

**Universidade Presbiteriana Mackenzie – CCBS**  
**Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**

**INTERAÇÕES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR**  
**“INCLUSIVO”**

**Elisete Regina Morelli Pedrosa**

**SÃO PAULO**  
**2010**

**Universidade Presbiteriana Mackenzie – CCBS**  
**Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**

**INTERAÇÕES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR**  
**“INCLUSIVO”**

**Elisete Regina Morelli Pedrosa**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr

Linha de Pesquisa: Políticas de atendimento: campos de atuação, programas, recursos e intervenções especializadas abrangendo, preferencialmente, educação, saúde, seguridade social e trabalho

**SÃO PAULO**

**2010**

M672i Pedrosa, Elisete Regina Morelli  
Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar:  
inclusivo / Elisete Regina Morelli Pedrosa – São Paulo, 2001.  
80 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Distúrbio e Desenvolvimento) -  
Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.  
Referências bibliográficas: f. 65-77.

1. Escola inclusiva. 2. Autismo. 3. Aprendizagem Mediada.  
4. Deficiência. 5. Vigotsky. I. Título

CDD 370.11

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à meu pai, ex- combatente da II Guerra Mundial (in memória).

À minha mãe, amada companheira (in memória).

Ao meu esposo Wanderley

Às minhas filhas: Danielli, Andréia e Luciana.

Aos meus genros: Marcelo e Cris.

Aos meus irmãos Odair, Ademir e famílias.

À minha sogra, um exemplo para mim.

Às minhas cunhadas e cunhado.

Aos meus sobrinhos queridos.

À minha família na Fé.

Aos amigos queridos.

Aos meus alunos.

Ao garoto personagem deste trabalho, pelo qual tenho grande carinho.

À todas as crianças que encantam o mundo, entre elas, os meus netos:

Estevam, meu menino pescador;

Bianca e Beatrice, as minhas lindas princesas.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus que me concedeu vida e o privilégio de chegar até aqui.

Ao meu pai, Filadelfo, homem corajoso que venceu todas as guerras de sua vida e me ajudou a crescer e aceitar os desafios. (In memoriam).

À minha mãe, Radige, que me fez sentir criança e um dia me fez prometer que jamais deixaria os estudos. (In memoriam).

Ao meu esposo Wanderley, pela participação, compreensão e pelas minhas muitas ausências.

À minha filha Danielli, pelas muitas correções de textos, e pelo incentivo a continuar quando tudo parecia difícil.

Às minhas filhas Andréia e Luciana, pelas orações e palavras de ânimo.

Aos meus genros, por sempre demonstrarem respeito e interesse em meu trabalho.

Ao meu sobrinho Jean Phelliipe, por atender as minhas solicitações sempre que precisei.

Ao meu sobrinho Cristiano, pelos emails de incentivo e sugestões.

À jornalista Luiza Oliva, da Revista Direcional Educador, por sempre ler os meus artigos e responder às minhas solicitações.

À minha companheira de trabalho Prof<sup>a</sup> Elaine Cristina, por mudar o horário de muitos professores para permitir que o meu horário oportunizasse a minha frequência à Universidade.

Às minhas amigas Prof<sup>a</sup> Juliana e Joceli, por terem me dado apoio e por acreditarem em mim.

Ao meu amigo Prof. Gilson, por estar sempre por perto.

À Sra. Cida, Elza e Iara, grandes amigas e intercessoras.

À Prof. Raquel, que me ajudou realizar esta pesquisa e à todos os seus alunos, pelo carinho e acolhimento.

À Direção da E.E. Nello Lorenzon, onde trabalho, pela compreensão e apoio neste período de estudos e trabalhos.

Às minhas companheiras de Mestrado, Josivanda, Vera e Giseli, com carinho.

Ao Mackpesquisa pelo incentivo financeiro.

Aos meus professores, que enriqueceram minha vida com suas experiências e conhecimento.

Ao meu Mestre Prof<sup>o</sup> Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr., mestre, literalmente um mestre, sábio, digno e responsável. Obrigada por ter acreditado em mim e gasto seu tempo comigo, foi uma honra conhecê-lo.

*“Tenho o desejo de realizar uma tarefa importante na vida, mas meu primeiro dever está em realizar humildes coisas como se fossem grandes e nobres.”*

Helen Keller

PEDROSA, E.R.M. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar “inclusivo”**. Dissertação de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento. SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar o cotidiano das crianças, que estão inseridas em classes regulares da escola pública, vivenciando uma proposta educacional ‘inclusiva’, ainda em formação. O método escolhido foi o etnográfico, pois possibilita ao pesquisador interpretar as ações dos sujeitos dentro de seu próprio contexto social, promovendo uma interação entre os envolvidos. A observação em sala de aula e situação de recreio, de uma escola municipal de educação infantil, com 40 crianças, focando um menino de cinco anos de idade, com diagnóstico de Síndrome do Espectro Autista, levanta dados significativos para contribuir com a proposta desta pesquisa. Se, por um lado, a criança autista expressa comportamentos de prazer em meio a seus companheiros, a professora da turma é compromissada, procurando desenvolver autonomia em seus alunos, por outro lado, alguns fatores são marcantes, como a falta de informações para a equipe técnica sobre as inúmeras formas de deficiência, o que impossibilita o trabalho de aprendizagem e troca de experiências, a ausência de um professor mediador que poderia desenvolver uma experiência de Aprendizagem Mediada, além das dificuldades de trabalhar as particularidades da criança. Partindo destes dados, é possível perceber a necessidade de novas propostas, incluindo os materiais pedagógicos, que precisam ser elaborados e aplicados nestas salas onde crianças poderão não apenas interagir socialmente, mas, também, alcançar seu desenvolvimento específico, respeitando as diferenças e trabalhando suas habilidades.

*Palavras-chave:* escola inclusiva; autismo; aprendizagem mediada; deficiência; Vigotsky



PEDROSA, E.R.M. **Interactions of disabled children in “inclusive” school daily activities.** Master thesis. Distúrbios do Desenvolvimento. SP: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to investigate daily activities of children who study in mainstream classes of government schools, in an inclusive proposal, still in formation. Method chosen was ethnographic, because of its facility to allow the researcher to interpreting subjects' actions within their own social context and promoting interactions among the sample involved. Classroom and interval observation of a 40-pupil class in a government primary school focusing a 5-year-old boy diagnosed with autism spectrum disorder shows significant data that contribute to this research. If, on one hand, the autistic child express pleasure behaviors among his peers, the teacher is involved and aims to develop autonomy in her pupils, on the other hand, some aspects are noteworthy, such as the lack of information for the staff about different kinds of disability, which hinders the learning task and sharing experiences, the absence of a supporting teacher who could develop a practice of mediated learning, as well as the difficulties of working the child's peculiarities. Stemming from those date, it's possible to notice the need for new proposals, including pedagogical materials to be elaborated and applied to those classrooms where children will be able not only to socially Interact, as well as reach their specific development, respecting differences and working with their abilities.

