educativa, caracterizando sua percepção sobre esta e sobre o aluno deficiente mental, bem como sobre a compreensão dos avanços de Thiago. Este eixo apresenta as seguintes subdivisões que foram sendo construídas no decorrer da pesquisa: ‘As concepções e expectativas de Anita, e sua disposição para fazer a diferença’, buscando demonstrar que Anita apresenta desde o início da pesquisa uma predisposição para refletir e identificar aspectos que podem contribuir para a melhoria de sua prática educativa, Anita demonstra também uma predisposição para rever conceitos e analisar constantemente suas expectativas. Outra subdivisão neste eixo foi ‘O trabalho educativo: um ato coletivo ou solitário?’ foi construída a partir das reflexões de Anita no eixo anterior, levando-a a requerer e questionar o apoio do Atendimento Educacional Especializado disponível na escola. Outra subdivisão foi se delineando quando Anita ao perceber as fragilidades do seu contexto se dispõe a realizar a diferença, mesmo que para isso contasse apenas com seu esforço pessoal: ‘Quando o esforço pessoal nos move para além de onde nos encontramos’. Em meio às muitas reflexões, as subdivisões anteriores proporcionaram um redescobrir, em que Anita foi se redescobrendo professora ao mesmo tempo em que redescobria Thiago, fato evidenciado na subdivisão ‘Redescobrendo Thiago’.

Caminhando nessa perspectiva de reflexões contínuas da prática educativa através dos registros de observação construímos um terceiro eixo ‘A prática educativa e o olhar sobre a inclusão do aluno deficiente mental’ que representa em nesse estudo o ponto em que todos os eixos e suas subdivisões anteriores se interligam e se definem como parte de um todo e os desdobramentos do trabalho educativo se configuram interdependentes; levando a uma percepção da prática educativa como parte de um todo muito maior. O trabalho de reflexão sobre a prática educativa representa um diferencial uma vez que possibilita o repensar e o perceber a prática e oportuniza implementar alterações e ponderações necessárias para que o processo educativo seja de qualidade para todos os alunos e não somente para o aluno deficiente mental.

Os eixos e suas subdivisões serão expostos e analisados em itens separados apenas por uma questão de organização e análise dos dados, pois na escola, como na vida, os eixos aparecem de maneira imbricada, sendo difícil separá-los.

Utilizamos o registro em *itálico* para a transcrição das falas dos sujeitos e, conforme já mencionado, atribuímos nomes fictícios tanto para as professoras quanto para o aluno deficiente mental ou outra pessoa mencionada nas entrevistas reflexivas.

4.1– Implementação da prática educativa

Essa subdivisão trata da implementação da prática da professora, discutindo os aspectos relacionados com o planejamento das aulas, a rotina das aulas, a estrutura disponível para a realização do trabalho educativo e a presença de Thiago na sala. Os dados aqui se referem à prática educativa e ao pensamento da professora sobre sua prática educativa, sobre o aluno deficiente mental, sobre o conhecimento, sobre suas escolhas didáticas. Nesse primeiro momento de análise inicia-se o processo de reflexão da professora e ficam bem nítidos os reflexos de seu pensamento em sua prática educativa e em suas escolhas didáticas. Fatos que no início da pesquisa são apenas relatos e verificações, ao longo do caminho se transformam em reflexões e atitudes diferenciadas.

4.1.1 - O planejamento das aulas

Esta subdivisão refere-se ao modo como a professora planeja e implementa as atividades que realizará com seus alunos em sala, considerando o conteúdo acadêmico que precisa ser trabalhado. Tal conteúdo é definido pelo planejamento geral previsto para cada etapa da escolarização. No início do ano letivo cada professora recebe de sua respectiva supervisora uma cópia do planejamento anual, com uma relação de conteúdos acadêmicos que deverão ser trabalhados com os alunos daquela série durante o ano letivo, pela professora regente.

De acordo com Schneider (2002) a inclusão de alunos deficientes mentais requer que os objetivos específicos da aprendizagem curricular sejam individualizados para se adequar às necessidades, habilidades, interesses e capacidades singulares de cada um, enquanto que os objetivos educacionais básicos para todos os alunos podem continuar os mesmos. Este

posicionamento da autora nos remete ao planejamento das aulas e sua importância quando se trata de proporcionar ao aluno com deficiência mental o acesso ao conhecimento.

Apesar da obrigatoriedade de seguir a relação de conteúdos apontados por este planejamento geral, Anita afirmava que tinha liberdade para desenvolvê-lo do modo que julgasse mais conveniente, de acordo com o desenvolvimento de sua turma. A construção do planejamento diário das aulas ficava a cargo da professora. Anita optava por elaborar um planejamento único, que desenvolvia com todos os alunos da sala. Sobre o planejamento único, não é algo considerado questionável nesse estudo, pois quando se trata de práticas educativas de caráter inclusivo entendida não só para o aluno deficiente, o planejamento não precisa ser diferenciado, o que se deve alterar são as estratégias utilizadas pelo docente para atingir os objetivos deste planejamento. Anita em seu planejamento dava ênfase à disciplina de Língua Portuguesa, que trabalhava incansavelmente, pois, acreditava que *‘se eles aprenderem a ler e escrever, vão se sair bem nas outras disciplinas’*. Anita reconhecia que seus alunos apresentavam importantes diferenças entre si, que estavam diretamente relacionadas ao desempenho escolar, aos níveis de dificuldades de aprendizagem, à forma de participação e envolvimento nas atividades propostas. Assim, segundo ela, buscava elaborar um planejamento único *respeitando as diferenças entre os alunos*, porém observamos a princípio que as estratégias de ensino também eram as únicas, o que é questionável visto que as características de aprendizagem são individuais, cada um aprende a seu modo e em seu tempo. E apesar de reconhecer as diferenças entre seus alunos, Anita contava que não recorria a nenhum tipo de atividade diferenciada ou adaptada, ou qualquer outro recurso extra elaborado para atender aos alunos que apresentavam mais dificuldades.

Anita relatava que:

Às vezes, penso em fazer alguma coisa diferente, sinto a necessidade de trabalhar com material concreto, sei que poderia trabalhar de modo diferente, mas o tempo é curto (Entrevista 02, 24/03/08).

O material concreto relatado por Anita diz respeito a jogos, material dourado, enfim, materiais que possam ser manipulados pelos alunos e que facilitem a compreensão e aprendizagem dos conteúdos. Ela ainda reconhecia que não conseguia realizar atividades especialmente planejadas para os alunos considerados por ela como *‘mais fracos’* ou para Thiago. A respeito de Thiago, Anita dizia que:

Procuro sempre trabalhar com ele como trabalho com os outros, o mesmo material, sempre fico de frente para ele, trabalho com ele as atividades mimeografadas oralmente (Entrevista 01, 03/03/08).

De acordo com Vygotsky (2007), planejar a atividade é fundamental para se efetivar relações de interação de modo a impulsionar o desenvolvimento da criança. Uma atividade proposta nessa perspectiva assume a função de mediadora da construção do conhecimento, sendo que a professora é quem significará o conhecimento que poderá ser apropriado pelo aluno. O significado dado pela professora ao eleger um conteúdo e a demonstração de sua relevância é que proporcionará a construção de sentido pessoal para o aluno (SCHNEIDER, 2002).

As atividades propostas por Anita eram transcritas no quadro por ela e copiadas pelos alunos, pois as folhas disponíveis para Xerox eram insuficientes ou desviavam do destino, ou seja, Anita entregava para a supervisora as atividades que gostaria que fossem xerocadas, porém muitas delas sumiam e não se sabia o que ocorria, às vezes eram até trocadas com outros professores de outros turnos.

Durante as observações notamos uma significativa frequência de atividades de cópia de palavras soltas, no sentido de que não apresentavam ligação com nenhuma atividade anterior ou posterior, havendo grande ênfase na cópia mecânica. Não observamos no início da pesquisa a consideração sobre os processos pelos quais as crianças aprendem como fundamentação para o planejamento. O professor, de acordo com Vygotsky, deve ser capaz de analisar e explorar recursos especiais e promover caminhos alternativos de modo a possibilitar o desenvolvimento e o aprendizado de todos os alunos, e estes recursos especiais e caminhos alternativos devem ser considerados na elaboração do planejamento das aulas.

A atividade a seguir (quadro 02) fez parte da aula do dia 02 de abril de 2008, copiada no quadro e transcrita pela pesquisadora na nota de campo nº 12. Ressaltamos que no exemplo demonstrado não foram sugeridas estratégias didáticas capazes de favorecer a aquisição de sentido pelos alunos, a professora não estabeleceu nenhum diálogo que pudesse inferir significado para esta atividade. Foi sugerido para a realização da atividade apenas a cópia das palavras, uma atividade como esta permite uma amplitude de conexões como, por exemplo, a importância de uma alimentação saudável, pesquisa oral sobre as frutas conhecidas e saboreadas pelas crianças, comparações entre sabores, preferências, tudo isto possibilitaria que as crianças encontrassem significado ao realizar a atividade.

QUADRO 2 – Atividade realizada pelos alunos em 02/04/08

Copie três vezes as palavras:
Caju –
Melancia-
Banana-
Laranja-
Cenoura-
Morango-

Fonte: cópia do quadro pela pesquisadora

A perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento e o aprendizado é contrária a posturas educacionais que limitam o ensino a atividades repetitivas e sem significado. De acordo com Schneider (2002), este tipo de atividade não ajuda a criança a superar suas dificuldades e exclui toda atividade que exige pensamento abstrato por parte destas crianças. O ensino nesse aspecto não estimula experiências e nem vivências que poderiam culminar em novos conhecimentos.

Conforme Padilha (2004, p.94) afirma:

Algumas das tendências para a aprendizagem deixam as crianças expostas a exercícios descontextualizados e pobres em conteúdo. Como consequência de tal visão, outras marcas se fazem notar no ensino: infantilização das propostas pedagógicas, ênfase nas atividades psicomotoras, objetivos pouco claros com metas reduzidas.

A alta frequência de atividades de cópia resultava na não participação de Thiago nas tarefas, uma vez que ele não conseguia realizar os movimentos que a cópia da letra cursiva exigia, perdendo assim motivação e fechando o caderno, ficando, portanto, ocioso e se limitando a observar os colegas durante as atividades.

Em outro modelo de atividade apresentado a seguir podemos observar uma preocupação com as sílabas, consideradas como eixo central do texto. Os alunos copiaram do quadro o texto abaixo, depois de alguns minutos Anita pediu que fizessem uma leitura em

grupo. Ocorreu que enquanto alguns faziam a leitura, outros repetiam o que os colegas falavam e outros ainda somente olhavam os colegas lendo. A atividade foi transcrita pela pesquisadora na nota de campo nº 24, de 19/05/2008.

QUADRO 3 – Atividade realizada pelos alunos em 19/05/08

Leia e copie o texto:
DEDÉ E BICUDO.
Dudu deu o bicudo a Dedé.
Bicudo é uma ave.
Dedé dá comida ao bicudo.
Bicudo bicou o dedo de Dedé.
O dedo de Dedé doeu.

Fonte: cópia do quadro pela pesquisadora.

Após a cópia do texto, Anita passou entre as carteiras verificando o caderno dos alunos. Depois escolheu alguns alunos e apontou aleatoriamente algumas palavras e pediu que estes alunos lessem no quadro. Os alunos leram e, logo, Anita passou para a atividade seguinte em que eles deveriam copiar três vezes cada palavra que ela colocou no quadro, tal cópia serviu como atividade de fixação de algumas palavras do texto, cujas sílabas estão acompanhadas das letras B e D: canudo, bola, Dedé, comida, bicudo, dedo.

Anita sempre fazia no início das aulas a leitura dos cartazes com as sílabas já trabalhadas em aulas anteriores, acompanhadas de vogais; são estes os cartazes que compunham o ambiente da sala. Todo o grupo seguiu lendo junto enquanto Anita com uma régua apontava as sílabas. Tais atividades de leitura em grupo não pareciam provocar interesse em Thiago, ele apenas ficava olhando os colegas lerem, observando a movimentação deles e parecia não se interessar em ver o que estes tanto olhavam e falavam. Podemos inferir que tal atividade não atingia Thiago assim como também não interessava a seus pares, uma vez que muitos dos alunos ficavam olhando para outros lugares que não o cartaz e repetindo os trechos que ouviam os colegas lerem. A participação da sala nestes

momentos era pequena, e observamos que alguns daqueles alunos que liam os cartazes, o faziam mecanicamente, pois o cartaz não sugeria significados, pois simplesmente apresentava as famílias silábicas sem que propiciasse um sentido para seus leitores.

Um exemplo de um dos cartazes afixados na parede da sala e que os alunos liam todos os dias:

QUADRO 4 – Cartaz afixado na parede lateral esquerda da sala de aula da professora Anita

M – MA – ME – MI – MO – MU – MÃO
F – FA – FE – FI – FO – FU
B – BA – BE – BI – BO – BU – BÃO
D – DA – DE – DI – DO – DU
J – JA – JE – JI – JO – JU – JÃO
L – LA – LE – LI – LO – LU – LÃO
P – PA – PE – PI – PO – PU – PÃO
R – RA – RE – RI – RO – RU

Outro tipo de cartaz existente na sala de aula é o de numerais com desenhos exemplificando a quantidade que cada numeral representa; os números são apontados com a régua, assim como as palavras que representam os números e os alunos lêem juntos e depois contam os desenhos de cada cartaz exposto para verificarem se a quantidade está correta. Esse tipo de ação diária faz com que os alunos decorem o conteúdo de cada cartaz. Cagliari (2001, p.145), em seus estudos, propõe que se aproveitem nas escolas a grande capacidade que as crianças têm de decorar, colocando como preconceito o fato de se pensar que não se deve dar atividades para o aluno decorar e ainda afirma que “não há ciência sem decorar, não se aprende sem decorar, depois de se ter entendido, entender o que significam os nomes das letras é o segredo da decifração do sistema de escrita.” O que percebemos nestes casos é que alguns alunos ainda não compreenderam o significado das letras, seguindo apenas decorando, repetindo o que os colegas vão dizendo, por vezes nem olhando para os cartazes.

A partir da leitura dos cartazes a aula segue seu curso. Observamos que Anita não utilizava cartilhas ou livros didáticos e/ou literários com seus alunos. Outra observação

importante é que Anita utilizou letra de forma¹² apenas no início do ano, logo levando seus alunos a escreverem com letra cursiva¹³. O que contraria o posicionamento de Cagliari (2001) que afirma que nas classes de alfabetização é necessário o uso da letra de imprensa maiúscula, pois de acordo com o autor estas letras apresentam uma forma gráfica mais clara e distinta o que facilita sua identificação e grafia. Cagliari (2001, p.141), ainda ressalta que ‘ensinar a ler usando letras cursivas é uma maldade muito grande para com as crianças; na escrita cursiva é mais difícil saber onde acabam ou começam os traçados das letras’, além de em muitos casos levar o aluno a se confundir, pois o uso da letra cursiva deforma certas letras quando agrupadas, dificultando a identificação dos elementos gráficos que constituem as palavras.

No caso específico de Thiago, a dificuldade motora que ele apresenta torna muito difícil o traçado da letra cursiva, prejudicando também sua visualização das letras e palavras, uma vez que ele ainda não conhece as letras. De acordo com Cagliari (2001, p.141) “as letras cursivas devem ser usadas apenas para quem já sabe ler e escrever”; o autor afirma que “letra cursiva é ponto de chegada e não ponto de partida.”

4.1.2 - A rotina das aulas

Havia uma situação ritualística vivenciada em sala de aula, pois na discussão das atividades propostas os hábitos apontavam para um ambiente apático, sem dinamismo, desde tarefas mais simples como a cópia do cabeçalho até a cópia de textos. Os alunos entravam na sala em fila, sentavam-se, alguns pegavam o material na mochila; outros tinham seu material guardado pela professora no armário e estes lhes eram entregues no início da aula. Anita seguia conversando com alguns perguntando sobre o dia anterior, sobre o final de semana, sobre fatos da vida deles. Os alunos e a professora cumprimentavam-se, a professora se dirigia ao quadro e ali escrevia o cabeçalho. Os alunos copiavam o cabeçalho contendo o nome da escola, o nome da cidade, a data com dia, mês e ano, o nome da professora e o quantitativo de meninos separado do quantitativo de meninas seguido pelo total de alunos.

A seqüência das atividades se repetiu em todos os dias observados. Os alunos contavam o quantitativo de meninos e meninas no dia, depois faziam a contagem do total de

¹² Termo utilizado por Cagliari (2001) e por muitos professores do ensino fundamental, referindo-se às letras do tipo bastão ou imprensa utilizadas no processo de alfabetização.