*Keywords:* inclusive school; autism; mediated learning; disability; Vlgotsky

## SUMÁRIO

I.	APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	10
II.	CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE INCLUSÃO	15
III.	CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY ÀS QUESTÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR	30
IV.	EXPERIÊNCIAS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA 'INCLUSIVA'	34
V.	OBJETIVOS	40
VI.	MÉTODO	41
VII.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
VIII.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
	REFERÊNCIAS	67
	ANEXOS	80

## I. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

O ser humano, em meio às circunstâncias, esconde no seu íntimo medos, complexos e desesperanças, que podem arrastar-se ao longo de sua vida, construindo dentro de si muralhas intocáveis, algumas vezes, originadas pela decorrência de fatos que alteraram o curso comum de sua existência.

Nas famílias, nas escolas, no mundo, estão inseridas crianças com deficiências, que precisam de cuidados especiais, algumas já estigmatizadas, que, sem opção, abrem mão de suas próprias capacidades e habilidades, condenadas por um sistema segregador.

A proposta de inclusão é real, mas tem sido na verdade um caminho ainda contemplado com descaso, porque a política educacional de inclusão existe, ostenta um nome, porém seus reais objetivos estão longe de ser considerados e viabilizados.

É de suma importância que se encontrem caminhos, que a realidade das escolas seja revertida, que a proposta de inclusão seja revelada como um instrumento integrador, em que todos possam se descobrir como seres participantes, onde o caminho lhes seja livre para atuar de acordo com suas contribuições e onde todos possam fazer parte de um crescimento mútuo tanto social como cognitivo.

A maneira como cada um se vê depende também do modo como foi visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelos envolvidos em sua vivência, como os pais, professores, colegas, profissionais da saúde e outros, tem um forte impacto na formação de novas perspectivas de vida, no desenvolvimento de uma personalidade forte e disposta a acreditar nas possibilidades.

Documentos, publicações e pesquisas concluem que a efetivação de uma prática educacional inclusiva requer, necessariamente, que todos os professores e outros profissionais da educação sejam dotados de materiais, instrumentos e referenciais teóricos e práticos para que possam adaptar suas práticas pedagógicas a fim de incluir todos os alunos, entre eles o aluno com necessidades especiais, com a construção de novas concepções quanto às diferenças, e, acima de tudo, com o trabalho em relação à diversidade, seja ela física, cognitiva ou social, dentro da escola (MARQUES, OLIVEIRA, SANTOS, 1998).

Meu interesse pelo tema da inclusão surgiu da observação da realidade de crianças com deficiência na rotina escolar, a dificuldade de acesso a uma aprendizagem efetiva, os obstáculos a serem aceitos, percebidos e acolhidos em suas demandas e verdadeiras necessidades. Perceber o estigma e os rótulos depositados nessas pessoas, sua impotência diante do despreparo e, muitas vezes o medo do desconhecido por parte dos educadores, acabou por me sensibilizar e motivar a buscar novas experiências que contribuam para a implementação de uma 'nova' escola, voltada para a descoberta, enfrentando desafios, alcançando espaço e caminho que redunde em um planejamento eficaz, preocupado em treinar e capacitar equipes, a estarem prontas para atender as crianças dentro do espaço escolar, e a cada dia atingir metas para minimizar esta problemática.

Essas observações sobre inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais merecem grande destaque, já que essas crianças “têm sido alvo de mecanismos e procedimentos de segregação e até mesmo exclusão do sistema escolar” (MAZZOTTA, 1998, p. 48).

De acordo com Melo e Martins (2004) é natural que sentimentos de medo, insegurança, pena, entre outros, sejam manifestados, inicialmente, pelos integrantes

da escola regular diante da inclusão do aluno com deficiência, uma vez que, de uma maneira geral, existe desconhecimento e também idéias preconcebidas em relação à deficiência e as pessoas que a apresentam.

Segundo Saad (2003), a inclusão não se efetiva por imposição, mas por ações que possibilitem sua viabilidade e pela disposição das pessoas em aceitar a diversidade como condição inerente à sociedade.

Ainda de acordo com Mazzotta (1998, p. 50), “a inclusão escolar tem sido concebida como um processo peculiar, configurando-se, então como idéia nova. Por essa razão tem se tornado alvo de debates, controvérsias e confusão”.

É importante refletir que as ações de um indivíduo fundamentam-se na pré-concepção estabelecida, tendo como parâmetro o processo histórico, e este determina a prática; portanto, conclui-se, que os envolvidos no processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas regulares estão comprometidos com o que visualizam, acreditam ou temem em relação à inclusão.

Janial e Manzini (1999) consideram a integração da criança com deficiência no ensino regular como um desafio.

A escola como um todo deve enfrentar os obstáculos que se opõem à vivência de interação das crianças com deficiência na escola ‘inclusiva’; o professor e toda equipe busca despertar na criança todo o potencial que ele já possui dentro de si; elaborar mecanismos para assegurar a cada criança, o absorver do conhecimento e o trabalhar de suas habilidades considerando sempre as diferenças.

Segundo Blanco e Duk (1997), a existência de currículos abertos e flexíveis é uma condição fundamental para que se possa responder às diferentes necessidades dos alunos e dos contextos sócio-educacionais em que se desenvolve o processo de ensino- aprendizagem. A resposta às necessidades especiais dos alunos deve ser

buscada no currículo comum, realizando-se ajustes e adaptações precisas, como via básica para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. É necessário proporcionar ao aluno um currículo equilibrado, que contemple suas necessidades individuais, sem perder de vista os objetivos que são perseguidos com os outros.

Amiralian (2005), afirma que o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado, ou seja, passe a pertencer à escola e fazer parte integrante dela. Condição que assegurará a inteireza da escola, a completará e a transformará, então, em uma escola integrada/inclusiva.

Acredito no potencial de desenvolvimento funcional de crianças com deficiência dentro de um projeto de inclusão responsável e direcionado, suficientemente abastecido das ferramentas necessárias e através do desempenho de uma equipe realmente capacitada, treinada e comprometida com esta causa, envolvendo diferentes áreas de profissionais da saúde e professores competentes.

De acordo com Lorenzini (1992), a colaboração de profissionais de saúde na escola só funciona se a equipe estiver integrada (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, pedagogo, professor, fonoaudiólogo, médico, assistente social, psicólogo), onde cada um contribua com o trabalho do outro, atendendo à criança em sua totalidade.

A educação, enquanto direito fundamental, deve estar vinculada aos valores humanos e auxiliar na construção interior do sujeito, pois

Entre os pilares básicos de sustentação para o novo século, esse que agora já estamos a percorrer, está o aprender a viver juntos”, partindo-se de uma descoberta do ‘eu’, em busca da descoberta do ‘outro’ (MENEZES, 2008, p. 22).

Por isso, busco através desta pesquisa traduzir as experiências do atual contexto no cotidiano escolar das crianças, demonstrando o quanto a inclusão da

maneira como é realizada hoje, mostra-se ainda insegura e inadequada na maior parte das unidades escolares; perceber neste mesmo momento, atitudes que possam significar um possível ajuste neste sistema de 'inclusão', trazendo benefícios à estas crianças, seus familiares e equipe escolar.

## II. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE INCLUSÃO

O contexto da inclusão equivale a um mundo de diversidades e implica em um conjunto de necessidades que precisam ser observadas e atendidas. Em relação às pessoas com transtornos de desenvolvimento; acredita-se que através da atenção e de condições elaboradas especialmente para cada caso, é que se pode obter a igualdade de possibilidades; e assim galgar o campo da Inclusão.

A educação é o processo que possibilita a formação do indivíduo através de sua apropriação dos resultantes da história social e sua consequente objetivação nessa história (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Incluir significa dar as mesmas oportunidades, garantindo o respeito à individualidade da pessoa; reconhecendo suas reais necessidades, com o objetivo de atendê-las; estruturando um projeto onde há muitas atitudes a serem trabalhadas. Mello (1997) diz, ainda, que cabe à escola a função de estabelecer padrões de convivência social.

Estudos que abordam as relações familiares de crianças com problemas no desenvolvimento mostram um alto nível de estresse nos pais, em especial nas mães de crianças com deficiências e uma maior tendência desses pais em desenvolverem depressão (DESSEN, SILVA, 2000).

Sadalla (1988) explica que, além da maturação biológica, para que o desenvolvimento da criança ocorra, é necessária a integração de alguns fatores, como situações que propiciem a aprendizagem daquilo que se quer desenvolver, motivação, orientação, modelos, elogios e afeto.

Durante séculos a vida da criança com deficiência foi marcada para morte, separação, exclusão total, como mostram os autores clássicos,



[a Medicina e Jurisprudência] cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que sejam corporalmente defeituosos (...) é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem. (PLATÃO, 1972, p. 716)

...nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos. (SÊNECA, 4-65 d. C.).

Refletindo sobre os estudos de Vigotsky (1987a)<sup>1</sup>, destacamos,

Toda educação se reduz, no final das contas, a estabelecer algumas novas formas de conduta, a formar reações, os reflexos, como dizem os filósofos. Vendo deste ângulo, não existe diferença especial alguma entre a educação da criança com deficiência e da criança normal. Uma entre as teses da fisiologia experimental externa, que figura entre as mais importantes da pedagogia, diz que as formas de conduta têm por princípio um vínculo único com os diversos órgãos dos sentidos (p. 62).

As deficiências, portanto, não devem mais ser motivo de cerceamento, intransponíveis, segregadoras, estigmatizando aqueles que a possuem.

Estabelecendo um pressuposto de que a inclusão escolar tem o propósito de trazer benefícios à vida de todos os envolvidos, alguns aspectos estão longe de ser agentes integradores, tornando-se, ao contrário, negligenciadores. Através dos séculos maquiou-se de diversas formas as atitudes humanas, dando-lhes novos nomes e aparatos atrativos, para apenas desviarem a atenção da própria razão “que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos” (SÊNECA, 1942, p. 18).

Sabe-se que desde que o movimento pela construção de sistemas educacionais inclusivos foi se fortalecendo, inclusive amparado legalmente, alunos com deficiência começaram a ser matriculados e a freqüentar classes regulares no ensino comum. A inserção destes alunos nas classes regulares, entretanto, não garante, por si só, uma prática inclusiva de ensino (SILVA, ARANHA, 2003)

A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e dos governantes, na sua qualidade de agentes geradores e gestores de

---

<sup>1</sup> Embora apareça com diferentes grafias, foi feita uma opção pela grafia *Vigotsky*, durante este trabalho, por tratar-se da mais comum na obra traduzida para o espanhol.

condições e de recursos e, ainda protagonizadores de mentalidades abertas a mudanças e ao respeito e celebração da diversidade humana (AINSCOW, 1999; MITTLER 2000).

Paez (2001) descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, “significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir” (p. 33).

Embora não se possam ignorar os méritos, a escola especial se destaca pela deficiência fundamental que se encerra ao educando, onde o mesmo é encerrado em um estreito círculo da coletividade escolar, onde todos estão perfeitamente acomodados e adaptados à deficiência da criança, os olhos estão voltados tão somente para suas deficiências, não há a preocupação, o objetivo, de que estas crianças possam ser inseridas na vida através de suas possibilidades, oportunidades, incentivo a uma vida autêntica, abundante.

O sentimento da consciência da menos-valia faz surgir em um indivíduo a consciência da deficiência, e a valorização de sua posição social, se converte em sua principal força motriz do desenvolvimento psíquico. (Vigotsky, 1997, p. 43)

Quando PAEZ, (2001) refere-se a ‘sustentar’, acredita-se que levanta um paradoxo, ao ato de manter com vida, pois sustentar implica preservar a energia, as forças, enquanto que deixar de sustentar significa colaborar para o apagar da vida, o indivíduo pouco a pouco deixa de existir, perde a esperança, é excluído.

Vigotsky (1983) defendia a idéia de educar as crianças com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino. Para ele, as escolas especiais acabaram por segregar essas crianças e limitar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Ele entendia a criança como um ser capaz, com condições

de aprendizagem e desenvolvimento semelhantes às da criança 'normal', centrando-se no social, e não no biológico. A tarefa da educação, para ele, era a de inserir a criança com deficiência na vida social e criar compensações para sua insuficiência física.

É desafiador enxergar a inclusão na perspectiva de Vigotsky, pois perfaz o foco desta pesquisa no sentido de que educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar e conduzir, assume uma outra postura, no sentido real de acreditar na desempenho dos personagens envolvidos na proposta de reescrever uma outra página na história da educação atual; “educar uma criança com necessidades educacionais especiais ao lado de crianças consideradas ‘normais’ é um dos principais basilares da sociedade democrática e solidária” (FONSECA, 2003, p. 104).