¹³ Cursivo é o nome que se dá a qualquer estilo de escrita à mão, projetado para a confecção de letras, onde as mesmas são ligadas umas às outras, o que pode fazer da mesma palavra um único traço.

alunos, ouviam as explicações da atividade seguinte, faziam os exercícios e conversavam com os colegas próximos, a professora passava entre as carteiras olhando os cadernos e resolvia as atividades no quadro. Ao mesmo tempo alguns alunos nem abriam os cadernos, a maioria não tinha o material organizado, não traziam lápis, não tinham lápis de cor, alguns cadernos estavam rasgados e sujos. Durante todo o período de observação esta rotina se repetia. No cabeçalho ainda havia o espaço para o aluno escrever seu nome; aqueles alunos que não sabiam escrever o nome deixavam o espaço em branco. Observamos que nessas situações não era dado estímulo para que as crianças completassem o que estava faltando. Em seguida ao cabeçalho era proposta uma atividade de cópia. A professora explicava a atividade para todos os alunos, dava um tempo para que eles a realizassem sozinhos, e enquanto isso percorria as carteiras olhando os cadernos, logo depois se dirigia ao quadro para que os alunos pudessem ler em coro o que lá estava escrito. Schneider (2002, p.115) demonstra que ‘ao limitar-se a uma atividade mecânica, a cultura socialmente produzida fica quase que inacessível a esses alunos, isto é, não há oportunidade para a apropriação de conceitos.’

Uma questão importante é o fato de se ter na sala de aula as letras do alfabeto coladas acima do quadro. As letras apareciam escritas de várias formas e tamanhos e com um desenho cujo nome da figura começava com a respectiva letra. De acordo com alguns autores (KRAMER 2002; CAGLIARI 2001) apresentar o alfabeto é uma das coisas mais importantes para quem pretende alfabetizar seus alunos, é preciso que os alunos conheçam esse conjunto, pois escrevem usando as letras. A professora Anita explorava em suas aulas as letras do alfabeto sempre mostrando nos cartazes os diferentes tipos de grafia das letras, porém sempre reforçando o uso da letra cursiva.

Na prática educativa de Anita grande importância era dada às sílabas para ensinar os alunos a escrever e ler as palavras; atividades como juntar sílabas para formar palavras, formar palavras utilizando diferentes sílabas, separar sílabas e textos cujo eixo central eram as sílabas como no caso da seguinte atividade (quadro 05), realizada no dia 04 de junho de 2008, escrita no quadro pela professora Anita, transcrita pela pesquisadora na nota de campo nº 28:

QUADRO 5 – Atividades realizadas pelos alunos em 04/06/08:

Leia e copie o texto:

Vovó Ana faz farofa.

Farofa de banana.

Fábio come tudo, tudo.

E canta: comprei um quilo de farinha, prá fazer farofa, fã, fã.

Fonte: cópia do quadro pela pesquisadora.

Após a leitura em grupo com os alunos, Anita selecionou algumas palavras e pediu que alguns alunos lessem. Depois ela deixou um tempo disponível para que os alunos copiassem o texto do quadro. Anita passou entre as carteiras para olhar os cadernos dos alunos, e logo que terminou de olhar os cadernos se dirigiu ao quadro para dar prosseguimento às atividades seguintes (quadro 06), escrevendo no quadro as sílabas abaixo para que os alunos copiassem e formassem palavras, a atividade foi transcrita pela pesquisadora na nota de campo nº 28, de 04 de junho de 2008:

QUADRO 6 – Atividades realizadas pelos alunos em 04/06/08:

Forme frases juntando a sílaba FA:

_____la,

_____tia,

_____rofa,

_____mosa,

_____vela,

_____ca,

Fonte: cópia do quadro pela pesquisadora.

Esse tipo de atividade com sílaba merece um planejamento mais criterioso, numa estratégia que permita a identificação e o reconhecimento das palavras, não se reduzindo à cópia mecanizada de sílabas não despertando o interesse no aluno em ler e reconhecer a palavra inteira, estratégias que proponham significado às atividades são essenciais no processo de alfabetização, e neste tipo de atividade, segundo Cagliari (2001, p. 140):

É preciso saber cortar as unidades de fala que vão ser representadas na escrita: as palavras e os segmentos consonantais e vocálicos, deixando de lado as sílabas, uma vez que estas não têm vez em nosso sistema de escrita. A segmentação da escrita é feita através de espaços em branco.

Na leitura de textos observamos uma preocupação de Anita para que o grupo pudesse ler junto. Isso acabava por colaborar para que alguns só repetissem o que o outro lia e nem sequer olhassem para o texto. Nessas atividades de leitura e escrita Thiago não participava; ou porque não sabia ler ou porque não conseguia escrever, mas no início das observações não parecia ser motivo de preocupação para Anita, pois de acordo com seus relatos, a socialização de Thiago com os colegas estava acontecendo.

As atividades de cópia de palavras soltas que acontece de forma freqüente, a leitura em grupo de textos muito simples sem conteúdo interpretativo e centrados em palavras-chave, feita somente com os alunos seguindo a professora no quadro, não havendo a leitura do texto escrito no caderno da criança; essas atividades acompanhadas de separação de sílabas ou ajuntamento destas para formar palavras, ajudam a montar o cenário apático e desestimulante das aulas, mostrando uma rotina que se repete sistematicamente dificultando o desenvolvimento dos alunos, pois restringe o envolvimento desses nas aulas.

Não observamos nas atividades propostas ou mesmo na prática educativa de Anita uma preocupação em mostrar aos alunos o significado social da leitura e da escrita, ou mesmo em enfatizar a importância destas de forma a promovê-las entre seus alunos.

Observamos uma grande ênfase na silabação como meio de decodificação e fixação de leitura das palavras, o que a nosso ver restringiu o uso da leitura e escrita pelos alunos. A cópia, os exercícios, a correspondência letra-fonema e a gramática não são atividades mecânicas em si mesmas; fazem parte do ensino e são importantes à aprendizagem, desde que partam de situações em que a leitura e a escrita se apresentem contextualizadas e significativas.

É preciso, porém ressaltar uma preocupação de Anita em esclarecer aos alunos que a nossa fala nem sempre está evidenciada na escrita de determinadas palavras, como quando explica aos alunos sobre a forma convencional de escrita: *‘a forma como vocês escreveram está correta, não precisa apagar, só precisamos corrigir algumas, pois temos que escrever de modo convencional, que é a forma com que todos lêem e escrevem, eu já disse isso aqui muitas vezes.’* (Nota de Campo nº 25, de 26/ 05/ 2008).

Podemos observar nessas atitudes que Anita procura não enfatizar o erro, demonstrando preocupação com que os alunos compreendessem a forma convencional de escrita utilizada por todos, ainda que não deixe claro que a escrita e o uso convencional desta é necessário devido à sua função social, como defende Cagliari (2001, p. 143) “o valor funcional das letras é determinado pela ortografia.”

Já o uso de diferentes grafias pelos alunos representa na fala de Miranda (2005, p.54) “uma organização lógica e esforço de compreensão” o que não é considerado pela escola, uma vez que esta avalia como correta a palavra escrita com uma ortografia convencional. A autora ainda afirma que “ninguém aprende a escrever sem ter ‘erros’ de ortografia e que para escrever alfabeticamente as crianças cometem faltas ortográficas.” (MIRANDA, 2005, p. 54)

Devemos considerar que as letras são abstratas e não concretas como sugerem algumas atividades que dão ênfase nas sílabas e palavras separadas de um contexto ou mesmo textos pobres em conteúdo, dificultando ainda mais a compreensão do aluno sobre o uso funcional da leitura e escrita.

4.1.3 – Estrutura disponível para realização do trabalho educativo

Algumas peculiaridades foram observadas também na estrutura física da escola e na disponibilidade e organização social do ambiente, aspectos que chegam a dificultar o trabalho da professora. Dessas peculiaridades se sobressaem algumas, dentre as quais o fato de que o armário da professora era constantemente arrombado nos finais de semana e seus materiais e/ou materiais dos alunos eram roubados e a ausência de chaves nas portas das salas. As chaves haviam sumido e outras não foram providenciadas sob o argumento da direção da escola de que *‘não adianta trancar, isso não segura ladrão’* (nota de campo nº 30, 11/06/08).

Nas entrevistas reflexivas parece claro o descontentamento da professora Anita com a falta de uma estrutura que a auxilie em sua prática educativa:

Falta material, não tenho folhas para rodar as matrizes, peço e o que mandam é insuficiente, minha cota para xérox sempre acaba sem eu ter terminado de usar, somem (Entrevista 06, 02/06/08).

As salas não têm chaves, todo fim de semana meu armário é revirado por pessoas que entram aqui, reviram e roubam algumas coisas, livros, materiais dos alunos, até meu caderno de plano foi roubado (Entrevista 05, 19/05/08).

Durante o período na escola, muitos foram os professores contratados e outros tantos que abandonavam seus postos sem justificativa, deixando os alunos em prejuízo, sem professores regentes ou especialistas. Estes alunos eram divididos e espalhados por outras salas, o que tumultuava e comprometia o planejamento e rendimento desses, e dos outros alunos das salas que os recebiam. As atividades que a professora fazia em matrizes para serem mimeografadas na escola, por várias vezes sumiam. Quando a professora precisava de folhas sulfite para elaborar atividades com os alunos, o número disponível era insuficiente para atender a todos. Na escola contavam com uma máquina de Xerox e cada professor tinha uma cota de cópias preestabelecida pela direção da escola, e por várias vezes Anita reclamou de que ‘as atividades que elaboro e peço para xerocar somem, ninguém sabe cadê’.

Anita ainda relata:

Não tem condição de trabalhar, estou desmotivada, dá vontade de fazer como esses professores fazem: largar tudo e ir embora, só não faço isso por causa dos alunos, fico com pena de deixá-los. Eu deixo atividade para xerocar, some tudo. Peço na supervisão folhas para fazer atividades com eles, me mandam uma quantidade que não dá para todos, ficam regulando. Encapei o caderno do Thiago, elaborei algumas atividades diferenciadas para ele, e roubaram o caderno, roubaram os adaptadores de lápis dele (Entrevista 05, 19/05/08).

De acordo com Góes (2002), o bom andamento da inclusão escolar depende, em grande parte, da disposição individual dos educadores e de alguma circunstância local favorável quer seja recursos humanos e materiais suficientes ou projetos pedagógicos inovadores da escola como um todo.

Realmente as observações comprovaram as falas de Anita, pois, durante a pesquisa alguns alunos de outras salas eram colocados na sala de Anita pela falta de professores em

outras salas, assim dividiam-se o número de alunos e os colocavam nas salas que tinham professor, o que comprometia o andamento da sala e o planejamento de Anita. Uma parte do material que o AEE enviou para Anita a pedido da mesma, como o caderno de Thiago, sumiu de seu armário, além de seu caderno de planejamento. A sala de aula ficava localizada bem ao fundo do terreno da escola, ao lado de uma área institucional e sua sala não tinha chaves, condições que favoreciam a ação de infratores.

4.1.4 – A presença de Thiago

São vários os aspectos relacionados ao fenômeno da presença de Thiago na sala de aula de Anita. Segundo as observações realizadas predomina na sala de aula a interação espontânea entre os alunos, constituindo-se em momentos de conversas rápidas e/ou empréstimos de materiais, bem como brincadeiras como toque de mãos e manipulação de objetos. Observamos algumas vezes que alguns alunos se prontificavam a ajudar Thiago na realização das atividades propostas. Essa ajuda passava despercebida pela professora.

A aluna Joana pega o caderno de Thiago e começa a lhe explicar a atividade e a fazer questionamentos, mostra uma figura de boneca e pergunta a Thiago que figura é aquela, Thiago responde que é uma boneca. Joana diz a ele que vai ajudá-lo a colorir a boneca, e pergunta de que cor ele quer que ela pinte o chapéu da boneca, Thiago diz que quer a cor azul, Joana pega o lápis azul e colore o chapéu da boneca (Nota de Campo 04, 05/03/08).

A ajuda dos colegas auxiliava muito Thiago na realização de atividades psicomotoras, pois ele possuía um enrijecimento das mãos, o que dificultava sua coordenação motora fina, tornando difícil para ele colorir pequenas áreas e copiar palavras usando a letra cursiva. Ao considerarmos o desenvolvimento como mediado socialmente, podemos perceber as implicações imediatas da zona de desenvolvimento próximo, concepção de Vygotsky, no desenvolvimento de Thiago, uma vez que a mediação feita pelos colegas se fosse bem estimulada e orientada, seria muito produtiva para todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a abordagem histórico-cultural, o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque articula conhecimentos e se constitui a partir de relações inter e intrapessoais, é, portanto através das mediações estabelecidas com outros sujeitos que se internalizam conhecimentos, papéis e funções sociais. Trata-se de um processo que

caminha do plano social das relações interpessoais, para o plano individual, das relações intrapessoais.

Anita no início da pesquisa ainda não conseguia perceber que as atividades psicomotoras e o uso da letra cursiva dificultavam a efetiva participação de Thiago, o que acabava por desmotivá-lo, pois desistia de realizar a tarefa, fechando o caderno. E como as atividades não aconteciam em grupo ou mesmo não se oportunizava situações de interação entre os alunos, Thiago ficava sem fazer as atividades e sem participar das aulas, tal procedimento restringia o acesso de Thiago ao conhecimento, como explicita a transcrição da nota de campo abaixo:

Thiago parece alheio às atividades que são orientadas para ele colorir. Não termina as atividades propostas e em pouco tempo de aula fecha o caderno e diz que não quer fazer mais nada (Nota de Campo 05, 10/03/08).

As atividades propostas e apresentadas para os alunos davam indícios de que Anita não elaborava as atividades pensando em Thiago na sala de aula, pois, havia o excesso de cópias e tarefas que requeriam uma coordenação motora fina bem desenvolvida e que eram de difícil execução para Thiago, assim como a falta de significado destas atividades tanto para Thiago quanto para os demais alunos. Consideramos também o fato de Anita não parecer incomodada com o fato de Thiago fechar o caderno e não realizar as atividades. As atividades propostas e a dinâmica da sala de aula conduzem as análises aos estudos de Vygotsky que considera o fato de que por intermédio de momentos de interação e mediação, além de se favorecer a comunicação, algo mais é produzido: o conhecimento.

A necessidade de perceber as concepções da professora que fundamentaram suas escolhas didáticas levou a pesquisadora a questionar Anita sobre sua experiência com Thiago em sala de aula, e ela então faz um relato que evidencia como foram os primeiros contatos com Thiago:

No início, quando Thiago chegava na sala eu pensava o que vou fazer? Depois fui me acostumando a tê-lo na sala, não me incomoda mais (Entrevista 03, 14/04/08).

Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem de Thiago, Anita inicialmente demonstrava preocupação somente com sua socialização, que ela entendia como o fato de

integrar o aluno no grupo. De acordo com Dechichi (2001, p.57), os propósitos da inserção desses alunos no sistema regular, ‘devem ir além dos aspectos físicos e sociais, garantindo a ênfase dos aspectos relativos ao desenvolvimento acadêmico, pois, assim, o processo de autonomia poderá ocorrer por completo’.

Quando Anita relata estar preocupada com a socialização de Thiago, fica compreensível o fato de a não participação de Thiago nas aulas e nas atividades não incomodar Anita. Segundo a abordagem histórico-cultural, a escola deveria exercer o papel de principal mediadora, para que o indivíduo se aproprie de conteúdos sistematizados de sua cultura, que lhe permitam refletir sobre o significado do mundo, do grupo social e de si mesmo. Portanto, a escola não é importante apenas para a socialização da pessoa com deficiência, mas também para sua constituição como sujeito, por seu contato com as experiências que a escola oferece, ou deveria oferecer, a importância da escola reside na socialização e democratização do conhecimento.

O relato de Anita demonstra sua preocupação com a socialização de Thiago:

Preocupo-me com a socialização dele, penso que é importante esse contato dele com os outros alunos, até mesmo para os outros alunos é muito importante, e eles são carinhosos, cuidadosos com Thiago (Entrevista 03, 14/04/08).

A simples inserção do aluno na escola regular não garante sua inclusão, entendida aqui como participação efetiva no seu processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Góes (2002), os indicadores de êxito no processo de inclusão são ainda muito restritos: “há professores que valorizam alguns ganhos do aluno em ‘sociabilidade’ e subestimam o fato de que ele está aprendendo quase nada em termos de conhecimentos sistematizados previstos no plano curricular (p.109-110).”

Thiago não apresentava as tarefas coladas no caderno, seu caderno era todo rasgado, amassado; observamos no início da pesquisa que ele não fazia questão de ter o caderno consigo, e Anita justificava ‘as tarefas vão coladas para casa e as folhas são arrancadas, e as tarefas não voltam’. Observamos também que seus materiais escolares não eram bem cuidados, seu caderno não tinha capa, seu estojo não tinha lápis de cor. Essas observações demonstraram que a oportunidade de se estabelecer na escola a relação de Thiago com o

saber estava em segundo plano, visto que tais fatos não tinham efeito preocupante e nem eram objeto de inquietação no professor.

Observamos inicialmente que não haviam momentos de interação entre Anita e Thiago, o que se observava eram pedidos de Anita para que Thiago realizasse as atividades propostas, diante do que ele ensaiava começar, mas logo desistia e fechava o caderno, ficando o restante da aula sem fazer nada, só observando os colegas e conversando com alguns mais próximos. Anita sempre perguntava a Thiago se ele não ia fazer mais nada, ao que ele respondia que não, e ela não insistia, deixava como ele queria. De acordo com a abordagem vygotskyana, o professor deve conhecer a realidade social, cognitiva e afetiva dos alunos, para que possa propor estratégias de ensino que os motive e desafie. Anita e Thiago estavam deixando de vivenciar momentos importantes de mediação que poderiam levar Thiago a um maior envolvimento com as atividades propostas e auxiliar Anita no planejamento de sua prática, pois a mediação possibilita ao professor ajudar os alunos a construir significados, e a compartilharem o conhecimento socialmente elaborado, contextualizando os conteúdos escolares.