É nos espaços da sala de aula e no momento de recreação que se aprendem os valores fundamentais para a convivência humana; e após cada um conhecer as necessidades e aproveitar melhor o potencial um do outro, certamente será desenvolvido um caminho para a esperança de uma sociedade onde todos estejam incluídos. No entanto, não se pode deixar de argumentar que os pais acreditam que um ensino direcionado para os seus filhos com deficiência seja a melhor opção, considerando as dificuldades próprias de seus filhos. Alguns afirmam a impossibilidade destas crianças estarem totalmente inseridas nas salas de aula.

Kassar (1999) considera que para os pais, a escola tem seu valor para os deficientes múltiplos somente no sentido da interação social com outros colegas em detrimento da aprendizagem sistemática.

Muitos têm buscado uma política que possa integrar e educar de uma forma à 'incluir' pessoas com deficiência, sem que estas sejam estigmatizadas e colocadas à própria margem do convívio dos demais.

O modelo de Educação Especial anterior adotava as classes especiais para alunos com Necessidades Especiais, propondo-se a um atendimento mais específico, mas, acabou por contribuir para a segregação dessas crianças. Dessa forma, a inclusão escolar ganhou força, refletindo os esforços das sociedades atuais pela sua integração em salas regulares de ensino, de forma a aceitar suas diferenças. Assim, a partir do final dos anos 80 do século passado, o termo integração começou a perder força, sendo substituído pela idéia de inclusão, uma vez que o objetivo é incluir, sem distinção, todas as crianças, independentemente de suas habilidades. A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades delas, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (KARAGIANNIS, STAINBACK, STAINBACK, 1999; MARCHESI, ECHEITA, MARTIN, 1995; SASSAKI, 1997).

A Conferência Mundial de Educação Especial, que contou com a participação de 88 países e 25 organizações internacionais, em assembléia geral, na cidade de Salamanca, na Espanha, em junho de 1994 elaborou a 'Declaração de Salamanca'; que trouxe grande contribuição para a definição de práticas importantes concernentes à política da educação inclusiva, até então discriminatória (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca proporciona novas expectativas e esperanças à problemática da inclusão escolar, considerando que esta sempre trouxe desvantagens aos menos favorecidos, que de uma forma ou outra experimentaram o descaso e a exclusão propriamente dita.

A inclusão escolar requer compromisso e mudanças de atitudes para que a aprendizagem seja favorecida, a integração do aluno tanto na sala de aula quanto no pátio da escola, seja trabalhado a fim de que suas capacidades possam ajudá-lo a adequar-se ao seu meio ambiente escolar.

Cardoso (2003, p. 19-20) explicita que,

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades.

O professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. “Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação” (VIGOTSKY, 1987b, p. 96). Nesta perspectiva não há espaço para a transmissão de conhecimentos sem a presença dos signos, dos símbolos e da cultura, considerados como agentes mediadores e ferramentas úteis no processo de aquisição do conhecimento.

Os signos passam a ser compartilhados pelos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e a interação social” (VIGOTSKY, 1984, p. 102).

Portanto, as crianças com necessidades educativas especiais necessitam de um professor que assuma ações mediadas, interagindo também com as crianças sem necessidades especiais. Quando este processo se concretiza, alunos sem necessidades educacionais especiais tornam-se também mediadores para seus colegas com necessidades educacionais especiais, reconfigurando a proposta educacional. Mas, essa proposta pressupõe uma dinâmica de aceitação de diferenças, em uma postura ética solidária (SKLIAR, 2003).

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao tornar-se signatário de documentos internacionais, dentre os quais a Declaração Mundial de Educação para todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais, em

Salamanca, Espanha, em 1994, e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências, na Guatemala, em 1999 (BRASIL, 2006a).

A Constituição Federal de 1988 adiantou-se a esses documentos, adotando princípios e regras afinados com a inclusão ao garantir o direito à dignidade da pessoa humana (Art.1º. incisos II e III); a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação (Art. 3º, inciso IV); o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205); a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Art. 206, inciso I); atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Art. 208) (BRASIL, 2006a).

Nos termos da Constituição Federal, a União, além de organizar e financiar o sistema federal de ensino exerce função redistributiva e supletiva, para garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios (BRASIL, 2006b).

Com o objetivo de dar proteção e amparo integral à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n 8.069/90), entre outras determinações, estabelece, em seu Art. 11º. § 1º, que a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, organiza o sistema educacional em

educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e ensino superior. O Capítulo V clarifica as questões vinculadas à inclusão:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2006b, p. 119-120).

Com o objetivo de apontar os caminhos da mudança para os sistemas de ensino – nas creches e escolas de educação infantil, fundamental, média e profissional –, que devem se transformar para fazer uma educação inclusiva, assim como normatizar serviços previstos nos artigos 58, 59, 60, do Capítulo V, da LDBEN, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) instituíram Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em setembro de 2001, que, em outras disposições, estabelecem

Art. 8º. – As escolas da rede regular e ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade.

Art. 11º. – Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de casos relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo.

Art. 12º. – Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

Art.18º. - § 4º. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de

especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 21º. – Implementação das presentes Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica será obrigatória a partir de 2002, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação desta Resolução e o dia 31 de dezembro de 2001. (Brasil, 2006b, p. 13 -19).

Tais dispositivos legais já seriam mais que suficientes para garantir a todas as crianças, adolescentes e jovens o acesso e a permanência na escola, até a conclusão com êxito de seus estudos, independente de quaisquer dificuldades e diferenças que possam ter. No entanto, o Governo do Brasil ainda ratificou e promulgou pelo Decreto n 3.956, em 8 de outubro de 2001, o estatuto pela Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, que deixa clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo a discriminação como

toda diferenciação, exclusão e restrição baseada em deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (FÁVERO, 2005, p. 62-65).

No entendimento da autora, o tratamento diferenciado em razão da deficiência, além de ferir os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, fere a Convenção de Guatemala, que, no Brasil, tem o valor de lei ordinária ou até mesmo de norma constitucional, já que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, estando acima de leis, resoluções e decretos (FÁVERO, 2005).

O Brasil está entre os países que possuem a legislação mais moderna em relação às pessoas com deficiência, muito embora o tema ainda seja tratado de forma insuficiente pelas autoridades (ARAÚJO, 1994).

Para Genro (2004), mais do que ampliar e aprofundar os marcos legais, devem-se concretizar, no cotidiano, as conquistas positivas na legislação brasileira em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais.



Freitas (2008) considera que embora tenha aumentado muito o acesso de crianças com necessidades especiais no ensino regular, ainda são precárias as condições estruturais das escolas, além de falta de material pedagógico adequado e de capacitação dos professores.

Inclusão não se faz apenas com leis, resoluções, decretos ou normas. Muitos países sequer dispõem de legislação específica para tratar desse tema, e a inclusão ocorre de forma exemplar (ARAÚJO, 1994). A inclusão também não vai ocorrer apenas respeitando a legislação e permitindo a matrícula de uma pessoa com deficiência ou outra necessidade em uma classe comum da rede regular de ensino. A lei não garante o sucesso e a permanência dos alunos, sendo comuns as frustrações, a repetência, a marginalização e a exclusão, como aponta Bregantini (2001).

Pode-se dizer que a inclusão educacional só começa a ocorrer quando a escola reconhece a diversidade que constitui seu alunado, e a ela responde com eficiência pedagógica (BRASIL, 1994).

Nesse sentido, a inclusão requer processo de transformação da escola, tanto no aspecto organizativo como didático-pedagógico, para que os educandos, considerados em sua diversidade, possam ter acesso a oportunidades educativas e sociais compatíveis com suas diferenças pessoais, sejam essas relacionadas a altas habilidades ou a limitações no desenvolvimento e aprendizagem (MITTLER, 2003).

Para Mazzotta (1993), a inclusão depende tanto da sociedade civil quanto da política dos governantes. Entretanto, na esfera política, tem-se visto com certa freqüência projetos interrompidos, sem reflexão, em decorrência das mudanças no governo. Melhorar o nível de ensino é um esforço que, às vezes, leva décadas,

requer treinamento contínuo de professores e envolvimento de famílias e comunidade.

Nas últimas duas décadas, o sistema educacional brasileiro tem vivenciado uma transição ensejada pela inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular. Porém, as instituições de ensino têm encontrado dificuldades na implementação da proposta, a começar pelo diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, passando pela pouca capacitação profissional para atender pedagógica e psicologicamente essa população (ENUMO, 2005).

Em estudo realizado por Cacciari, Lima e Bernardi (2005), além das dificuldades enfrentadas com o excesso de alunos por sala de aula e a falta de recursos materiais, a conclusão mais importante a que chegaram foi a de que o sucesso da inclusão da criança não estava preso a questões de ordem prática, mas dizia respeito, essencialmente, às dificuldades subjetivas em lidar com as diferenças. Os discursos trazidos pelos participantes entrevistados remetiam à figura e à expectativa do trabalho com um aluno ideal, bem como a atuação do professor também ideal, dentro de uma instituição igualmente idealizada. Sobretudo, esses discursos cristalizavam queixas dentro de cotidianos institucionais peculiares, demonstrando que os professores relacionavam-se com a patologia e com os sintomas apresentados pelos alunos, e não com o sujeito singular que constituía cada um deles.

Há tempos, a educação vem constituindo, cada vez mais, espaços escolares limitados aos processos de ensino e aprendizagem, processos esses que se configuram na criação de ambientes fragmentados que dia a dia se transformam em um foco de enrijecimento, seleção, estigmatização e normatização dos

procedimentos educacionais e, fundamentalmente, na massificação do desenvolvimento humano (NOVAES, 2002; BOCK, 2003).

Para muitos professores, a queixa constitui uma terapia por meio da qual denunciam seu mal-estar. Diante da fantasia de trabalhar com alunos idealizados socialmente, ou que correspondam às expectativas subjetivas, os fatores paralisantes para o professor repousam na ordem do desconhecido, do que foge à regra, não cabendo na normatização da língua e da aprendizagem (CACCIARI e cols. 2005).

Uma das possíveis abordagens produtivas nesse campo, defendida por Cacciari e cols. (2005), considera imprescindível que o educador seja escutado, assim como a instituição, no que eles trazem de angústias e sofrimentos.

Se de um lado, a literatura explora a tendência dos movimentos no sentido de atender às necessidades subjetivas dos educadores, de outro, constata-se que alguns integrantes da área da educação já começam a receber crianças com necessidades especiais e a vivenciar as dificuldades inerentes às ações de inclusão, com iniciativas que sinalizam a procura por ajuda. As necessidades mais latentes manifestadas resumem-se em saber sobre o diagnóstico, as características da patologia e o prognóstico do quadro, bem como buscar orientações sobre como lidar com aquelas crianças especificamente (CACCIARI e cols. 2005).

Procurando contribuir em um desses aspectos básicos do processo de inclusão – o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem desses alunos com Necessidades Educacionais Especiais – discute-se, a seguir, as possibilidades de uma modalidade de avaliação psicológica que tem se mostrado bastante útil à educação Especial – a avaliação assistida (STERNBERG, GRIGORENKO, 2002).

Haywood e Tzuriel (2002) apresentam a avaliação assistida como uma inovadora abordagem para avaliar habilidades humanas, em particular o potencial de aprendizagem, visando basicamente à identificação e remoção de barreiras não-intelectuais à expressão da inteligência.

De acordo com a revisão do tema feita por Lidz (1987) e Tzuriel (2001), a introdução da teoria de Vigotsky e das idéias de Feuerstein na Psicologia norte-americana impulsionaram as pesquisas sobre avaliação assistida. Assim, os conceitos de ‘zona de desenvolvimento proximal’, de Vigotsky (que será explicitada no próximo capítulo), e a teoria de aprendizagem mediada, de Feuerstein, segundo Tzuriel (2001), formam a base conceitual para a elaboração da avaliação assistida, que procura incluir fatores sócio-culturais na compreensão do desenvolvimento cognitivo e do potencial de aprendizagem.

Tzuriel (2001, p.6), um dos principais representantes dessa abordagem, define a avaliação assistida como “uma avaliação do pensamento, percepção, aprendizagem e solução de problemas por meio de um ativo processo de ensino voltado para modificar o funcionamento cognitivo”.

A abordagem ‘clínica’ da avaliação assistida, proposta por Feuerstein e Tzuriel, em Israel, foi pioneira, sendo seguida pelos psicólogos do Reino Unido. Nos EUA e na Europa e, especialmente no contexto da pesquisa, inclusive no Brasil, tem sido utilizado um modelo de aplicação mais padronizado e estruturado. Este é traduzido na sequência ‘teste–intervenção–reteste’, sendo possível não só observar os ganhos da criança após a ajuda, mas também, verificar se a aprendizagem se mantém, quando a tarefa é representada sem ajuda, servindo a criança como seu próprio controle (ENUMO, 2005)

É visualizando uma nova perspectiva na vivência inclusiva, olhando para as necessidades especiais dos alunos e fornecendo-lhes oportunidades de desenvolvimento de suas funções, que entendemos a construção de um novo contexto escolar inclusivo.

Esse é um grande desafio, uma vez que essa população de alunos se caracteriza, explicitamente, por possuir comprometimentos que afetam sua integridade e que podem trazer prejuízos à locomoção, à coordenação de movimentos, à fala, à compreensão de informações, à orientação espacial ou à percepção e ao contato com outras pessoas. Dentre essas, estão as deficiências físicas, mentais, visuais e auditivas (BRASIL, 2000), que exigem novos posicionamentos a fim de reconstruir as práticas educativas oferecidas.