Quando a professora lhe perguntava algo sobre alguma atividade, a resposta vem logo: *‘-você sabe, então porque está me perguntando?’* Como quando em uma aula de informática, Anita colocou na tela do computador a figura da personagem Mônica para Thiago colorir e lhe perguntou quem era o personagem e Thiago sorrindo respondeu: *‘-você sabe, porque está me perguntando?’* As falas de Thiago demonstravam que o fato de ele ser uma criança com deficiência mental não faz dele uma pessoa que não possua conhecimento de mundo e que não tenha a capacidade de desenvolver o pensamento crítico. O que corrobora a premissa de que a deficiência mental representa uma condição limitadora e que uma baixa qualidade na formação escolar multiplica essa condição.

Segundo a abordagem de Vygotsky, a aprendizagem antecede a vida escolar e através de diversas interações a criança se desenvolve aprendendo sobre as coisas e o mundo em que vive. A criança, antes de seu ingresso no mundo letrado já possui uma concepção de mundo, de escola e uma percepção das situações e circunstâncias que a rodeiam.

Nas situações de interação entre Thiago e seus pares, eles estão sempre interagindo quer seja para conversar ou para repetir as ordens dadas pela professora. Observamos algumas atividades que foram realizadas em grupos pequenos ou maiores. O trabalho em grupo é um importante aspecto do desenvolvimento do trabalho educativo em sala de aula e é reconhecido por Vygotsky como capaz de favorecer a segurança e a socialização por sua

dinâmica e as experiências que propicia. O autor evidencia que no processo de troca com o outro é internalizada a linguagem e essa linguagem vai constituindo o sujeito e organizando a consciência, num processo ativo e criador, em que professores e alunos interpretam-se, atribuindo sentidos às suas ações de modo que a mediação se dá num contexto de busca por significados compartilhados. Aprendizagem e linguagem nesta perspectiva são indissociáveis.

Anita se referia ao trabalho em grupo como o momento quando os alunos estão em grupos de quatro ou cinco sujeitos realizando a mesma atividade. Ela relatou que sempre mudava a posição dos alunos em sala e que às vezes os colocava em grupos, ressaltando que gostava de realizar trabalhos desse tipo, pois a organização e disciplina da sala ficam melhores.

Ao planejar o trabalho em grupo Anita se baseava em dois aspectos: agrupar os alunos para estimular a maior interação possível entre eles, considerando o objetivo principal do trabalho em grupo, e organizá-los de modo a colocar um colega colaborando com o outro. A colocação de Anita pode ser confirmada em uma de nossas entrevistas, quando ela fala a respeito dos alunos trabalharem em grupo: *‘penso num trabalho em grupo como uma forma de os mais fortes ajudarem os mais fracos, e eles gostam’* (Entrevista 02, 24/03/08). Anita neste momento não se posiciona sobre a riqueza do trabalho em grupo para o desenvolvimento e aprendizado de seus alunos, pois na interação com o outro, são produzidas novas relações com o ambiente, com o conhecimento e uma nova organização do próprio comportamento. A construção do conhecimento acontece, de acordo com Vygotsky (2007), através da interação mediada por várias relações estabelecidas com o meio e o desenvolvimento do indivíduo é resultado desse processo sócio-histórico em que a linguagem tem papel fundamental.

Um fato importante relatado por Anita em uma das primeiras entrevistas reflexivas foi sua surpresa ao constatar através do registro de observação feito pela pesquisadora que nos trabalhos em grupo, Thiago sempre ficava de costas para ela e para o quadro, assim, ele não conseguia ver as explicações que ela dava sobre as atividades propostas para o grupo.

Thiago no grupo fica numa posição de costas para a porta, para a professora e para o quadro. Ele se vira com dificuldade tentando ver a letra E que a professora mostra no quadro, depois olha para sua ficha e percebe nela a letra E, apontando com o dedo, mesmo com dificuldade (Nota de Campo 07, 17/03/08).

Nossa! Eu não percebi que Thiago ficava de costas, interessante como as coisas passam despercebidas pelo professor. Li as observações lá em casa e fiquei pensando: coitado, eu não vi, e ele nem reclamou. É muito interessante, penso que vou aprender muito com essa pesquisa, até comentei com a supervisora, pois fiquei realmente surpresa (Entrevista 02, 24/03/08).

Percebemos neste primeiro momento que, a pesquisa deveria seguir rumo a uma mudança de estratégias na sala de aula, pois unicamente a observação das aulas de Anita permitiria a permanência de fatos como este, e não ocasionaria mudança alguma. Podemos observar que Anita se angustia quando ela própria leva o fato ao conhecimento da supervisora e se mostra bastante surpresa por não ter se dado conta que Thiago ficava de costas e não conseguia vê-la à frente da turma. Anita percebeu com isso que Thiago estava na verdade sendo excluído de todo o processo que acontecia em sala, e até mesmo sua preocupação de socialização estava levando-o a uma exclusão de contato visual com os colegas e com as aulas. Anita percebeu que a rotina de suas aulas não lhe permitia uma visualização do que estava realmente acontecendo com seus alunos e a ansiedade por cumprir um programa e por obter resultados estava lhe impossibilitando a perceber seus alunos, perceber Thiago.

Os trabalhos em grupo da sala de Anita duraram pouco mais de um mês e segundo ela, a opção por colocar as carteiras enfileiradas, deveu-se ao fato de que gosta de estar sempre modificando a disposição da sala. Porém, a sala de aula permaneceu a maior parte do tempo da pesquisa (3 meses e meio) com as carteiras enfileiradas, o que aproximava os alunos e facilitava a conversa e os contatos entre eles, porém tais conversas e contatos se resumiam a brincadeiras e empréstimos de materiais.

O ideal para se privilegiar as interações seria organizar as aulas de forma que ocorressem trocas de experiências e de conhecimentos entre os alunos, alunos dispostos em duplas que se alternassem freqüentemente, em trios, ou mesmo a sala toda formando meio círculo, onde uns pudessem ver e ouvir os outros, pois de acordo com Schneider (2002, p.124), que em sua pesquisa fala sobre as carteiras enfileiradas constatando que “a maneira como as aulas estavam organizadas (com carteiras enfileiradas) não oportunizava as trocas que ocorreriam se fossem estimulados a sentar lado a lado, discutir tarefas, buscar soluções, ou seja, estabelecer trocas dialógicas.”

De acordo com Ferraço (2002, p. 131):

A força do ser humano não está no indivíduo particular, mas no grupo aos quais pertence. (...) os cotidianos escolares revelam sua força... nas ações e reações de companheirismo e cumplicidade. (...) É nesses processos que devemos participar, ajudar e intervir.

Reportando-nos aos estudos de Vygotsky sobre o valor das relações sociais para o desenvolvimento dos sujeitos, destacamos que é nas relações sociais das quais o indivíduo participa que tem origem as funções psicológicas superiores e o aprendizado de um conhecimento pode provocar o desenvolvimento das funções mentais para além dos limites do conceito. Ele argumenta ainda que este meio social não determina o comportamento do indivíduo, pelo contrário, o indivíduo o modifica utilizando-se da linguagem como mediadora de toda esta relação. Na visão de Vygotsky (2007), pensamento e linguagem caminham juntos na interiorização do mundo.

4.2 - O pensar e o fazer do professor alfabetizador: implicações no processo de desenvolvimento dos sujeitos

Os dados aqui presentes são referentes à discussão e à análise que a professora apresenta sobre sua prática educativa. Por meio das entrevistas reflexivas a partir dos registros de observação e dos próprios registros de observação, a professora reflete e analisa fatos ou aspectos do trabalho desenvolvido em sala, avalia sua participação na pesquisa, com comentários ou ponderações sobre fatos, impressões e sentimentos referentes a esta participação. Destacamos neste eixo, a posição de Vygotsky (2001), que a transformação na consciência do ser humano acontece primeiro no funcionamento interpessoal entendido como social, para atingir então o intrapessoal. Assim, acreditamos que as ações do sujeito são mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de aprendizado.

Optamos então por participar das condições de aprendizagem em sala de aula, quando se pode perceber que a observação por si só não favoreceria o trabalho do professor e nem o desenvolvimento do aluno, e conforme já citado, a pesquisa foi sofrendo mudanças e seguindo caminhos a partir das entrevistas com a professora apresentando como foco as notas de campo. Assim, iniciamos um período de questionamento e vontade de mudança por parte da professora que, à medida que lia as notas de campo se questionava, questionava o sistema educacional e foi se envolvendo com a prática educativa de uma forma mais reflexiva. Este eixo e suas subdivisões se referem não apenas às entrevistas, mas também às observações,

uma vez que as entrevistas acabaram por influenciar a prática educativa e as percepções da professora.

Tais influências se tornaram perceptíveis no decorrer das observações da sala de aula e nas notas de campo subseqüentes, inspirando de forma positiva a prática educativa, o que conseqüentemente refletiu nas entrevistas seguintes, nas percepções advindas destas e nas práticas educativas que se sucederam, assim sucessivamente. São analisados alguns pontos relevantes neste eixo, que foram construídos e sistematizados e apresentam como referência as entrevistas reflexivas a partir do registro de observação e também as observações registradas nas notas de campo.

Nas conversas iniciais com a professora em questão, ela solicitava ajuda e dizia esperar aprender com nossa presença. Realmente, a cada encontro, ela questionava seu próprio trabalho e, no caminho, novos significados para nossa participação no processo eram constituídos e as próprias conquistas de Thiago ganhavam novos significados.

Este eixo e suas análises trazem em sua composição as mudanças observadas na forma da professora refletir, analisar, planejar e atribuir significados. Ou seja, as informações provenientes dos registros de observação e/ou das entrevistas reflexivas realizadas com a professora regente do ensino regular revelam modificações na maneira dela conduzir e/ou perceber seu trabalho educativo.

4.2.1 – Concepções e expectativas de Anita e sua disposição para fazer a diferença

Este eixo relaciona-se com as expectativas, ansiedades, dúvidas, inseguranças e constatações que Anita apresenta desde o início da pesquisa e percorrem um caminho que vai aos poucos favorecendo mudanças de postura, de atitudes e até mesmo de expectativas e concepções.

Anita, a princípio reconheceu que não estava conseguindo diversificar as atividades para atender às necessidades de Thiago e propiciar sua participação em sala, e demonstrou dúvidas sobre atividades que auxiliem Thiago a superar suas dificuldades, diante das quais acaba padronizando e generalizando o conteúdo para todos os alunos. O professor nas considerações de Kramer (2002) possui a autonomia de escolher como vai ensinar, e esta

escolha deve se pautar no modo como o aluno aprende, além da compreensão de que na prática educativa estão envolvidos seres humanos que são criadores e criados na cultura.

A busca de sentido e significado foi aos poucos se refletindo na prática educativa no cotidiano da sala de aula e pudemos então perceber as mudanças que foram acontecendo nas interações, entre professora e aluno, entre eles e os outros alunos e então entre todos e o conhecimento. Ocasionalmente mudanças também na análise que a professora fazia sobre sua programação de ensino e sobre a aprendizagem de seu aluno, o que refletiu no seu conceito de conhecimento adquirido pelos alunos, favorecendo para que o ambiente da sala de aula se torne o mais próximo possível de um ambiente de aprendizagem, participação e inclusão das diferenças. O conhecimento na abordagem de Vygotsky representa a ação do sujeito pela mediação feita por outros sujeitos, assim, o outro social apresenta-se por meio de objetos, da organização do ambiente e do mundo cultural que rodeia o indivíduo. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolveu um processo de relação interpessoal que envolveu ao mesmo tempo alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino e aprendizagem.

Observamos durante as entrevistas reflexivas e as observações na sala de aula que Anita vivenciou muitas expectativas com o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, o que lhe causou certa ansiedade, pois esperava um retorno mais rápido do que geralmente conseguia, mas a princípio ainda não questiona sua prática.

Meu trabalho eu considero um bom trabalho, mas que me causa muita ansiedade. Fico louca para ver mais e mais aprendizagem, mesmo sabendo que é um processo lento (Entrevista 03, 14/04/08).

Anita revelou ainda algumas concepções ao definir sua sala como um *'belo laboratório, onde se tem prazo para realizar um trabalho. Observo que poderia trabalhar ainda mais... de maneira diferente...mas o tempo é curto* (Entrevista 04, 05/05/08)'.

Anita percebeu sua sala positivamente e nas reuniões com a supervisora destacou que se sentiu constrangida, pois todos os professores reclamavam de suas salas e ela não reclamava: *'vejo que meus alunos estão caminhando, no ritmo deles, mas não tenho o que reclamar, eles estão indo'* (Entrevista 06, 02/06/08). Percebemos aqui uma afinidade e afetividade de Anita com seus alunos; ela usava de afetividade para se dirigir às crianças, com bom humor e paciência, mudando seu tom de voz, demonstrando sensibilidade para com as dificuldades de seus alunos. Segundo Kramer (2002), a afetividade entre professores e

alunos deve ser aproveitada para se trabalhar a questão da confiança, tentando fazer com que tenham confiança em si mesmo. E Anita usava com sabedoria a afetividade, considerando até mesmo as carências afetivas de seus alunos, criando em sua sala um laço de amizade, companheirismo e tornando o ambiente amigável.

Quando as entrevistas caminhavam por assuntos referentes ao conhecimento de Thiago, Anita dizia que *‘Thiago não aprende, não fixa conhecimento, trabalho com ele uma coisa hoje, e amanhã pergunto e ele não sabe.’* (Entrevista 03, 14/04/08). Justificava que o motivo era a deficiência mental de Thiago destacando assim, suas limitações. Anita neste momento ainda não conseguia perceber o que Thiago já sabia e, Anita ao ser questionada sobre os conhecimentos de Thiago, começava a vislumbrar fatos do dia-a-dia dele na escola que lhe deram pistas sobre o que ele já sabia. Anita no início da pesquisa, ainda não conseguia visualizar alguma possibilidade de desenvolvimento para Thiago, embora em seu discurso evidenciasse o contrário, como quando dizia *‘dentro do que estudei e do que já vivenciei há grande aprendizagem dentro das limitações de cada um’* (Entrevista 04, 05/05/08). Observamos aqui a necessidade de, como afirma Ferreira (1995), o professor ser capaz de compreender e acreditar nas competências de seu aluno, o que irá contribuir com o planejamento das aulas e com a implementação da prática educativa.

No que concerne à sua prática, Anita estava apenas começando a se preocupar, pois, ao perceber suas aulas no registro de observação, reconheceu que elas eram ociosas, *‘paradas’*, e ressaltou: *‘através das leituras e das conversas com a pesquisadora pude ver alguns erros meus como regente, que errava na certeza de estar fazendo o melhor pelo meu aluno’* (Entrevista 08, 23/06/08). Assim, de acordo com Rodrigues (2008), é por meio de estratégias reflexivas e do trabalho cooperativo que se lança um novo olhar para as práticas educativas a serem implementadas, o que favorece a efetivação de uma educação inclusiva.

Anita iniciou então um processo de dúvidas e observações em relação aos avanços de Thiago, sempre com uma proposta de compará-lo com ele mesmo. De acordo com Rodrigues (2008), as comparações entre os alunos somente se justifica quando a disposição por fazê-la implica conhecer as relações entre os processos de aprendizagem, percebendo as semelhanças, os pontos em comum do desenvolvimento, o que também é válido ao se comparar um aluno com deficiência mental com outro aluno sem deficiência. Durante a pesquisa podemos perceber avanços e retrocessos nas análises de Anita, mas sua disposição em promover um espaço educativo mais adequado a Thiago representou a ajuda para que esse percurso de análises e reflexões fosse trilhado com mais segurança. Anita começou um

processo de questionamento de sua prática, dos conhecimentos com os quais trabalha, do desenvolvimento e do aprendizado de Thiago, das estratégias utilizadas, começou a pensar outras formas de conseguir mais avanços de Thiago. Anita se surpreendeu ao constatar no meio do processo, o quanto Thiago já sabia. A partir de então, ensinar Thiago passa a não ser mais impossível, passa a ser diferente e muito gratificante para ela, que vibra a cada conquista dele. De acordo com Vygotsky, a criança com deficiência é uma criança que se desenvolve de outro modo, então a necessidade de meios auxiliares, específicos para a criança e suas necessidades, bem como considerar a relevância de seus pontos fortes numa proposta pedagógica.

Não se trata de afirmar mudanças repentinas, mas progressos paulatinamente alcançados. A pesquisa possibilitou sugerir que a grande descoberta da professora foi a compreensão do valor do conhecimento que o aluno já tem e de se questionar e refletir sobre o conhecimento a ser trabalhado, o seu olhar, portanto, sobre o conhecimento que seus alunos (principalmente o aluno deficiente mental) já compartilhavam. Então o papel do conhecimento no desenvolvimento de cada um começou a se modificar positivamente. Góes (2002) afirma que o professor deve considerar integralmente a criança, sem centrar-se na deficiência, e de acordo com Vygotsky, deve-se educar a criança, e não a criança deficiente. Essa descoberta propiciou um novo modo de olhar a sala de aula e os seus participantes e uma nova forma de conceber o conhecimento que cada um apresenta, levando a uma reflexão sobre o conhecimento válido para a escola, bem como um questionamento em relação às cobranças do sistema de ensino se contrapondo às diferenças individuais de seus alunos.