A possibilidade de alguns professores considerarem o processo de inclusão escolar como pluralidade de desenvolvimento vem proporcionar espaço aos excluídos, com o resguardo de suas singularidades e, necessariamente, identidades diferenciadas, para que, assim, esses alunos possam assumir a construção e a constituição de suas próprias relações escolares e, em conseqüência, sociais (VAISTMAN, 1995).

O desenvolvimento de uma política educacional que realmente oficializa uma ação educativa embasada nas singularidades deve avaliar e impulsionar o processo de inclusão escolar focado nas diferenças, diversidades e identidades diferenciadas de seus alunos (SILVA, 2000).

A proposta inclusiva, de acordo com Marques, Oliveira e Santos (1998), para alguns professores, leva em consideração a possibilidade de interação social dos alunos com necessidades especiais, visando muito mais ao bem-estar social desses alunos, fato de extrema importância, não fosse a limitação existente na demarcação

desenvolvimento cognitivo/social, como se estruturassem em processos dicotômicos.

De acordo com Sestario et al. (2002), a crise educacional que atravessa nosso país é positiva para o redirecionamento das ações excludentes e massificadoras até então desenvolvidas por nossas escolas. Essa crise vem, ainda, propiciar novas reflexões quanto às práticas educacionais empregadas e destinadas aos alunos com necessidades especiais.

É necessário que, na prática, seja adotada uma política educacional que promova mudanças curriculares, efetivando a participação dos pais no processo de inclusão e capacitando as escolas e os profissionais que lidam com essas crianças. Nesse sentido, é de fundamental importância que ocorra integração ou parceria entre a universidade e as instituições públicas de Ensino Fundamental. Estas últimas têm encontrado dificuldades na inclusão escolar destas crianças, a começar do processo de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, terminando na pouca capacitação profissional para atender pedagógica e psicologicamente essa população (MARCHESI, ECHEITA; MARTIN, 1995).

### III. CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKY ÀS QUESTÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR

A verdadeira educação, segundo Vigotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. “Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social” (VIGOTSKY, 2003, p. 201)

Além disso, o autor afirma que

Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle não são fixos e padronizados, mas sim oscilantes e difusos, exigindo estratégias de enfrentamento capazes de ensejar múltiplas ações, singulares e versáteis” (VIGOTSKY, 2003, p. 53).

As crianças na escola regular não esperam ser classificadas como capazes ou incapazes, melhores ou piores; há a necessidade da descoberta do outro, do estímulo, do prazer no aprendizado. Trata-se de um desafio para as escolas e professores, ainda mais quando o olhar é direcionado para as classes de inclusão, nas quais a interação social constitui um valor incomparável, contemplando a diversidade. Não existe evolução sem relações sociais e sem comunicação interpessoal, no qual o professor assume uma posição privilegiada.

Com base na abordagem sócio-interacionista de Vigotsky, mais especificamente conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o conceito de Aprendizagem Mediada (VIGOTSKY, 1987b), entende-se que o desenvolvimento humano é resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos durante sua vida em ambientes sociais, especialmente organizadas para promover esse desenvolvimento.

A análise da produção científica brasileira realizada por Freitas (2004) descreve a significativa presença das teses vigotskianas na pesquisa educacional.

Para a autora há um processo de revitalização da obra de Vigotsky, que transcende as fronteiras que inicialmente circunscreviam seus conceitos e investigações, há 70 anos.

Já Davis e Silva (2004) apontam para os diversos problemas existentes no uso da obra de Vigotski, em razão do limitado acesso dos pesquisadores a traduções existentes em algumas de suas edições e da fragmentação conceitual que caracteriza boa parte dessa produção científica.

Vigotsky deixa clara sua posição e interesse pela educação de pessoas com deficiência; é, portanto, destaque em toda sua trajetória como autor. Os assuntos explorados por ele trazem a necessidade de que suas obras sejam estudadas de forma contextualizada, não podendo ser observadas, apenas de forma fragmentada, pois seu trabalho possui um escopo, um conjunto; deve, portanto, ser lido e avaliado como que tecendo uma rede de informações e processos interligados, onde o leitor e pesquisador são desafiados a construir processos, que possam trazer respostas e caminhos à proposta de 'inclusão', tema este central em toda sua obra.

Envolvido em um contexto histórico significativo, a Revolução Russa de 1917 fez desenvolver em Vigotsky a responsabilidade para com as crianças fragilizadas da época, muitas delas com deficiência, somada ao encargo a ele confiado pelo governo russo, em direcionar e atender a demanda social de seu país. Vigotski criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Em 1929, surge o Instituto Experimental de Defectologia, lugar onde parte de suas pesquisas foi realizada, produzindo os textos hoje citados e observados.

Um dos conceitos mais relevantes na teoria de Vigotsky foi a Zona de Desenvolvimento Proximal. Vigotsky (1987b) acredita que existem dois pontos de desenvolvimento em todas as pessoas: um é efetivo, que o indivíduo pode realizar



sozinho a partir do conhecimento que já detém independente de ajuda. O outro é potencial, onde o indivíduo pode desenvolver-se com o auxílio de outra pessoa com maior experiência, com uma assistência regulada ao seu desempenho, oferecendo-lhe melhores condições para resolver problemas e tarefas.

Para Vigotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal é um direcionamento para intervir no desenvolvimento de uma pessoa e transformá-lo. O autor enfatiza que o desenvolvimento é o resultado da intervenção, por meio de estruturas cognitivas em interação com o meio. Neste processo, há uma síntese da visão interacionista do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Oliveira (1993), a Zona de Desenvolvimento Proximal é fundamental por duas razões: primeiramente, porque não é toda criança que vai se beneficiar de uma intervenção. Se ela não houver atingido a ZDP, nenhuma intervenção será eficiente. Uma criança que ainda não compreendeu a função da escrita não será capaz de utilizá-la, embora possa aprender as letras. É somente quando percebe que a escrita é utilizada para registrar informações, que a criança pode se desenvolver de modo significativo com ajuda externa.

Para Vigotsky, o aprender não está focado em apenas um sujeito, existem outros que completam este processo, aquele que aprende, aquele que compartilha seu conhecimento e a relação entre ambos, transformando essa interação em frutos preciosos de desenvolvimento intelectual, cognitivo e social, partindo das experiências de cada parte nesta reciprocidade.

A experiência de Aprendizagem Mediada é outro conceito investigado por Vigotsky, revelando que o desenvolvimento humano é resposta das interações estabelecidas entre os indivíduos envolvidos em um processo de aprendizagem, no meio em que estão inseridos, onde existe o objetivo de alcançar o desenvolvimento.