4.2.2 - O trabalho educativo: um ato coletivo ou solitário?

Anita começou a questionar durante a pesquisa sobre o que fazer para ajudar Thiago, e para colaborar com seu desenvolvimento. Falava de como se sentia ansiosa e apresentava dúvidas sobre o seu trabalho com Thiago, o que era comentado em muitas entrevistas reflexivas. Ela apontava ainda a necessidade que sentia de ter uma auxiliar *‘falta material e principalmente uma auxiliar que fique na sala comigo e me ajude com Thiago’* (Entrevista 01, 03/03/08), diante do que, perguntamos sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido pela escola, se este não poderia auxiliá-la no seu trabalho com Thiago. Anita demonstrou desconhecer as funções, o trabalho e as atribuições do atendimento, embora

tenha afirmado saber que a escola conta com esse atendimento e que Thiago recebe o atendimento pela manhã.

De acordo com Gomes (2007, p.25):

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado/conhecimento.

Conforme explicitado, a escola oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atender os alunos que tenham alguma deficiência e Thiago recebia esse atendimento num turno extra. Segundo os coordenadores do AEE e o Regimento da escola, este atendimento apresenta uma proposta de trabalho que auxilia o professor regente na tarefa com o aluno deficiente, tanto nas dinâmicas de sala de aula quanto na aquisição de material adaptado de que o aluno necessite. Reforçando assim, o PNEE/2008 que considera a educação especial como complemento na formação dos alunos com deficiência e devendo acontecer em salas multifuncionais, num trabalho colaborativo. Porém observamos que Thiago tinha dificuldade motora e adorava as aulas de informática, por isso ele próprio já havia pedido um mouse adaptado que é de responsabilidade do AEE confeccionar e disponibilizar, contudo, não o recebeu, aliás, durante todo o período da pesquisa ele foi insistente nos pedidos pelo mouse e até o final da pesquisa na escola não foi atendido.

Thiago é insistente ao pedir o mouse adaptado. Fechou o caderno e aguarda o recreio, dizendo para Anita: *‘vai demorar o recreio, tenho que cobrar Ana o mouse adaptado.’* (Nota de campo 04, 05/03/08)

Thiago mal entra na sala e já diz para Anita *‘tenho que te pedir uma coisa, quero ir lá na sala da Ana cobrar o mouse’*. (Nota de campo 31, 01/07/08)

Pelas datas das notas de campo descritas, podemos perceber que a insistência de Thiago não resolveu um problema que muito lhe incomodava, tendo em vista que em todas as aulas observadas Thiago queria cobrar o mouse, e efetivamente o cobrava, mas o mouse não foi providenciado até o término desta pesquisa. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ratificada no Brasil em 2008, as pessoas com deficiência devem receber apoio necessário para sua efetiva educação, bem como devem ser adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas visando à inclusão plena, com seu desenvolvimento acadêmico e social.

Na entrevista com Ana (professora que atende Thiago no AEE), ao falar sobre o mouse ela relatou que estava aguardando, pois segundo ela ‘a mãe de Thiago disse que vai embora vamos ver se vai ou não’. Tal afirmação contradiz a função do AEE de apoio ao docente do ensino regular e ao aluno com deficiência, pois se é um direito e uma necessidade do aluno, se a escola tem como fazer, e é função do AEE fornecer o material adaptado, por que estão esperando? Se o aluno vai ou não embora é uma opção familiar dele, a escola tem que fazer o possível por este aluno hoje, do amanhã não se tem controle, nem uma visão confiável do que virá a ser.

Outro ponto a ser considerado na entrevista com Ana é o fato de se buscar justificativas para as dificuldades de Thiago no trabalho da professora regente sem que sejam oferecidas alternativas, como na fala seguinte:

A professora Anita, colocou Thiago no meio da sala, onde ele fica com a cabeça suspensa se quiser enxergar no quadro. Não coloca o apoio das costas nele. Aquele lugar é muito incômodo para ele (Entrevista com AEE, 04/06/2008)

Importante salientarmos que essas observações são pertinentes, porém não foram levadas à Anita pelos profissionais do AEE para que ela pudesse corrigir o fato e nem lhe foram sugeridas estratégias que melhor atendessem às necessidades de Thiago. Compreendemos que, Anita colocou Thiago no centro da sala na intenção que ele se sentisse junto dos colegas, entre os colegas e pudesse se beneficiar da proximidade e localização do quadro, que ficava disposto no centro da parede.

De acordo com entrevista realizada com a coordenadora de roteiro do NADH sobre a função dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado ela é bem clara ao afirmar que é:

Responsabilidade do professor especialista do AEE providenciar e disponibilizar as tecnologias de que o aluno precisa, bem como orientar o professor em formas diferenciadas e propícias para que aquele aluno aprenda, sem esperar que o professor regente solicite, pois nós entendemos que o professor especializado do AEE tem o conhecimento das necessidades daquele aluno, afinal, como o nome diz ele é especializado (Entrevista 01/NADH, 27/06/08).

Mediante entrevistas com a coordenadora de roteiro do NADH e com Ana, e às dúvidas de Anita, ponderamos sobre a atitude de informar Anita sobre as atribuições e funções dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, objetivando que houvesse uma socialização entre Anita e Ana em que o maior beneficiado seria Thiago.

Ao saber da função dos profissionais do AEE de auxiliá-la, Anita se mostrou surpresa e relatou que em uma reunião da escola as professoras atuantes no AEE lhe disseram para pedir o que ela precisasse para trabalhar com Thiago que elas providenciariam. Anita então perguntou à pesquisadora o que poderia pedir ao AEE já que não sabia o que seria melhor para Thiago.

Na reunião do Conselho de classe da escola as professoras do AEE só me falaram que se eu precisasse de alguma coisa para trabalhar com Thiago, poderia procurá-los, mas o quê? (Entrevista 06, 02/06/08).

As dúvidas de Anita foram conduzindo a pesquisa a questionamentos sobre que tipo de informação o AEE teria para ajudá-la em seu trabalho com Thiago, uma vez que conforme já relatado, os profissionais que atuam no AEE desta escola têm bastante tempo de experiência, alguns, inclusive Ana, já atuaram no projeto quando era denominado Ensino Alternativo. O fato de termos esclarecido Anita sobre as funções do AEE e a incentivado para que procurasse o que era direito de Thiago, mesmo fazendo o caminho inverso (o AEE deve oferecer a ajuda necessária e não esperar que o professor peça), pareceu mostrar-lhe quais seriam as funções, a responsabilidade e a abrangência do AEE, no decorrer da pesquisa:

Com essa pesquisa é que fui descobrir a função do Atendimento Educacional Especializado. (Entrevista 07, 16/06/08).

De acordo com a coordenadora do NADH, o professor especialista do AEE deve também oferecer apoio e mostrar ao professor regente como trabalhar determinado recurso, ou mesmo fazer trocas com ele especificando a forma peculiar com que determinado aluno aprende.

Observamos também em entrevista com Ana, professora do AEE, algumas peculiaridades a analisar. Uma delas, quando relato sobre a ansiedade de Anita em seu trabalho com Thiago, uma ansiedade pelo desenvolvimento dele; Ana justifica que o não aprendizado de Thiago se deve também ao fato de ele ter, de acordo com os profissionais do AEE, uma deficiência visual conforme descreve para explicar o diagnóstico:

Colocamo-no para jogar um jogo no computador e pedimos para que ele apertasse o botão esquerdo do mouse para jogar. Para facilitar, eu lhe mostrei uma 'sujeirinha' de cola que está no mouse (me mostra a sujeirinha, que me parece um resto de cola seca, em cima do botão esquerdo do mouse), ele tentou, mas não conseguiu apertar o botão, perguntei 'Thiago, você está enxergando a sujeirinha, aperte aqui', ele ficou olhando ao redor, ele não viu a sujeirinha. Por isso ele não aprende,

ele não vê. Se ele não enxerga as cores, as letras, como ele vai saber?
(Entrevista 01 (AEE) 04/06/08)

Questionamos aqui o diagnóstico feito pelos profissionais do AEE, reportando a Ferreira (1995), que demonstra grande preocupação pela falta de sensibilidade com a realidade social dos diagnosticados, e questionamos também os procedimentos empregados pelo AEE. Podemos ressaltar que quanto à deficiência visual, talvez Thiago até precise usar óculos, mas o que se observou foi que ele não possui nada que o impeça de ver as cores, as letras e até mesmo aquela sujeirinha de cola no mouse. O que ele não possui é uma coordenação motora que o permita fazer o movimento fino como apertar um botão do mouse. Notamos que foi desprezado o entendimento de que sua condição física limitadora de seus movimentos. Quando os profissionais encarregados de auxiliar o professor em seus trabalhos e colaborar com o desenvolvimento de Thiago desprezam esse fato incorrem no desrespeito às suas limitações e desconsideram suas potencialidades, acabam por limitar suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Durante a entrevista com Ana, professora do AEE que atende Thiago, colocamos questionamentos sobre o apoio e os esclarecimentos de que os professores do ensino regular necessitam para trabalharem com estes alunos, e que é de função do Atendimento Educacional Especializado realizar este papel.

Ana nos respondeu que:

Eu estive na sala de Anita com uns joguinhos para ensiná-la como trabalhar em grupo com Thiago, nesse dia Thiago faltou, mas eu fiz a dinâmica com os outros alunos só para Anita ver que é possível. Também tem a professora do AEE que atende os alunos da tarde, ela vai ficar com Thiago na sala de aula nos dias em que ele vem só para ajudar Anita e dar um suporte para Thiago. Nessa segunda-feira você já vai não é?
(Entrevista AEE, 04/06/08)

A professora em questão confirmou que iria para a sala de aula de Thiago. Na segunda-feira mencionada Anita aguardou pela professora do AEE conforme combinado, mas ela não veio e não se justificou. Até as férias do mês de julho em 15/07/08 ela ainda não havia aparecido. Vale salientar que o momento da dinâmica de que Ana falou que foi realizada na sala de Anita pelos profissionais do AEE, segundo Anita não aconteceu:

Não veio ninguém de lá me oferecer ajuda ou me indicar o que fazer para melhorar a aprendizagem de Thiago, só me deram o material porque eu pedi, e eu pedi aquelas coisas por incentivo seu, se não fosse isso nem o

copo adaptado para Thiago beber água ele não teria. Interessante é que elas ficam com ele no recreio, pelo menos o que ele precisa para se alimentar elas deveriam ter arrumado sem precisar pedir (Entrevista 09, 07/07/08).

Mediante as observações das dificuldades encontradas para a efetivação de um trabalho consistente pelo Atendimento Educacional Especializado junto ao professor do ensino regular, neste caso Anita, imbuímos-nos da tarefa de tentar colaborar com Anita e Thiago. Então ajudamos Anita a compor uma lista com alguns materiais adaptados para que os professores do AEE providenciassem e que nesse primeiro momento iriam auxiliar o trabalho de Anita e minimizar as dificuldades encontradas por Thiago. Na lista constaram adaptadores de lápis que ajudariam a dar maior firmeza para Thiago pegar os lápis, lápis de cor, copo e colher adaptados para facilitar o lanche e para Thiago tomar água na sala sem precisar sair com sua cadeira, tesoura adaptada e, claro, o mouse adaptado. A lista foi encaminhada pela professora à supervisora do AEE, e todos os materiais pedidos foram entregues uma semana depois de solicitados, menos a tesoura adaptada e o mouse adaptado segundo a justificativa que relatada anteriormente de que os professores do AEE estavam na dúvida se o aluno ia sair da escola ou não. Até o término da pesquisa na escola a tesoura adaptada e o mouse adaptado não foram providenciados.

Como registrado em uma das entrevistas, Anita fala sobre os materiais adaptados:

A lista de material que fizemos, chegou, mas ainda falta o mouse adaptado. Thiago não pára de perguntar por ele. Vieram umas borrachinhas para adaptar os lápis dele, vou guardar no escaninho para não roubarem. A supervisora me entregou o material, mas ninguém veio me explicar como usar, agora, você me ajudou a listar então me mostra prá que servem e como eu uso para o Thiago (Entrevista 08, 23/06/08).

Destacamos que não houve durante a pesquisa uma comunicação entre os profissionais do AEE e Anita, contradizendo as próprias leis que vêm tratando da inclusão escolar como um trabalho de colaboração, um trabalho coletivo, que envolve todo o sistema educacional nos seus mais diferentes níveis e reconhecendo que um trabalho de qualidade para os alunos é um trabalho em conjunto. A pesquisa mostra uma falha na comunicação, na interlocução entre o AEE e a professora regente, não há uma conexão entre esses profissionais. Os profissionais que coordenam esse projeto fazem um amplo e efetivo trabalho de conscientização, formação e sensibilização dos profissionais que atuam ou que irão atuar no atendimento a essas crianças, e todo esse trabalho se perde quando chega à

escola, ao espaço da sala de aula, ao convívio diário, quando enfim, depende da cooperação entre os pares. Ressaltamos neste estudo algumas das leis sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Essas leis trazem em alguns de seus textos menção ao trabalho colaborativo, sugerindo uma rede que envolva o ensino regular e as salas multifuncionais em que os profissionais envolvidos realizem um trabalho em parceria, colaborativo, que favoreça o desenvolvimento e o aprendizado destes alunos, e possibilite a inclusão plena. É importante que haja uma comunicação, com trocas e diálogos entre os profissionais envolvidos nesse processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Questionamos até que ponto a própria estrutura não é responsável por essa desconexão entre os profissionais da escola, já que os alunos são atendidos extra-turno. Até que ponto o esforço pessoal também é responsável por essa falta de conexão.

4.2.3 - Quando o esforço pessoal nos move para além de onde nos encontramos

Anita por várias vezes se mostrou aberta à pesquisa e disposta a promover mudanças em sua prática educativa. Tal disposição foi precedida por reflexões a respeito de sua prática educativa. Ao longo das entrevistas reflexivas, Anita foi, cada vez mais, assumindo uma postura de reflexão. Ela comentou que *‘está sempre se questionando’* e *‘refletindo sobre suas atitudes’* e acredita que está descobrindo coisas interessantes acontecendo em sua sala, o que não percebia antes. Anita também falou de sua vontade de *‘ler mais sobre deficiência mental para entender melhor meu aluno e conseguir trabalhar melhor com ele’*.

Compreendendo o ensino como um ato de planejamento, tomada de decisão e reflexão e ao observarmos nas descrições supracitadas a vontade de Anita de se superar, pontuamos a afirmação de Gómez (1995) de que a vida de qualquer profissional depende do conhecimento que mobiliza e elabora durante sua própria ação.

Anita começou a se questionar sobre o melhor meio de conseguir atingir seu objetivo de ensinar todos os alunos e começa a testar algumas atividades mais concretas e práticas, principalmente com Thiago. Primeiramente ela se propôs a procurar na internet atividades que tinham uma significação maior para Thiago e que pudessem envolvê-lo na sua realização, considerando sempre sua dificuldade motora. A primeira preocupação lançada por Anita foi o fato de não ter certeza se Thiago conhecia as cores. Foram elaboradas atividades de delimitação de espaço com barbante na forma de figuras geométricas e Anita pediu que Thiago utilizando o gizão de cera fosse colorindo nas cores dadas por ela. Atividades de

recorte e colagem no caderno de papéis de diversas cores e texturas também foram realizadas com o propósito de desenvolver a noção espacial e o reconhecimento das cores, entre outros objetivos destacados por Anita. Segundo Mantoan (1998), o desconhecimento do professor sobre a deficiência de seu aluno contribui para práticas educativas que empobrecem e dificultam a elaboração de conceitos destes alunos.

Anita ao se deparar com as situações de aprendizagem de Thiago e ao vivenciar suas conquistas, seguia persistindo com o trabalho de maneira sempre motivadora e criativa. Aos poucos novas estratégias foram sendo propostas por Anita e outras estratégias não muito propícias foram sendo analisadas, reelaboradas, ou mesmo descartadas, quando não atingiam o objetivo proposto. Assim, Anita iniciou a conscientização de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é flexível e deve ser sempre revisto com criticidade e objetividade, analisado, transformado numa perspectiva de atender aos alunos, sujeitos de sua prática educativa. De acordo com Ferreira (1995), a identificação das características do potencial da criança, permite que o professor reflita sobre suas aquisições e sua capacidade.

Anita ao aceitar a presença da pesquisadora em sua sala de aula, mostrou-se predisposta a, usando um termo de Padilha (2004), rever-se como professora. Expôs-se ao concordar com a participação da pesquisadora em sua sala de aula e ao participar das entrevistas reflexivas, isentou-se de qualquer orgulho ou desconfiança e abraçou a pesquisa com consciência e determinação, reconhecendo o desafio que ali estava posto.

Anita demonstrou uma flexibilidade para reorganizar seu trabalho deixando transparecer sua preocupação com o desenvolvimento de Thiago, como podemos observar nas entrevistas a seguir:

Estou aberta a corrigir o que estiver faltando para conseguir melhores resultados com Thiago (Entrevista 03, 14/04/08).

Observo que poderia trabalhar mais, de maneira diferente, sinto que posso fazer mais, e estou buscando formas que melhor se adaptem ao que ele precisa (Entrevista 05, 19/05/08).

Vou procurar na internet algumas atividades de alfabetização para trabalhar com Thiago (Entrevista 06, 02/06/08).

Anita começou a querer entender como se dá o aprendizado de Thiago e a se questionar por que ele consegue memorizar algumas coisas e outras não; pensa em procurar atividades que possam fazer com que Thiago se desenvolva e avance.

Thiago é muito esperto, crítico, assimila o que vive. Engraçado... ele esquece as letras, mas não esquece o que acontece no seu dia mesmo que se tenha passado muito tempo (Entrevista 05, 19/05/08).

O interesse da professora em efetivar uma modificação estratégica almejando a qualidade de sua prática educativa também pode ser ilustrado pelas iniciativas que tomou para ampliar as oportunidades de participação de Thiago, promovendo um maior contato dele com atividades de seu interesse e promotoras de seu desenvolvimento. Atividades elaboradas com material concreto, jogos, atividades em auto-relevo, com barbante, giz de cera, tinta, que permitiam que Thiago desenvolvesse sua memória e percepção, bem como organizasse seu pensamento e linguagem, atividades estas que independiam da cópia.

Anita dizia ter percebido que Thiago memoriza aquilo que tem significado para ele, ‘*o que acontece no seu dia, o que lhe chama a atenção*’. Em consenso Anita e a pesquisadora elaboraram outras atividades tendo como foco o nome de Thiago, por se entender que o nome tem significado para ele. Por isso foram elaboradas em conjunto atividades como, por exemplo, seis fichas onde foram escritas com letra de forma seis palavras compostas de quatro a seis letras, todas com a inicial T, pela proximidade com o nome Thiago (Tatu, Terra, Tio, Toca, Tucano e Thiago) todas acompanhadas das figuras que as representam. Na ficha com o nome de Thiago, pedimos que ele escolhesse uma gravura de um menino que se parecesse com ele e colasse ali. Optamos pela colagem em face da dificuldade que desenhar representa para Thiago. Essas atividades foram sendo trabalhadas diariamente com Thiago, que no primeiro momento lia as figuras e logo foi percebendo o T de Thiago assim como foi reconhecendo algumas vogais. O desenvolvimento de Thiago foi se tornando explícito para Anita, que foi se empenhando cada vez mais e com mais entusiasmo. As conquistas de Thiago que antes passavam despercebidas por Anita se tornaram motivo de grande motivação de seu trabalho. Ela agora assume outra perspectiva quando escolhe as atividades que vai trabalhar com Thiago, Anita começa a propor uma prática educativa flexível, dinâmica e comprometida com o aluno, uma prática educativa que é pensada, elaborada, repensada, reelaborada, descartada, dinamizada, numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Podemos diante dos dados construídos e analisados, inferir que as entrevistas se mostraram essenciais e promotoras deste processo de mudança na perspectiva educativa de Anita, pois, ao iniciar a leitura dos primeiros registros de observação Anita relatou que ficou ‘*admirada com a quantidade de informações e detalhes registrados*’. Anita disse que, as

leituras das notas de campo foram muito interessantes e à medida que lia conseguia visualizar sua aula e seus alunos e considerou impressionante a quantidade de situações que acontecem em uma aula, enfatizando que muito daquilo que estava escrito ela não tinha percebido. Ao final, Anita reconheceu que o registro de observação lhe proporcionou uma nova visão sobre si mesma, a partir do olhar da pesquisadora. Tais registros, segundo Anita foram importantes uma vez que *‘parei para pensar nos acontecimentos descritos, e pude ver os acontecimentos em minha sala de uma forma como nunca havia imaginado’*. Assim, podemos afirmar como Oliveira (1997, p. 79) que o desenvolvimento do indivíduo “está baseado no aprendizado que, sempre envolve interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.”

Anita disse que foi vendo-se nas descrições e percebendo-se de outra forma, conforme notamos nas entrevistas reflexivas que se seguem:

É interessante como alguns detalhes da sala de aula passam despercebidos pelo professor, como o fato de Thiago ficar no grupo de costas, não havia percebido (Entrevista 02, 24/03/08).

Parece que eu estava revendo minha aula pelo que eu ia lendo e notando algumas coisas que eu não tinha percebido (Entrevista 04, 05/05/08).

Estou gostando muito de ler essas anotações e ter essas conversas, pois, me vejo, vejo meu trabalho e meus alunos como se eu estivesse assistindo à minha aula (Entrevista 06, 02/06/08).

Ao comentar sobre Thiago, Anita relatou que percebeu no registro de observação que são poucos os momentos em que ele participa da aula, ficando *‘por fora do que está acontecendo na aula’*. Ela disse ter ficado *‘muito tocada e surpresa ao constatar a frequência dos momentos em que Thiago não presta atenção à aula, parece que ele não está ali’* (Entrevista 05, 19/05/08).

Anita nos pediu a indicação de algum livro sobre deficiência mental, buscou algumas atividades diferenciadas na internet, com outros colegas professores. Aceitou sugestões de atividades para trabalhar com os alunos. A partir das reflexões e análises propiciadas pelas entrevistas reflexivas iniciou-se outro ciclo na pesquisa, uma vez que as atividades propostas ao aluno começaram a ser elaboradas tendo em vista suas necessidades e principalmente enfatizando suas possibilidades de realização. O objetivo de Anita passou a ser preferencialmente a participação de Thiago nas atividades elaboradas para ele. Assim cada

avanço seu foi sendo percebido, aplaudido e orgulhosamente reconhecido por Anita. Para Padilha (2004), isso se caracteriza como mediações especiais para a constituição destes alunos como aprendizes, cabendo à escola dispor de recursos e procedimentos diferenciados para que os alunos tenham possibilidade de caminhar além de seus limites.

Essas experiências não foram isentas de tensão, dúvidas e como relatou a professora Anita em uma de nossas entrevistas:

Conversei com a supervisora, pois estou angustiada com o fato das provas estarem chegando e Thiago não vai conseguir escrever nada, temos que arrumar uma alternativa de fazer uma prova oral com ele, disponibilizar alguém. Sabe o que ela me disse? Não precisa ficar angustiada não, Thiago não vai muito longe mesmo. Senti ela jogando um balde de água fria em todo o trabalho que nós estamos fazendo (Entrevista 08, 23/06/08).

Para analisarmos a fala da supervisora, é preciso recorrer a Vygotsky que, em seus estudos sobre a Defectologia (1997), fala dessa priorização do déficit limitando a consideração da criança em si, não considerando a pessoa como um todo, com suas possibilidades e a complexidade que lhes são próprias. Vygotsky (1997) insiste que é necessário educar a criança e não a criança deficiente, e no caso da educação do deficiente mental esses equívocos presentes são acentuados quando não se espera que esta aprenda a pensar, “mas a distinguir odores, matizes de cor, sons, etc.” (p.181).

É preciso nos considerar o fato de que não se sabe de antemão como, quando e quanto alguém será capaz de aprender e por quais meios esse alguém chegará a atingir determinado grau de conhecimento e/ou habilidade, nem a partir de quais relações com o outro, colocar-se-á a pensar, a distinguir, a comparar, a se compreender enquanto sujeito de um processo formativo.

Anita reconheceu em uma das entrevistas que ‘*acredito que as crianças deficientes mentais não ficam num cantinho sentados, elas produzem, se desenvolvem*’ (Entrevista 04, 05/05/08). Porém a prática educativa proporcionada a este aluno promovia o tipo de situação contrária ao que Anita relatou na entrevista e talvez para os outros alunos também. As atividades propostas eram difíceis de serem realizadas por Thiago devido à sua limitação motora, o que colaborava para que ele então ficasse num cantinho sentado em sua cadeira de rodas, sem produzir nada, isso não o ajudava no seu desenvolvimento. Durante o processar da pesquisa notamos pequenos avanços na prática educativa de Anita com Thiago; ela o colocou sentado no meio da sala, para que segundo ela, ele ficasse junto com os colegas.

Sempre depois de colocar as atividades para os alunos ela se sentava de frente para Thiago e o orientava no que estivesse sendo trabalhado com ele naquele dia. Anita fazia questão de lhe perguntar assuntos pertinentes à aula ao que ele respondia com muito entusiasmo.

4.2.4 - Redescobrimos Thiago

Anita, nas primeiras entrevistas reflexivas deixava transparecer que Thiago não avançava na aprendizagem e que, portanto, ela centrava esforços na sua socialização, entendendo por socialização o fato de Thiago estar na classe comum e participar do espaço, das conversas com os colegas. A princípio não observamos que o objetivo da professora seria o avanço na aprendizagem de Thiago e conseqüentemente no seu desenvolvimento, pois seu caderno não apresentava as tarefas coladas e Anita não se preocupava mais em colar tarefas nele. Foi possível presenciar algumas vezes em que a folha de tarefa entregue a Thiago caiu e no chão permaneceu. Anita não viu, a aula terminou e não se lembraram da tarefa que fora colada nos cadernos dos outros alunos, também deveria ter sido colada no caderno de Thiago. O que também chamou a atenção no início da pesquisa foi o fato de Thiago parar de tentar fazer as atividades quando bem entendia.

Não podemos perder de vista que qualquer aprendizagem só se dá quando o sentido estiver presente. A maioria das atividades propostas a ele era de colorir e/ou copiar, o que, segundo a própria Anita, seriam um dos motivos de sua falta de estímulo, pois, devido à dificuldade motora, naquele momento; traçar uma letra cursiva se tornava impraticável para ele. Iniciamos durante as entrevistas algumas reflexões sobre o conhecimento que Thiago possuía e sobre como se poderia auxiliá-lo em seu processo de alfabetização. Anita, a partir das leituras dos registros de observação e através dos questionamentos promovidos, foi percebendo o que Thiago já dominara, chegando a enumerar tudo que ele já sabia e a se sentir entusiasmada.

Foram propostos questionamentos sobre o que Thiago conseguia realizar, e essas questões foram tornando visíveis para Anita o desenvolvimento de Thiago. Ela começou a pensar sobre o que Thiago sabia e daí o que ele não sabia passou para um segundo plano na percepção de Anita. Anita buscou caminhos para descobrir alternativas e estratégias que favorecessem o desenvolvimento e o aprendizado de Thiago. Alguns autores, entre eles Dechichi (2001), Mantoan (2003), Miranda (2003), Padilha (2004), e Santos (2007), consideram que a criança com deficiência deve usufruir de um contexto escolar de modo

participativo e produtivo, em que sejam consideradas suas potencialidades e garantidos o auxílio e o respeito às suas limitações e dificuldades.

A partir das reflexões propostas, Anita começa a redescobrir Thiago:

Thiago sabe diferenciar letra de número e a escrita de desenhos. Possui bom vocabulário, embora tenha dificuldade na fala, mas eu já entendo tudo que ele fala. Thiago tem noção de quantidade até três, mas tem, tanto se eu acrescentar como se eu tirar algum objeto que ele esteja contando. Nas condições dele acho que isso é um grande avanço, ele sabe muito. (Entrevista 05, 19/05/08)

Algumas observações são interessantes para demonstrar o caminho percorrido por Anita no reconhecimento dos avanços de Thiago, bem como sua percepção dele como um todo. A seguir evidenciamos alguns relatos das entrevistas reflexivas e algumas observações registradas nas notas de campo.

Anita diz para a pesquisadora: *‘Olha, ele mudou o lápis de mão, nossa, isso para ele é difícil’* (Nota de campo 26, 16/06/08).

Preocupou-me com a aprendizagem dele, comecei a perceber que seu caminhar é mais lento na sua aprendizagem, mas que ele aprende (Entrevista 04, 05/05/08).

Acredito que tenho descoberto que Thiago é capaz como os outros alunos, ele só é mais lento sua aprendizagem, pois ele tem dificuldade em fixar o aprendizado, a leitura e escrita (Entrevista 06, 02/06/08).

Thiago já sabe diferenciar número de letra, tem noção de quantidade, e reconhece o conjunto de vogais no meio das outras letras. Isso para ele é um grande passo, por todas as dificuldades que ele tem (Entrevista 08, 23/06/08).

Tais reflexões levaram Anita a perceber que instaurar um limite de aprendizagem para Thiago é tão absurdo como fazê-lo para qualquer um de seus alunos. Anita após algumas reflexões reconheceu que:

O descaso, o não querer e a má vontade são bem visíveis e sentidos quando se trata de um aluno deficiente mental. A maioria dos profissionais acredita que ele não aprende e não tenta e não quer fazer nada. Precisamos reconhecer que essas crianças são muito capazes e que não ficam sentados num cantinho. Eles produzem, se desenvolvem (Entrevista 10, 14/07/08).

Conforme já foi discutido sobre a presença do aluno deficiente mental na sala de aula salientamos os estudos de Padilha (2004), que lembram o impacto da presença deste aluno

que desestabiliza práticas cristalizadas e requer todo um trabalho de reflexão. Ressaltamos que a educação da criança com deficiência mental representa um desafio para os professores, pois, de acordo com Vygotsky (1997), sua reserva compensatória é pobre, e seu aparato central está afetado, o que implica segundo o autor que o trabalho educativo deve ser modificado de maneira qualitativa, para atender ao que ela é, considerando que o núcleo orgânico da deficiência não pode ser modificado pela ação educativa. A dificuldade encontrada por muitos professores está relacionada ao fato de que ao olhar para o deficiente se fixa o olhar na deficiência e não se percebe a criança como um todo.

Podemos observar com este trabalho de pesquisa que a presença do aluno deficiente mental em sala de aula, requer do professor uma dinâmica de trabalho que se caracteriza pela coletividade. Sozinho será mais difícil o professor se encontrar neste processo, sendo necessário haver uma mediação, uma possibilidade de interação com o outro que leve à reflexão, favorecendo uma troca que poderá ajudá-lo neste novo caminho que se apresenta. Entendemos que os cursos de formação inicial e/ou continuada não conseguiram ainda atingir o âmago do trabalho educativo deste professor. A inclusão se apresenta como uma mudança de atitude, de postura diante do outro, essa é uma mudança ímpar que ocorre de dentro para fora e a reflexão é um instrumento facilitador que abre algumas possibilidades para que essa mudança ocorra de forma mais prazerosa, proporcionando um aprendizado mútuo.

4.3- Prática educativa: um olhar para a inclusão escolar do aluno deficiente mental

Anita comentou que relendo os registros de observação, foi percebendo a rotina maçante em sala de aula e constatou que ela permaneceu *‘exigindo as mesmas coisas dos alunos e passando os conteúdos da mesma forma.’* Anita relatou que estava procurando encontrar alternativas diferentes para trabalhar os conteúdos, mas que não estava sendo fácil. Ela comentou ainda que está mais confiante no progresso de Thiago e que tem conseguido progressos diários, aplaudindo cada passo do aluno. O que para ela parecia pouco para ele era muito, reconheceu que não mais compara seu desenvolvimento com o dos outros alunos. Reconheceu ainda, que precisa mudar algumas coisas em sua postura, mesmo entendendo que tais mudanças não são fáceis de serem implementadas. Anita comentou que até começar a fazer as leituras das notas de campo *‘achava que Thiago não sabia nada, não conseguia reter nenhum conhecimento’*. Porém, foi mudando a compreensão que tinha do aluno, à

medida que os registros de observação foram revelando-lhe muitas coisas que Thiago já sabia. E disse: *“não quero me apressar ou parecer presunçosa e dizer que foi minha motivação, mas eu percebi que ele estava mais independente e conseqüentemente mais feliz, sentindo-se capaz de realizar muitas coisas”* (Entrevista 09, 07/07/08). Percebeu também que o fato de Thiago começar a participar mais das atividades propostas em sala melhorou sua auto-estima. Ela lembrou ainda que no início ficava pensando que não conseguiria realizar um trabalho com Thiago, e ainda acrescentou: *‘alguns resultados positivos que comemoramos com grande alegria tanto para ele quanto para mim’* (Entrevista 08, 23/06/08).

Anita demonstrou novas percepções e compreensões acerca de seu aluno e do desenvolvimento dele, conforme observamos em uma das últimas entrevista, quando ela faz uma retrospectiva de seu trabalho com Thiago:

Conquistei a confiança de Thiago na medida em que fomos trabalhando, tendo assim alguns resultados positivos que comemoramos com grande alegria tanto para ele quanto para mim. Penso que Thiago está mais feliz, conseguiu mais autonomia, se sente mais capaz, apresenta desejo por fazer as tarefas e sente-se melhor. (Entrevista 10, 14/07/08).

As estratégias didáticas para favorecer a participação e o desenvolvimento de Thiago e facilitar seu acesso à programação estabelecida no planejamento da série, passaram a orientar-se cada vez mais para uma organização e busca partilhada de conhecimento em sala de aula, resultando no desenvolvimento da confiança e autonomia de Thiago. O que, segundo os estudos de Vygotsky, significa que o aprendizado depende da penetração das crianças na vida intelectual das pessoas que as cercam.

De acordo com Góes (2002), o educador deve investir na compensação para que a criança ultrapasse as percepções concretas conduzindo-a às funções psicológicas superiores, privilegiando as potencialidades e talentos não estabelecendo limites para o que se quer alcançar.