Vale ressaltar que este conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, é o que mais atinge o desenvolvimento cognitivo da criança, dependendo da qualidade da relação estabelecida com o meio, abre espaço para experiências criativas de desempenho no processo do conhecimento.

#### **IV. EXPERIÊNCIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA 'INCLUSIVA'**

Durante os últimos anos, as escolas têm recebido um número cada vez maior de crianças com algum tipo de deficiência; surgindo neste contexto, grande inquietação sobre a problemática da escola regular que as acolhe. As denominadas 'escolas inclusivas' apresentam desalinhos em suas atribuições, pois parecem não conseguir delinear uma metodologia que atenda com responsabilidade a todas as crianças; promovendo e desenvolvendo as possibilidades e potencialidades daqueles que lhes são confiados.

Como Farias, Maranhão e Cunha, (2008, p. 365 -384) expõem,

deve-se concluir que em pleno século XXI não deveríamos mais estar discutindo sobre a inclusão de indivíduos com deficiência [...] em que as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais da clientela de alunos, todos os alunos, não se restringindo somente aos alunos com deficiência.

Por exemplo, Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), pesquisando a inclusão de crianças autistas na escola regular, observaram que os profissionais da educação não se sentiam confortáveis e seguros em relacionar-se com essas crianças, ou seja, as desvantagens na qualidade de suas relações, comprometendo sua comunicação e seu comportamento, peculiares ao seu quadro patológico tornam-se impedimentos a seu acolhimento na escola regular.

Com efeito, em uma perspectiva filosófica e ideológica, a inclusão é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento, além de ser uma estratégia que aparece para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados (WERNECK, 2000).

Torna-se evidente que a necessidade de estabelecer uma prática compromissada com o desafio da inclusão por parte dos professores, que,

certamente estarão edificando sólidos fundamentos, para um sistema educacional estruturado e inclusivo.

Embora haja um respaldo legislativo, a escola ainda não desenvolveu em seu cotidiano escolar, possíveis intervenções que construam olhares, espaços e metodologias coerentes com as necessidades de seus educandos.

Rosa (1996, p. 75) explica que

a escola, como primeiro ambiente fora do âmbito familiar, recebe e coloca o futuro adulto na esfera das relações sociais. Por isso mesmo, sua importância nas primeiras experiências vividas no seu interior será decisiva para a construção do modo desse indivíduo de colocar no mundo, nas relações com o outro, frente ao conhecimento e ao ato criativo.

No caso da criança com deficiência mental, esta traz em sua mochila o diferencial excludente, a história de preconceitos e cerceamentos vividos dentro dos portões escolares; sem perspectivas de um futuro justo, o fracasso escolar e o distanciamento social assumem seu papel mais constrangedor.

Porque, para o deficiente mental, dizer-lhe tudo o que tem que aprender, fazer e seus modos não é somente suprimir provisoriamente a sua criatividade... equivale, o que é ainda mais grave, a dizer-lhe que dele não se espera que saiba nada por si mesmo, ou que o deduza ou que o invente, ou seja, repetir o que lhe vem sendo dito em sua casa ou no mundo externo, suprimindo a esperança, se é que ainda lhe restava alguma, de que na escola lhe reconheçam outra condição que a de nulidade absoluta (JERUSALINSKY, 1999, p. 111).

O dia a dia na escola acrescenta ao aluno experiências diversificadas, que vão enriquecer sua vivência, ou, ao contrário, podem cada vez mais limitar o seu desempenho e tirar-lhe seu desejo de aprendizagem.

Fazer intervenções, ser flexível e aberto às possíveis mudanças, faz parte da busca de caminhos que promovam a interação, onde todos os indivíduos envolvidos sejam beneficiados neste processo – aprendizagem.

importa que a educação seja orientada em direção a plena validade social e a considere como um ponto real e determinante, e não que se nutra da idéia de que a 'deficiência' está condenada a menos valer. (VIGOTSKY, 1984, p.54).

A pesquisa de Amiralian e Jurdi (2006) mostra que experiência das crianças com deficiência mental em escola regular inclusiva com terapeutas ocupacionais acontecia em regime de classe especial, onde esses alunos só tinham contato com os outros alunos da escola no horário de recreio, ocasionando dificuldades de relacionamento

encontramos crianças cuja bagagem cultural parecia, muitas vezes, ignorada e desprezada pelos educadores, transformando a história escolar em uma história sem pré-história e causando dificuldades nos alunos em se apropriarem de recursos utilizados pelos educadores. Em todas as salas, havia alunos com dificuldades básicas de alfabetização, pouca conversa ou trabalho em grupo e muita disciplina [...] na classe especial para alunos com deficiência mental, cuja faixa etária variava entre oito e dezoito anos, o encontro foi com o tédio, o desânimo, a mesmice (p. 196)

No recreio, espaço que Winnicott (1975) coloca como o lugar do jogo, da criatividade e da experiência cultural, Amiralian e Jurdi (2006, p. 198), observaram que

Nesse movimento de recreio, os alunos da classe especial não se organizavam para as brincadeiras, não eram convidados e pareciam não se interessar por elas; os adolescentes, possivelmente por não compartilharem os mesmos interesses, e as crianças, por não conseguirem entrar nos grupos já formados [...] percebemos que os alunos das classes regulares verbalizavam que não sabiam ou não conseguiriam brincar, denotando uma atitude fundada em um desconhecimento a respeito da deficiência mental e do indivíduo que a tem [...]. Esse tipo de atitude não parecia incomodar ao corpo docente, técnico e funcionários da escola que, de certa forma, através de algumas atitudes, chegavam a reforçar e a reafirmar o papel do aluno incapaz ou doente, ao delegarem um local exclusivo na escola para os alunos da classe especial – como, por exemplo, no momento de entrada dos alunos na escola; marcavam uma diferença que levava à exclusão. Ao comparar os outros alunos com os alunos da classe especial, por meio de palavras depreciativas, localizavam nesses alunos a falência do ideal.

Quando consideramos a surdez, por exemplo, percebemos que as crianças surdas enfrentam dificuldades para entrar em contato com a língua do grupo social no qual estão inseridas (GÓES, 1996). Em consequência, o atraso de linguagem pode incorrer em consequências emocionais, sociais e cognitivas.

Antia e Stinson (1999, p. 246) analisando estudos sobre a inclusão de crianças surdas, percebem que

o problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa ampliação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva.

O movimento da chamada educação inclusiva, que emerge apoiado pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou lingüística.

Laplane (2004, p. 5-20) argumenta que

acreditar que valores e princípios da educação inclusiva sejam capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentam a segregação, compreender que o discurso em defesa da inclusão se constitui historicamente como oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconhecer a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva não pode ocultar os problemas todos que esta mesma 'educação inclusiva' impõe.