As discussões e reflexões provenientes das notas de campo representam neste estudo instrumentos de grande importância, pois ajudaram a estabelecer percepções sobre o papel do educador, sobre o desenvolvimento dos alunos, sobre o que eles são capazes de realizar, sobre o que a escola espera deles. Vale ressaltar o fato de as reflexões tornarem-se freqüentes e não mais reduzirem-se às entrevistas, devido às intercorrências que tomavam o horário preestabelecido para entrevistas, Anita, em momentos propícios durante as aulas, sempre

questionava sua prática educativa, expunha dúvidas se colocando sempre uma posição investigadora de seu papel e da importância de suas escolhas didáticas. Por tudo isso, foi-se estabelecendo interlocuções que delinearão um novo modo de olhar a sala de aula e os seus participantes e uma nova maneira de conceber o desenvolvimento, de forma que se deixou de estabelecer limites para o desenvolvimento, perseguindo, no planejamento das aulas, um desenvolvimento sem limites.

Fato de destaque foi a percepção da professora de que as comparações entre o desenvolvimento de seus alunos eram inúteis e só lhe causavam mais angústia. Em uma das entrevistas, a pesquisadora questionou: *‘o desenvolvimento do Pedro é igual ao de quem?’* Anita respondeu: *‘Acho que ao de ninguém’*, assim a pesquisadora perguntou: *‘então o Thiago vai se desenvolver na mesma velocidade de quem?’* Ao que Anita respondeu:

De ninguém também. Acho que essa ansiedade de que todos têm que saber as mesmas coisas e acompanhar a turma é que me angustia ainda mais. O tempo é curto para fazer tanta coisa. Se eu comparar Thiago com ele mesmo como você já me disse eu consigo perceber o quanto ele tem avançado. Ainda estou tentando ver por este lado, mas de vez em quando me pego pensando que ele poderia ir mais e mais; e volto e penso de novo, ele já avançou tanto no tempo dele, né (Entrevista 07, 16/06/08).

Anita passou a compreender melhor Thiago e sua deficiência. No início da pesquisa, trata Thiago como um doente, preocupando-se somente com sua socialização, e esta é percebida como o simples fato de ele estar no mesmo espaço que os demais, conforme sua fala dizendo *“ele cortou o cabelo, não gostei, ficou com mais cara de doente ainda.”*. No decorrer da pesquisa ela vai construindo uma nova concepção sobre Thiago e seu desenvolvimento. Anita compreendeu que não deve comparar desenvolvimento e aprendizagem do deficiente mental ou de qualquer outro aluno com ninguém a não ser com ele próprio, uma vez que cada indivíduo é único.

Na concepção de Vygotsky (2007), o aprendizado organizado de forma adequada vai resultar no desenvolvimento mental e movimentar vários processos deste desenvolvimento, o que sem o aprendizado seria impossível acontecer. E ao se pensar numa proposta pedagógica que atenda aos preceitos de uma abordagem histórico-cultural, esta deve ressaltar os pontos fortes da criança.

Ao final da pesquisa, Anita acreditava que o deficiente mental *‘tem dificuldades, aprende mais lentamente que os outros alunos, mas aprende’*, porém ressaltava que *‘dentro de suas limitações’*. No processo da pesquisa algumas concepções cristalizadas e

reconhecidas na fala de Anita foram repensadas, modificadas. Ressaltamos que se trata de um processo lento e que alcançou avanços significativos, mas o processo de reflexão tem que ser contínuo no dia-a-dia do professor. As reflexões promoveram uma mudança de postura levando a rupturas de concepções historicamente cristalizadas e por vezes limitadoras de um trabalho de qualidade.

Durante o trabalho de reflexão com a professora Anita, foram grandes os avanços observados em suas concepções que acabaram por modificar sua prática educativa como, por exemplo, o fato de que ela vê Thiago agora conseguindo grandes avanços que ela não percebia como tal. Ressaltava a característica de Thiago quando dizia que *'ele se posiciona, critica e fala o que pensa'*. Que, segundo ela, é uma qualidade que irá ajudá-lo ao longo da vida acadêmica. Anita passou, no decorrer da pesquisa, a reconhecer a possibilidade de aprendizagem do deficiente mental e a reconhecer pequenos avanços como uma aprendizagem significativa naquele momento, mudando, dessa forma, seu jeito de ver Thiago, depois que começou a refletir sobre ele, reconhecendo que a situação de Thiago era complicada: ele veio de uma terceira série para uma primeira série.

Anita percebeu ao longo da pesquisa que a dificuldade em aprender que Thiago apresenta relaciona-se ao fato dele apresentar outro funcionamento cognitivo, e que, portanto, ela precisa usar de outros meios para que o conteúdo lhe seja significativo. Ela apareceu muitas vezes questionando-se sobre o que Thiago sabe e sobre o que ele não sabe, observando que ele tem outra relação com o conhecimento.

A professora começou a se questionar mais, a refletir sobre o seu comportamento e suas atitudes com relação ao aluno deficiente mental, com os outros alunos e a analisar as atitudes das outras pessoas com Thiago. Ela começou a perceber a necessidade de oferecer a Thiago atividades de seu interesse que possibilitem a realização autônoma, de modo que comece a procurar estratégias que auxiliem Thiago a assimilar o conteúdo.

Anita começou a preocupar-se com a inclusão escolar e a concepção das outras pessoas sobre o deficiente mental, relatando que *'a inclusão está acontecendo de maneira muito lenta. Algumas pessoas falam em inclusão com muita convicção, mas falta muita vontade para viver a inclusão, pois o descaso e a má vontade são bem visíveis quando se trata do aluno com deficiência, principalmente deficiente mental'*. Diz ainda que todos os profissionais que atuam com alunos deficientes mentais *'deviam saber como realizar esse trabalho'*. Ela ainda avaliou a escola como despreparada para promover a inclusão escolar.

A professora falou da necessidade de se estabelecer melhor comunicação entre os profissionais da escola, principalmente entre os professores e o aluno deficiente mental para favorecer a aprendizagem desse aluno, e acredita que ‘*o professor deve conseguir se comunicar com o aluno de maneira que aquilo que ele está ensinando tenha significado para o aluno, e descobrir o que tem significado para ele próprio é muito importante também*’ (Entrevista 10, 14/07/08).

Anita ao falar do Atendimento Educacional Especializado afirma:

Depois de muitas entrevistas e conversas com a pesquisadora é que eu fui entendendo a função do AEE. Eu estou aqui nessa escola há dois anos e não sabia, não vieram na minha sala me informar, eles atendem meu aluno, mas eu não sei nada sobre este atendimento, eu não sabia e ainda não sei muito sobre como trabalhar com ele, não recebi nenhuma informação deles sobre meu aluno. Só me falaram que se eu precisasse poderia procurá-los, mas o quê? Com ajuda da pesquisadora montamos uma lista de alguns itens que poderiam auxiliar no desenvolvimento do trabalho e fomos atendidos em parte (Entrevista 09, 07/07/08).

A interlocução entre os profissionais do AEE e a professora do ensino regular é praticamente inexistente e representa o maior problema de relacionamento profissional da escola, o que é grave em se tratando de crianças ditas normais, quanto mais de alunos com deficiência. Não existia um canal de comunicação entre a professora regente e a professora do AEE, que é um objetivo do projeto. Segundo a coordenadora de roteiro, a supervisora pedagógica é a encarregada de fazer essa conexão, mas pelo que observamos não está sendo suficiente, o trabalho educativo acaba se tornando solitário.

Notamos também que nem tudo foi só avanço, algumas situações permaneceram e não foram refletidas ou ponderadas por Anita em sua prática educativa, até porque a pesquisa foi encerrada por falta de mais tempo. Ficou evidente a falta, em sua prática educativa, de um momento lúdico e descontraído com os alunos, que estão no segundo ano do ensino fundamental de nove anos e ainda ávidos por ludicidade. Percebemos a ausência de livros de literatura infantil em sua aula, além de pouca disponibilidade de textos diversificados como: poesias, histórias mudas, quadrinhos, adivinhas, parlendas, etc. O brinquedo, a ludicidade apresenta relação direta com o desenvolvimento. De acordo com Oliveira (1997, p. 65), “comparada com a situação escolar, a situação de brincadeira parece pouco estruturada e sem função explícita na promoção de processos de desenvolvimento.” A zona de desenvolvimento próximo na criança também é criada através do brinquedo tanto pela situação imaginária quanto pela definição de regras específicas, representando grande

influência no seu desenvolvimento. Em situações de brincadeira a criança também lida com os significados dos objetos e aprende a separar objeto e significado.

Outro ponto que merece ser revisto na prática educativa da professora Anita é o fato de que as estratégias encontradas para auxiliar Thiago foram utilizadas exclusivamente com ele, tais atividades diversificadas não foram planejadas pela professora para os demais alunos. Ficaram evidentes as dificuldades para realização a contento de uma prática educativa que possibilite a efetiva inclusão escolar do deficiente mental no cotidiano escolar.

Góes (2002) pondera sobre a responsabilidade da escola com a inclusão de alunos considerados deficientes, e que apesar de possuir essa responsabilidade, não se pode esperar que a escola assuma e responda sozinha como a principal instituição transformadora.

Precisamos avançar na transformação de mentalidades, em iniciativas político-sociais, dos vários segmentos sociais e institucionais para que propiciem às crianças com deficiência um conjunto de experiências que se orientem para o processo de tornar-se humano, no sentido proposto por Vygotsky (p.114).

Importante ressaltarmos que, o processo de formação do professor deve lhe proporcionar um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectiva teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional) (RODRIGUES, 2008, p. 08).

Rodrigues (2008) descreve três dimensões de formação que devem ser consideradas para se capacitar os professores no apoio à Educação Inclusiva tanto no âmbito de especialização quanto na graduação: os saberes, as competências e as atitudes. A dimensão dos saberes segundo o autor, se refere ao conjunto de conhecimentos de índole mais teórica que fundamentam as opções de intervenção; a dimensão das competências relaciona-se com o ‘saber fazer’, conhecimentos que o professor deve ter para conduzir com sucesso processos de intervenção em contextos assumidamente heterogêneos, nessa visão estão presentes a avaliação, o planejamento e a intervenção, juntamente com as competências caminham no sentido de considerar em termos de avaliação, planejamento e intervenção que a heterogeneidade é própria do grupo; e a dimensão das atitudes no que diz respeito ao fato de ser essencial que os professores tenham atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos, acreditando que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem formas variadas para se chegar ao sucesso.

Nesse sentido podemos afirmar que esta pesquisa colaborou para a discussão, compreensão da prática educativa, bem como auxiliou na reflexão da professora regente sobre sua prática educativa, e na percepção da prática educativa como instrumental do processo de inclusão do aluno deficiente mental.

Anita foi convidada pela direção da escola a trabalhar no projeto ADA (Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem), projeto este também de responsabilidade do NADH que atende alunos com dificuldades de aprendizagem no extra-turno, função que ela havia exercido em outra escola no ano anterior. Outra professora assumiu a sala. Essa atitude sugere uma desconsideração do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e é, portanto, contraditória aos preceitos do que se espera de uma escola. Ao se retirar da sala de aula uma professora empenhada e comprometida com seu trabalho, em pleno final do primeiro semestre desconsiderando o quanto aqueles alunos estariam perdendo em afetividade, conhecimento e desenvolvimento, foi cortado o vínculo afetivo que Anita construiu com todos seus alunos. Não se considerou que para muitas daquelas crianças Anita representava mais que uma professora. Importante salientarmos que de acordo com a abordagem histórico-cultural, as funções psicológicas superiores são influenciadas pelos aspectos afetivos e cognitivos, assim, as interações são fundamentais para acionar os mecanismos de compensação, favorecendo a intervenção educativa. Os vínculos estabelecidos por Anita com seus alunos representavam grande diferencial em sua prática educativa e são compreendidos neste estudo como fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

A inclusão é um caminho, uma estrada a ser viajada, uma estrada com muitos obstáculos e barreiras, alguns dos quais estão localizados no íntimo dos indivíduos, em suas mentes, enraizados, povoando os corações e outros na estrutura da escola e do sistema escolar como um todo. Entendemos que a inclusão provoca uma crise de identidade na instituição escolar, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e provoca uma resignificação da identidade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante não é chegar, é ir.

(Charles Chaplin)

Considerando a inclusão escolar de alunos com deficiência mental no ensino regular, nos propomos a discutir e compreender a prática educativa de uma professora alfabetizadora que atua com alunos deficientes mentais incluídos, evidenciando algumas das redes que envolvem a inserção destes alunos na sala de aula no ensino regular. A opção neste estudo por discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos deficientes mentais é por entendermos que, os professores e suas práticas educativas são essenciais para que a inclusão escolar se concretize, sendo a prática educativa compreendida como uma ação que pode ser facilitadora ou não a inclusão destes alunos no sistema educacional. Algumas considerações são necessárias para uma compreensão o mais fidedigna possível da realidade encontrada pela pesquisa, considerações estas que influenciaram e interferiram na implementação da prática educativa, quais sejam a formação da professora, que mesmo tendo concluído o curso de especialização em Psicopedagogia: Inclusão e Educação Especial não se diz preparada adequadamente para lidar com alunos com deficiência; e a existência de situações de impossibilidades e desencontros na comunicação no ambiente escolar.

Importante considerarmos a precariedade da formação profissional que parece ter influenciado a concepção da professora sobre a deficiência mental, apontando para uma centralização na capacidade intelectual, onde atribui possibilidades e impossibilidades ao deficiente mental, reforçando os limites para sua aprendizagem e desenvolvimento. A princípio as atividades desenvolvidas eram mecânicas onde se sobressaía a cópia de pequenos textos e palavras, e o fato de Thiago não conseguir realizá-las não representava preocupação para Anita. Assim, este estudo revelou que de fato as concepções do professor influenciam sua prática, pois, suas escolhas didáticas corroboram a crença do que os alunos precisam aprender e como vão aprender, além é claro de estabelecer nessas escolhas o ponto de partida e chegada dos conteúdos, estabelecendo assim um limite para o desenvolvimento e aprendizado do aluno.

A partir das reflexões possibilitadas por este estudo, iniciou-se o interesse de Anita para que Thiago participe das atividades, a dificuldade motora de Thiago começa a ser

considerada quando Anita escolhe as atividades a serem desenvolvidas. Anita não estabeleceu relação entre as atividades, o desenvolvimento de Thiago e os demais alunos. Supomos que, devido à transferência de sua função na escola, o tempo tenha sido insuficiente para que Anita percebesse que aquelas atividades que favoreciam a compreensão de Thiago poderiam ser também utilizadas com os demais alunos, assim como os trabalhos e atividades coletivas que envolvessem toda a turma seriam muito proveitosos e promotores de desenvolvimento de todos.

As reflexões propostas levaram Anita a repensar sua concepção de escola, de aprendizagem, a concepção de seu papel, a maneira como concebe o aluno deficiente, sua concepção de inclusão, o que irá interferir em sua prática educativa e conseqüentemente na aprendizagem e no desenvolvimento de seus alunos e não só do aluno com deficiência. A pesquisa neste sentido promoveu reflexões e questionamentos que se interligaram as concepções de Anita, essa interlocução foi fundamental para um repensar da prática educativa viabilizando uma mudança de postura e de concepções cristalizadas. Caminhamos no sentido da escola inclusiva, que atende a todos e que tem o papel de ensinar o ainda não sabido. Uma escola fundamentada nos princípios da inclusão, que se adéqua para atender seu aluno, uma escola democrática, igualitária e que atende a todos, possibilitando o aprendizado e reconhecendo que inclusão sem o aprendizado se caracteriza como exclusão, pois o papel da escola ultrapassa a socialização.

A escola nesse estudo é reconhecida como local social privilegiado para o desenvolvimento dos conceitos científicos, já que por meio das diversas interações escolares a criança pode partilhar suas experiências imediatas e seu conhecimento espontâneo com os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. Ocorre gradativamente, a elaboração de diversos níveis de abstrações e generalizações representando um ambiente de grandes possibilidades para o aluno deficiente mental.

Neste sentido o trabalho de Anita foi se direcionando para a importância de se compreender os progressos de Thiago e a busca de indícios que lhe apontassem as possibilidades de Thiago aprender e se desenvolver, na escola. Constatamos neste estudo que há uma linha tênue entre o pensamento do professor e sua ação e acreditamos que o sujeito pode realizar melhor um trabalho que esteja diretamente relacionado com suas concepções, o professor nesse sentido realiza melhor, com mais afinco, uma tarefa em que acredita. Desse modo, podemos inferir que a concepção do docente está atrelada ao seu trabalho e quando ele se conscientiza disso seu trabalho pode se tornar mais eficiente.

Ainda, por meio deste estudo percebemos que os colegas de Thiago não apresentavam atitudes discriminatórias nem excludentes, ao contrário, gostavam de estar com ele e estabeleciam diálogo quase ininterrupto com ele, o que não era favorecido pelas atividades individuais que representam mais de oitenta por cento das aulas observadas. Acreditamos que a presença do aluno com deficiência em sala de aula é uma oportunidade rica em conhecimento, relacionamento pessoal e crescimento social dos alunos e professores, além de representar uma grande oportunidade de o professor regente repensar sua prática educativa e suas concepções.

Vale destacar que na prática educativa Anita não utiliza uma metodologia específica para ensinar seus alunos sobressai, entretanto, um modelo tradicional de prática educativa com predomínio da silabação. Apesar de os professores se sentirem incomodados em admitir que suas práticas sejam tradicionais, tais práticas quando bem fundamentadas, planejadas são melhores do que se executar uma prática educativa que não esteja fundamentada, organizada ou que não permita vislumbrar objetivos ou metas educacionais a serem alcançados. Durante as aulas observadas percebemos a ausência de músicas, momentos de contação de histórias, textos diversificados, histórias em quadrinhos, poesias, teatro. Não observamos o uso de livros literários e/ou didáticos pelos alunos ou mesmo pelo professor, assim como não foi observado qualquer outra prática que evidenciasse momentos lúdicos que, são de grande importância na faixa etária em que os alunos se encontram, representando assim, prática fundamental para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Alguns importantes fatores a serem considerados são a função e a responsabilidade que representa o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ensino regular bem como as expectativas e angústias dos professores do ensino regular. Observamos, porém a falta de comunicação entre o AEE e o ensino regular não havendo, portanto, a percepção do trabalho educativo como uma ação colaborativa, como um trabalho coletivo o que culmina num esforço pessoal, solitário, para tentar dar conta do universo inclusivo com que se deparam as escolas.

Cabem alguns questionamentos sobre se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) instituído pela Secretaria Municipal de Educação têm cumprido seu papel no auxílio ao professor do ensino regular, facilitando assim a inclusão escolar do deficiente na rede regular de ensino. Os dados e as análises apresentados neste estudo demonstram a falta de comunicação entre os professores que prestam o atendimento ao aluno e o professor regente, as falas anunciam mais uma defesa de território do que uma ação coletiva que vise ao

desenvolvimento dos alunos. Uma defesa de território no sentido de um professor não ter acesso ao trabalho do outro, um espaço em que não são propiciados momentos que possibilitem repasses sobre o aluno e suas necessidades, sobre o seu desenvolvimento. Predomina a falta de interlocução entre os professores ensino regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, o que poderia favorecer a prática educativa dos profissionais envolvidos com o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos e amenizar dúvidas e angústias quanto às dificuldades e potencialidades dos alunos com deficiência. No contexto pesquisado as ações em prol da aprendizagem e desenvolvimento do aluno deficiente acontecem de forma isolada, cada um faz seu trabalho sem que haja uma interação entre os núcleos envolvidos na escolarização dos alunos com deficiência.

No tocante às entrevistas reflexivas realizadas nesta pesquisa, estas revelaram situações promotoras do desenvolvimento da professora, pois suscitaram modificações em sua forma de pensar sua prática educativa, desencadeando mudanças desenvolvimentais no aluno deficiente mental. Porém transformações envolvendo todos os alunos da sala de aula demandariam trabalho maior.

Anita começou a se questionar mais e a questionar sua prática educativa, bem como os resultados obtidos com Thiago. Iniciou um processo de reconhecimento do conhecimento que Thiago já tem estabelecido, para então planejar um ponto de partida. A ansiedade e as dúvidas de Anita diminuíam à medida que ela percebia os avanços de Thiago que aos olhos alheios podiam ser considerados ínfimos, mas que para ele e para Anita eram importantíssimos. À medida que Anita começou a acreditar nas possibilidades de Thiago verificamos uma mudança em sua postura frente a ele e aos demais profissionais da escola. Anita passou a não mais comparar o desenvolvimento de Thiago com o dos demais alunos, sua ansiedade diminuiu e ela começou a questionar a supervisão da escola sobre o aprendizado de Thiago. Anita se mostrou indignada com as concepções excludentes que passou a perceber com maior clareza, começando a observar o tratamento de outros professores com Thiago e com outros alunos com deficiência que estudam em outras salas. Podemos inferir que Anita desenvolveu seu olhar e percebeu as situações em seu meio de maneira diferenciada.

Ao final deste trabalho podemos afirmar com certeza que o processo de inclusão escolar do aluno deficiente mental na sala de aula do ensino regular é um fenômeno extremamente complexo para se pretender esgotar todas as considerações sobre o assunto.

A transformação ocorrida nas concepções da professora promoveu uma mudança de atitude que refletiu uma mudança significativa em sua prática educativa com o aluno deficiente mental, passando pela modificação na maneira da professora perceber aspectos da sala de aula. Porém, as mudanças na prática educativa da professora, infelizmente, não foram estendidas aos demais alunos. Consideramos que essas mudanças, tão necessárias para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, extrapolam a questão da especificidade do aluno com deficiência mental e devem ser considerados na totalidade do contexto escolar.

Mas, as mudanças ocorridas no fazer e no pensar da professora não foram mudanças bruscas e radicais, porém representaram grande contribuição para a pesquisa, pois, a partir dos registros de observação e das entrevistas reflexivas, ela pôde enxergar-se implementando sua prática educativa em sala de aula. A professora apresentou durante toda a pesquisa a tentativa de viabilizar, favorecer e possibilitar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Acompanhamos também a ausência de um trabalho conectado do Atendimento Educacional Especializado com os professores regentes do ensino regular, o que acaba por comprometer o trabalho de ambos (ensino regular e AEE), pois para que o processo de inclusão se efetive com qualidade para os alunos é imprescindível a participação da escola como um todo. A inclusão requer um trabalho colaborativo.

A importância deste estudo está na possibilidade de considerar a prática educativa como instrumento para a inclusão do aluno deficiente mental no ensino regular. Quanto aos recursos dos quais o aluno necessita para auxiliar seu desenvolvimento e garantir sua escolarização, constatamos a necessidade de se efetivar os dispostos legais que se referem à função e à responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado na escola regular. Observamos a necessidade de se reestruturar o trabalho, tanto do AEE quanto do professor regente, numa perspectiva de trabalho coletivo, que já é uma prerrogativa legal, possibilitando aos profissionais envolvidos com a escolarização destes alunos a busca em equipe de bases teóricas que sejam capazes de lhes oportunizar reflexões, embates e novas percepções. Um trabalho coletivo que vise pensar, repensar, construir, reconstruir o contexto educacional, proporcionando práticas educativas que sejam realmente promotoras de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos e não somente dos alunos com deficiência. Esperamos que os dados levantados neste trabalho contribuam com o questionamento de posturas cristalizadas, e que se possa visualizar novos caminhos educacionais.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

BATISTA, C. A. M. & MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C.. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha. Alguns dilemas e alternativas da pesquisa na educação. In: **A pergunta a várias mãos. A experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003, p 31-66.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/Segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAGLIARI, G. M. e CAGLIARI, L. C. **Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 2001.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. In: **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto 2002.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000;

CARVALHO, M. P. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.(org.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-222.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CHARLOT, B. A relação com o saber: conceitos e definições. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.77-86.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004, v.3.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. Campinas/SP: Cortez, 1996.

COLE, M. & SCRIBNER, S. **Introdução.** In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CORREIA, L. M. A Educação Inclusiva ou educação apropriada? In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Org.) **Educação e diferença:** Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto - Portugal: Porto Editora, 2001.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (org.). **Método:** pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes e saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.177-198.

FERNÁNDES. A. **A inteligência aprisionada:** abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERRAÇO, C. E. Redes entre saberes, espaços e tempos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002, p.113-138.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARCIA, R. L. **Método: pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes e saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEERTZ, C. **A nova luz sobre a antropologia.** Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GÓES, M. C. R. de. Desafios da Inclusão de alunos Especiais. In: GÓES e LAPLANE (org.). **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

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

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Trad.: Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOMES, A. L. L. (org.). **Deficiência Mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

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

_____. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professor em curso.** São Paulo: Ática, 2002.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e desenvolvimento**. Caderno CEDES vol.19 n.46 Campinas, 1998.

_____. **Desenvolvimento da inteligência e deficiência mental** – Palestra proferida no II Congresso Brasileiro sobre Síndrome de Down – 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. **Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Curso de Pós-Graduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.

MIRANDA, M. I. **Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização: construção, implementação e resultados**. Tese de doutorado. PUC/SP, São Paulo: 2005.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**; trad.: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.274-289.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

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

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderno, 2002.

RODRIGUES, D. A. A educação e a diferença. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org.) **Educação e diferença**: Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto - Portugal: Porto Editora, 2001, p.13-34.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. (org.) **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

_____. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: SEESP/MEC. **Inclusão**: revista da educação especial. V.4, n. 2 (jul/out), Brasília: SEESP/MEC, 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p.61-92.

SANCHEZ, P. A. **A educação inclusiva**: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Revista Inclusão. Brasília, v.1, n.1, out./2005, p. 7-18.

SANTOS, C. A. de O. **Deficiência Mental**: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Minas Gerais, 2007.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

SCHNEIDER, M. F. **A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FREITAS, N. E. **Guia para Normatização de Trabalhos Técnico-Científicos**: projetos de pesquisa, monografias, dissertações, teses. **Brinquedo e cultura**. 4 ed. Uberlândia: Edufu, 2004.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. In: **Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Cadernos CEDES nº. 35, 2000, p. 50-61.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002, p. 123-136.

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

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TURA, M. de L. R.. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T.(org.) **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7ª. ed. São Paulo, Martins fontes, 2007.

_____. **Obras escogidas. V. Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

ZACCUR, E. Metodologias abertas a itinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: Garcia, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003 p. 177-198.

DOCUMENTOS:

ALMEIDA, M. A. **Apresentação e Análise das Definições de Deficiência Mental Propostas pela AAMR** – Associação Americana de Retardo Mental, 1908 a 2002. Revista de Educação, PUC Campinas, nº. 16, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos aprovou o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília/MEC: 2003.

_____. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**, aprovada em 05 de junho de 2001. Brasília: 2001.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília: 1999.

_____. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Em aberto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Nº. 59 (especial), ano 13, jul./set. Brasília, 1993.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº. 8.069/1990. Brasília: 1990.

_____. Lei Federal nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE, e dá outras providências. Brasília: 1989.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências.

_____. Lei Federal nº. 10.845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília: 2004.

_____. Portaria MEC nº. 976, de 05 de maio de 2006, regulamenta o Decreto nº. 5.296 de 2004, e dispõe sobre a acessibilidade e dá outras providências. Brasília: MEC, 2006.

_____. Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, nº. 177, seção 1, de 14/09/2001, p.39 - 42.

MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Aprovado em 03 de julho de 2001. MEC/SEESP, Brasília: CEB, 2001.

_____. **Ensaio Pedagógico.** Brasília: MEC/SEESP, 2007.

MEC/SEF/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

MEC. **Parâmetros Curriculares Para Educação Especial.** In: Jornal do MEC. Ano XII nº. 12 – Brasília – DF – Setembro de 1999, p. 8-9.

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília: SEESP, 2007.

_____. **Tendências e desafios da Educação Especial.** Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: SEESP/ONU, 2006.

UNESCO. **Arquivo aberto sobre a educação inclusiva,** Paris, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I

NOTA DE CAMPO Nº. 3

Escola Municipal Bom Jardim

Data: 23/04/08

Horário: Das 13hs às 17hs e 25 minutos

Quando se chegou à escola e Thiago já se encontrava na sala, os alunos estão tendo aula de ciências, eles estão dispostos em 05 fileiras, o horário termina e a professora entra na sala, todos estão envolvidos terminando de fazer a tarefa de ciências. A professora começa a organizar os alunos em fileiras dispostas de modo que se sentem em dupla para que eles não fiquem expostos ao sol, pois neste horário o sol chega ao meio da sala. Thiago está em sua cadeira bem à frente. Ela o coloca ali junto a uma colega. Ele diz à professora que tem uma coisa pra lhe contar, ela pergunta o que é e ele diz que vai cobrar o mouse adaptado hoje de novo na hora do recreio. Após a sala arrumada, a professora pega o caderno de Thiago na mochila dele e começa a folheá-lo, chegando a uma tarefa que lhe deu na última aula para que ele colorisse em casa, foram carimbos com várias imagens. Ele não coloriu. A professora aponta para uma figura de boneca e pergunta-lhe que figura é aquela, ele responde corretamente. Então ela pede que ele comece a colorir agora, ele diz não ter lápis de cor, a professora pergunta à colega que está do seu lado se ela o empresta, ela diz que sim, e coloca o estojo com os lápis sobre a mesa de Thiago. Ele começa a mexer dentro do estojo, pega o lápis vermelho, a professora lhe pergunta que cor é aquela, ele responde corretamente, ela me olha com um semblante afirmativo, e se aproxima dizendo *‘vamos observar, parece que na primeira vez em que ele é questionado sempre acerta, depois começa a não querer responder e a errar ou chutar, vamos observar’*. A professora se dirige à turma e pede que coloquem o caderno de recados sobre a mesa, guardem o de ciências e peguem o caderno de sala. Anita pega alguns cadernos de sala que ficam em seu armário, começa chamar pelos alunos para entregar. A professora neste momento passa pela mesa de Thiago e lhe mostra o lápis amarelo e pergunta que cor é aquela, ele repete *‘vermelho’*. Ela me olha e diz *‘vermelho é uma cor difícil para ele, ele fala muito amarelo e azul, parece que a primeira pergunta ele acerta, vamos observar. Tudo que pergunto a primeira vez ele acerta.’* A professora se dirige ao quadro e começa a fazer linhas e escrever o cabeçalho que contém o nome da

escola, o nome do município, o número de alunos juntos e separados meninos e meninas. Pede para os alunos copiarem. Thiago fecha o caderno e olha para a professora enquanto ela explica a atividade que será contar primeiro os meninos e depois as meninas. A professora vê que Thiago fechou o caderno e pede que ele o abra onde está a atividade que ele estava fazendo. Ele começa a tentar abrir, a colega que está sentada ao seu lado tenta ajudar, a professora pede que não o ajude que deixe abrir sozinho e diz *‘ele fechou sozinho não foi?’* Ele consegue abrir o caderno e passar as folhas uma a uma. Ela diz a Thiago que vai pegar seu lápis (este fica em seu armário, pois é adaptado e se for para casa não volta, segundo a professora), ele pega o lápis com a mão direita, ela pergunta que mão ele quer usar, ele coloca o lápis na esquerda, mas prefere à direita, diz que é mais fácil. A professora começa a contar os alunos, meninos e meninas separados, ela gira a cadeira de Thiago para que ele fique de frente para a turma para acompanhar a contagem, ao girar a cadeira ela diz *‘para não cair no mesmo erro’* (na última vez ela deixou ele de costas e então ele não participou da contagem) e se olha. Thiago segue a professora com os olhos. A contagem termina, hoje são 26 alunos, 16 meninas e 10 meninos. Thiago pede para contar, e começa a fazê-lo, porém não dá continuidade. A professora o volta para o lugar e pergunta por que ele não quis colorir a tarefa e ele se diz cansado. Ela pergunta se ele teve aula no AEE hoje, ele diz que não, que sua aula é amanhã. A professora entrega uma folha com uma atividade de auto-ditado, com desenhos de lua, luva, ovo, boca, mala, e banana. A professora entrega a folha para Thiago e diz que é para colorir as figuras e escrever o nome delas na frente. Mostra a folha para a classe e vai apontando uma a uma as figuras perguntando do que se trata, enquanto isso os alunos vão respondendo em coro, Thiago está sentado de frente à professora e observa os dedos da professora sobre os desenhos, e coloca o lápis sobre algumas figuras, mas sem fazer. Ele vira a folha e tem dificuldade para desvirá-la. A professora olha, se dirige a ele e desvira a folha, e pergunta *‘você não quer colorir?’* Ele olha para uma colega e pergunta a ela *‘- me empresta?’* colocando a mão sobre o estojo de lápis da colega, que responde que sim, pega então o lápis azul, a professora pergunta que cor é aquela e ele responde *‘azul’*, e começa a colorir. Mais um tempo depois ela passa pela mesa dele e pergunta de que cor ele vai pintar o desenho ele diz novamente, com o lápis azul na mão *‘azul’*. Ele observa a sala e principalmente a professora.

A professora pega o lápis vermelho e lhe pergunta que cor é aquela, ele não quer responder. Depois que ele já guardou o azul e tenta tirar outro lápis do estojo, ele pega o lápis amarelo e começa a colorir, a professora pergunta que cor é aquela e ele responde que vai

colorir primeiro e depois responde. Ele pergunta se está na hora do recreio, pois tem que cobrar o mouse. Alguns alunos se aproximam de mim com a tarefa acabada ou quase, a maioria destes com suas tarefas bem feitas, em letra cursiva e as palavras escritas corretamente. Bate o sinal para o recreio. No recreio a professora do AEE fica com Thiago, mas antes dela chegar, a professora se senta com ele no refeitório e começa a lhe dar o lanche.

O recreio termina, a professora se dirige para a sala com seus alunos em fila, Thiago chega trazido pela professora que ficou com ele no recreio e ela trás um copo com água e pede que a professora lhe dê a água, pois *'ele tomou muito pouco durante o recreio, e veja se tem fralda na mochila dele e me avise que se tiver eu vou trocá-lo'*. Ao chegar à sala a professora pede que os alunos se sentem com a cabeça abaixada na mesa por dois minutos, pede a Thiago que abaixe a cabeça também. Ao final dos minutos pede que fechem os olhos, respirem pelo nariz, expirem pela boca, e recomecem a tarefa. Thiago começa a mexer no estojo da colega, pega uma tesoura, me olha e depois guarda. Olha para o tempo. A professora dá água a Thiago. A professora passa nas mesas dos alunos com uma caneta e diz que vai passar um traço nas palavrinhas, mas que é para não apagarem, pois depois ela vai passar as palavras no quadro e quer que eles copiem na frente. Ela explica *'a forma como vocês escreveram está correta, mas precisamos corrigir algumas, pois temos que escrever no modo convencional, que é a forma que todos lêem e escrevem não é; eu já disse isso aqui muitas vezes.'* A professora chama a atenção de dois alunos que estão de pé, Thiago procura-os, olhando em sua direção. A professora diz que vai copiar as palavras da atividade do auto ditado no quadro para eles copiarem na frente. A professora se dirige ao quadro e pergunta qual o nome de cada desenho e escreve no quadro pedindo que copiem na frente sem apagar o que fizeram. Thiago nem olha para o quadro. Permanece colorindo, agora com o azul escuro. A supervisora entra na sala conversando com a professora que está na mesa de um aluno no fundo da sala e Thiago segue sua voz com os olhos virando com dificuldade o pescoço.

Thiago permanece parado, olhando para os colegas. A supervisora passa pelas mesas olhando as tarefas e ela elogia os alunos, a professora pergunta se tem na escola um tecido para fazer uma cortina para diminuir o sol na sala. A supervisora responde que tem e depois de passar em todas as fileiras, sai da sala. Uma colega empurra um pouco a cadeira de Thiago para frente para conseguir passagem, ele pede para que a pesquisadora retorne a cadeira para o lugar, demoro a entender, mas ao entender eu volto-a para o lugar.

A professora olha na mochila para ver se tem fralda e ao constatar que tem pede que um aluno vá chamar a professora do AEE para trocar Thiago. Ela dá água a Thiago. A supervisora chega com um tecido vermelho que poderá ser usado para cortina na sala. Ela entrega à professora e se retira.

Thiago já não faz mais nada, somente conversa com a colega ao lado, que se esforça para entender. A folha da tarefa de Thiago cai. Ele reclama que está molhado. E diz que vai fechar o caderno. Ele fecha o caderno, chama a professora e diz que fechou o caderno, ela não escuta. Ele e a colega ao lado conversam e sorriem.

A professora se dirige ao quadro e escreve treino ortográfico e pede que copiem as palavras da tarefa da folha três vezes, e começa a copiá-las no quadro enquanto os alunos vão falando uma a uma, Thiago repete e chama a professora, mas ela não ouve. A professora termina de escrever as palavras no quadro (lua, ovo, luva, mala, banana).

Tentamos colocar o pano na janela, mas desistimos da idéia por que a fita crepe não estava fixando-o.

Thiago pede que a professora guarde o lápis dele no estojo. A professora diz que vai guardar o lápis no armário, senão some, ele insiste que ela coloque em seu estojo, ele quer levá-lo para casa, ela coloca o lápis dele no estojo e pede que tenha cuidado: *‘amanhã quero este lápis de volta viu?’* Ele confirma com a cabeça. Os colegas ressaltam que o estojo de Thiago tem o formato de lápis e que ao guardar o lápis lá dentro serão dois lápis. A professora pergunta se ele não vai fazer a atividade do quadro, ele diz que está molhado. Ela diz que a professora já deve estar vindo. Thiago pede à colega para tirar o lápis de seu estojo, a colega não entende, ele repete em vão. A colega pega na mão dele, ele sorri e depois reclama, chama a professora e diz que a colega está pegando na sua mão, a professora pergunta se ele não gostou e ele diz que não. A professora pergunta por que e ele diz que sua mão dói. Alguns alunos com curiosidade se levantam e vão em direção a Thiago para ouvir a história da mão, e começam a acariciar seus cabelos. Daí um pouco a professora pede para se sentarem em seus lugares.

Neste momento começa o horário da aula de informática dos alunos, e a professora pede que eles deixem as fichas e as tampinhas sobre as carteiras e se dirijam para a fila. Ela leva a cadeira de Thiago. Quando a fila está pronta e fora da sala, Thiago está com a professora na frente dos outros alunos e diz aos colegas *‘venham comigo’*. Ao chegar à sala

de informática a professora pede que a fila das meninas espere a fila dos meninos entrarem primeiro, pois estão conversando muito, ao que Thiago repete a ordem dada.

Na sala de informática as crianças se organizam nos computadores, alguns sozinhos e outros em dupla. A professora fala com Thiago para irem *‘vamos nós, não é Thiago!’* Ela se lembra que deve retirar a bancada de mesa que fica acoplada à cadeira, e se dirige a Thiago *‘tem que tirar me esqueci’*, e ele responde *‘tem que saber tirar’*.

Ela se dirige com Thiago para um computador e se senta ao lado, ficamos ao lado deles.

A tela do computador mostra as vogais, figuras das quais os nomes começam por vogais (elefante, ovo, igreja, urubu e abelha). Essa atividade ele já havia feito na aula de informática da semana anterior, e os jogos neste programa vão sendo continuados à medida que se avança na resolução deles. E como Thiago já estava no momento de colorir, a intenção da professora era rever para avançar e chegar onde Thiago havia parado na aula anterior. A professora pergunta se Thiago se lembra daquele jogo, ele responde *‘são as vogais’*. Dessa vez a professora vai passando para frente, e fazendo por ele explica para ele que é para que dê tempo dele colorir. No segundo jogo devem-se levar as vogais que estão embaralhadas ao pote em que tem a vogal desenhada. A professora começa a levar as vogais conversando com Thiago, dizendo o nome da vogal e para onde ela vai levá-la. Ele pede para levar uma, e ela o ajuda a levar a letra U ao pote, ele tem muita dificuldade motora. Ao terminar de colocar a letra U no pote, Thiago reclama com a professora: *‘Você levou para mim, eu quero levar’*. A professora sorri. Ela então o ajuda menos um pouco dando a oportunidade de ele forçar um pouco mais seus movimentos, e assim, com muita dificuldade ele consegue levar outra letra ao pote e sorri contente, ela pergunta: *‘você levou?’* Ele responde contente *‘leveei, agora você pode levar’*.

A próxima atividade, ele ainda não tinha feito, é uma atividade que apresenta figuras partidas ao meio, a intenção é juntar as partes e ler o nome da figura. Ela explica a atividade para Thiago, e começa amostrar cada metade e dizer o nome da figura. Depois pergunta a Thiago que figura é essa, apontando com o cursor na metade do avião, Thiago responde corretamente que é um avião. A professora mostra uma metade do ônibus e pergunta que figura é aquela, ele diz *‘ônibus’*. A professora propõe a Thiago procurarem a outra metade do ônibus, e mostra a metade do elefante e pergunta *‘essa é a outra parte do ônibus?’* Thiago responde que *‘é’*, ela mostra a metade do índio e pergunta *‘é a metade do ônibus’*. Ele volta a dizer que *‘é’*. Ao mostrar a metade do ônibus, Thiago afirma demonstrando mais certeza e

não pura repetição *‘esse é o ônibus’*. A professora comenta comigo que nessas atividades têm percebido que Thiago repete a fala dela sempre afirmando, mas que quando tem certeza de algo ele afirma acrescentando outra palavra (mesmo, sim, etc.) além das que ela tenha falado e/ou demonstra mais certeza afirmando de forma mais firme. E a professora ficou impressionada com a descoberta que acabara de fazer.

Agora a professora mostra uma metade do avião, e pergunta que figura é aquela, ele confirma. Mostra a metade do urso e pergunta se é a metade do avião e ele diz que: *‘é o avião’*, e quando ela mostra a outra metade do avião, Thiago responde: *‘esse é mesmo o avião’*.

Thiago diz para continuar que ele quer colorir. A professora de informática coloca na tela um desenho da Mônica (do Maurício de Sousa), e a professora pergunta *‘que personagem é esta?’* Thiago afirma: *‘Você sabe! É a Mônica.’* Em seguida ele pede à professora que peça à Ana para arrumar um mouse adaptado pra ele.

O horário da aula de informática chega ao fim, os alunos são chamados para fazerem a fila e se dirigirem a sala de aula. De volta à sala de aula, a professora pede aos alunos para se sentarem, coloca Thiago de volta ao seu lugar e pergunta à turma se pode recomeçar, ao que todos afirmam que sim. Thiago permanece mais quieto nesse momento. A bolsa da professora está na mesa acoplada de Thiago. Ele a pega e mostra à professora chamando-a, a professora vê, mas como está com outra folha na mão para iniciar outra atividade pede que ele espere um pouco que ela já irá pegar.

Thiago e Rony conversam, e a professora chama a atenção deles dizendo: *‘vou ter que separar vocês dois, adivinha por quê?’* Thiago responde: *‘porque a gente ta fofocando’*, Rony diz: *‘você ta fofocando comigo’*, e Thiago retruca: *‘é você, eu te conheço’*, e Rony desafia: *‘então fala onde eu moro?’* e Thiago fala: *‘perto da minha casa’*. A professora se aproxima de mim e pergunta: *‘será que eu separo os dois nesta situação ou deixo pra gente ver o que dá e se Rony ajuda ele conforme havíamos conversado no módulo’*. Tentamos não dar resposta e apenas perguntamos se não vai atrapalhar Rony e ela diz que não, e ela acrescenta: *‘Rony dá conta de copiar e ajudar o Thiago, ele é esperto.’* Ela decide deixar os dois juntos e explica a eles que vai deixá-los juntos para que Rony copie para Thiago as palavras que Thiago escolher do quadro. Rony demonstra dúvida nessa tarefa de ajudar Thiago, não ficou muito claro pra ele, e Thiago diz *‘pode copiar Rony’*, mas não diz nenhuma palavra (ele ainda não lê). A professora explica novamente para Rony *‘você vai*

copiar só as palavras que Thiago ler e falar pra você copiar'. Thiago diz para Rony *'pode copiar as palavras'* e fica olhando para o tempo enquanto Rony copia todas.

Thiago está todo molhado de urina, a pessoa que ficou com ele hoje não veio trocar ainda. A professora segue para o quadro para que os alunos sigam a leitura das palavras, pergunta a Thiago se ele está conseguindo ver, ele confirma com a cabeça. Mas durante a leitura ele permanece alheio, olhando para os lados a maior parte do tempo. Olha para Rony que lê. A professora pergunta aos alunos mostrando a palavra lua, com que letra termina esta palavra, eles respondem: *'a'* e ela pergunta a Thiago que junto com alguns colegas respondem: *'a'*. Agora ela mostra a letra O da palavra ovo e pergunta a Thiago que letra é aquela, ele diz: *'H'*, ela então o leva até o quadro e mostra a letra A e pergunta: *'que letra é essa, Thiago?'*, ele diz: *'A'*. Ao mostrar novamente a letra O, e perguntar que letra é aquela ele responde: *'B'*.

A professora escreve então em um canto do quadro, bem embaixo as vogais em letra de fôrma, e lhe pergunta *'como são chamadas essas letras, todas juntas?'*, ele responde *'vogais'*. Agora ela mostra uma de cada vez e vai perguntando como se chamam, para o E ele diz *'H'*, para o A ele diz *'esqueci'*, ela mostra a letra O e ele responde: *'esse é O, o bola'*. A professora então, girando sua cadeira para voltá-la ao lugar pergunta: *'você gosta de bola, Thiago?'* Ele responde que sim. O sinal soa, e os alunos começam alvoroçados a arrumar o material. Fazem a fila no corredor do lado de fora da sala. Anita conduz Thiago para que fique à frente da fila, no caminho da saída encontram a mãe de Thiago que o leva consigo. O restante da turma é conduzido pela professora ao portão de saída. Alguns se despedem com beijos e abraços e se vão. Termina o horário.

APÊNDICE II

Roteiro de entrevista inicial com o professor regente

Bloco I – Identificação do entrevistado:

Nome do professor
entrevistado: _____
Idade: _____
Estado civil: _____ Filhos: _____
Escola em que leciona: _____
Série em que leciona: _____

Bloco II – Formação profissional, carreira e concepções:

2.1 - Formação Acadêmica: _____; Ano de conclusão: _____
(curso de graduação)

Cidade: _____
Habilitação: _____

2.2 – Curso de especialização:

Ano de conclusão: _____

2.3 - Outros cursos: _____

2.4 - Porque escolheu esta formação?

2.5 - Há quanto tempo atua como professora?

2.6 - Em quais séries já atuou?

2.7 - Qual importância da alfabetização para seus alunos?

Bloco III – Concepções para o trabalho com o deficiente mental:

3.1 - Já atuou com alunos deficientes mentais antes? Se já, quais experiências traz deste momento?

3.2 – Quais contribuições dos cursos de formação para seu trabalho alfabetizador com o deficiente mental?

3.3 - O que você sabe sobre crianças com deficiência mental?

3.4 - Como você descreve seu aluno deficiente mental?

3.5 - O que você espera no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência mental?

BLOCO IV – A prática educativa e a presença do aluno deficiente mental:

4.1 - Que informações lhe foram dadas sobre o aluno deficiente mental que está em sua sala?

4.2 - Como você define sua sala de aula?

4.3 - Quais as dificuldades que você visualiza neste momento em sua sala de aula?

4.4 - Você considera que trabalhar com alunos deficientes mentais pode alterar algo em sua prática ou em seus objetivos didático-pedagógicos? Caso altere, especifique o quê.

4.5 - No seu curso você obteve informações que lhe auxiliem no trabalho alfabetizador com alunos deficientes mentais? Quais?

4.6 – Você conta com ajuda para amenizar as dificuldades? Caso receba ajuda, especifique que tipo de ajuda recebe e de que forma contribui com seu trabalho.

4.7 - Fale um pouco sobre o dia-dia da sua sala de aula. Como você lida com as diferenças entre as crianças?

4.8 - O que você espera de seu trabalho com essa turma durante este ano?

APÊNDICE III



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Stª Mônica. Bloco “G”. CEP 38408-100
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4197

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para a Diretora da Escola)

Pelo presente declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **Prática Educativa: um olhar para a inclusão escolar do aluno deficiente mental**, desenvolvido pela mestrand Larissa Maciel Gonçalves Silva, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda .

Tenho conhecimento de que receberei respostas a quaisquer dúvidas sobre procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa, e de que desta não decorrerão ganhos e nem ônus financeiros para a Escola e seus sujeitos e de que a participação da instituição poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Entendo que a escola, seus professores e alunos não serão identificados e que garantir-se-á o caráter confidencial das informações registradas, mesmo quando os resultados da investigação forem publicados.

Concordo com a realização da presente pesquisa na escola e autorizo, para fins exclusivos de pesquisa, a utilização de imagens e dados relativos à instituição, respeitando-se normas éticas devidas.

Uberlândia, ... de 2008

(Diretora da Escola)

APÊNDICE IV



Universidade Federal de Uberlândia

Faculdade de Educação

Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Stª Mônica. Bloco “G”. CEP 38408-100
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4197

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (destinado à professora)

Pelo presente declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **Prática Educativa: um olhar para a inclusão escolar do aluno deficiente mental**, desenvolvido pela mestrandia Larissa Maciel Gonçalves Silva, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Para realização do presente trabalho será preciso observar o trabalho docente e a rotina de sua turma, entrevistar você e em alguns momentos gravar em áudio o trabalho de sala de aula. As entrevistas e as gravações em áudio serão previamente combinadas. Nesse caso tais registros serão destruídos logo após a reconstrução dos mesmos. Em nenhum momento você será identificado. Mesmo quando os resultados desse trabalho forem publicados sua identidade será preservada. Você não terá ganhos e nem ônus financeiros por participar dessa pesquisa e sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Uma cópia deste documento ficará com você.

Os responsáveis por esta pesquisa colocam-se à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida entre em contato conosco pelos telefones: (34) 3239-4163, 3239-4197, ou por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU, bloco “J”. Campus Santa Mônica. Telefone: (34) 3239-4531.

Uberlândia, ... de de 2008

Profª. Dra. Arlete Apda Bertoldo Miranda

Larissa Maciel Gonçalves Silva

Após ter sido devidamente esclarecido, eu aceito participar voluntariamente da pesquisa apresentada acima.

Professor participante da pesquisa

APÊNDICE V



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, nº 2121. Campus Stª Mônica. Bloco “G”. CEP38408-100
Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4197

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (destinado aos responsáveis pelas crianças)

Seu filho (a) está sendo convidado para participar da pesquisa **Prática Educativa: um olhar para a inclusão escolar do aluno deficiente mental**, desenvolvido pela mestrandia Larissa Maciel Gonçalves Silva, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da sob a orientação da professora Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Para realizar o presente trabalho será preciso observar o trabalho que a professora de seu filho/filha realiza na sala de aula, e em alguns momentos gravar em áudio o trabalho de sala de aula. O esquema das gravações em áudio será previamente combinado com a professora e tais registros serão destruídos logo após a reconstrução dos mesmos. Em nenhum momento seu filho/filha será identificado. Mesmo quando os resultados desse trabalho forem publicados a identidade das crianças e de suas famílias serão preservadas. Você não terá ônus e nem ganhos financeiros por seu filho/filha participar dessa pesquisa e participação dele/dela poderá ser interrompida a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo pessoal. Uma cópia deste documento ficará com você.

Os responsáveis por esta pesquisa colocam-se à sua disposição para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários. Em caso de dúvida entre em contato conosco pelos telefones: (34) 3239-4163, 3239-4197 ou por intermédio do Comitê de Ética e Pesquisa da UFU na Avenida João Naves de Ávila, n.2121, bloco “J”. Campus Santa Mônica. Caixa Postal 593. Telefone: (34) 3239-4531.

Uberlândia, ... de de 2008

Profª. Drª. Arlete Apda. Bertoldo Miranda

Larissa Maciel Gonçalves Silva

Após ter sido devidamente esclarecido, eu autorizo a participação de meu/minha filho/filha _____ na Pesquisa apresentada acima.

Responsável pelo aluno