A singularidade e a riqueza de se desenvolver um ambiente de trocas de experiências tornam essa atitude fonte de interação, onde especialmente as crianças estabelecem um vínculo de aprendizado prazeroso e produtivo, tendo-se em conta a descoberta do outro, o realizar juntos.

Intelecto e Afeto, a sua separação enquanto objetos de estudo é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como um fluxo autônomo de 'pensamentos que pensam a si próprios', dissociado da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa. Esse pensamento dissociado deve ser considerado um epifenômeno sem significado, incapaz de modificar qualquer coisa na vida ou na conduta de uma pessoa, como uma espécie de força primeva a exercer influência sobre a vida pessoal, de um modo misterioso e inexplicável (VIGOTSKY, 1998, p.9).

Existe, no entanto, um antagonismo com respeito ao que se espera e o que realmente ocorre no interior de inúmeras escolas, pois, "a simples presença física do aluno com necessidades especiais em uma sala de aula regular não garante o

estabelecimento de relações de amizade entre ele e seus colegas de turma” (BISHOP e cols, 1999, p. 185)

No entanto, professores da rede estadual de educação identificam a aquisição de respeito e valorização às diferenças e solidariedade para os alunos como resultado do convívio com colegas com necessidades especiais em escolas regulares (SANTA CATARINA, 2000).

Existem alunos desacreditados por uma parcela de colegas. Esses alunos desacreditados são estigmatizados pela turma, ou seja, são percebidos por meio de preconceções depreciativas, e expectativas negativas acerca de seus comportamentos e desenvolvimento (GOFFMAN, 1963).

Neste aspecto, a falta de conscientização e compreensão por parte dos educadores torna-se um grande impedimento, pois limitam-se a atitudes classificatórias, excludentes e retrógradas confinando seus alunos a um mundo limitado, sem expectativas e conseqüentemente sem perspectivas; desconhecem o prazer do aprendizado compartilhado; principalmente ao direcionar o olhar para as crianças com deficiência. As notas, que são recursos artificiais utilizados para medir aprendizagens, ao invés de serem consideradas reveladoras do grau de eficácia de condições de ensino, tendem a ser percebidas como reveladoras do grau de inteligência dos aprendizes (PROVENZANO, 2005).

Melo e Ferreira (2009, p. 127), ao ouvirem as professoras, observaram que

as professoras foram unânimes em afirmar que o cuidar e o educar são faces indissociáveis nesse contexto, pois ao cuidar abre-se pretexto para também estar educando, ou seja, para elas o cuidar faz parte do trabalho pedagógico na educação infantil e vivem isso na prática. Além disso, afirmam que esse cuidar não se restringe apenas ao aspecto físico, mas também se relaciona à parte emocional e afetiva da criança.

Partindo de uma equipe empenhada em elaborar estratégias para atender as necessidades primárias destas crianças, o educador poderá visualizar não somente

as dificuldades de seus alunos, mas, antes o seu potencial, sua participação nos programas pedagógicos, tornando sua presença na escola, prazerosa, onde todos sejam beneficiados.

É consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações, se desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VIGOTSKY, 1987a).

Vigostky (1983) traz uma revelação muito grande e importante: tratar a criança cega do mesmo modo como a que vê; ensinar-lhe a caminhar pelo mesmo caminho daquela que vê, dar-lhe a máxima possibilidade de chegar com todas as crianças aos mesmos objetivos.



## **V. OBJETIVOS**

### OBJETIVO GERAL

Identificar e problematizar a interação de crianças com deficiência em situações escolares.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Observar uma criança com deficiência (com diagnóstico) em uma Escola da Rede Pública Municipal;
  
- 2- Observar as interações entre as crianças com deficiência e seus colegas de sala, com os professores e com os funcionários em situações de aula e de recreio.

## VI. MÉTODO

O método escolhido para desenvolver esta pesquisa foi o etnográfico. A metodologia etnográfica possibilita ao pesquisador uma interpretação das ações dos sujeitos da pesquisa dentro do seu próprio contexto social, promovendo uma aproximação recíproca dos envolvidos. É um estudo de significado da 'vida diária', que se opõe aos modos tradicionais de manipular os problemas de ordem social (essência vista 'de fora'), sendo uma forma nova de aprender a realidade, sabendo que nenhuma delas consegue aprendê-la totalmente (EZPELETTA, ROCKWELL, 1989). O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa 'aprendendo com as pessoas'.

Dentro da proposta etnográfica, foi escolhido o estudo de caso, para este trabalho. O estudo de caso permite um detalhamento da situação vivenciada pelo participante, embora com a limitação óbvia da impossibilidade de generalizar os dados obtidos. Contudo, mesmo com tal limitação, os resultados são significativos para se conhecer de forma mais aprofundada, a realidade vivenciada por indivíduos de determinada população

### *Participante da Pesquisa*

Foram participantes desta pesquisa um aluno de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, com 5 anos de idade, do sexo masculino, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista, sua professora, seus colegas de

classe e os funcionários da escola, embora o foco observacional tenha sido a criança incluída.

O Transtorno do Espectro Autista (APA, 1995) apresenta um diagnóstico complexo, pois os critérios podem ou não estar presentes. Os mais comuns são:

1. prejuízo marcante no uso de múltiplos comportamentos não-verbais (por ex., contato visual direto, expressão facial, posturas e gestos corporais) que regulam a interação social e a comunicação;
2. fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares que sejam apropriados ao nível de desenvolvimento;
3. pouco ou nenhum interesse pelo estabelecimento de amizades;
4. falta de busca espontânea pelo prazer compartilhado, interesses ou realizações com outras pessoas (por ex., não mostrar, trazer ou apontar para objetos que consideram interessantes);
5. falta de reciprocidade social ou emocional pode estar presente (por ex., não participa ativamente de jogos ou brincadeiras sociais simples, preferindo atividades solitárias, ou envolve os outros em atividades apenas como instrumentos ou auxílios 'mecânicos');
6. podem ignorar as outras crianças (incluindo os irmãos), podem não ter idéia das necessidades dos outros, ou não perceber o sofrimento de outra pessoa;
7. pode haver atraso ou falta total de desenvolvimento da linguagem falada;
8. podem estar ausentes os jogos variados e espontâneos de faz-de-conta ou de imitação social apropriados ao nível de desenvolvimento.

## *Procedimento*

A proposta inicial do trabalho seria incluir escolas da rede pública municipal e estadual. Porém, ocorreram vários entraves e dificuldades burocráticas na busca dessas escolas. As escolas estaduais exigem autorização da Secretaria da Educação, antes mesmo de conhecerem os projetos de pesquisa. Em uma escola visitada, a diretora sequer permitiu que a pesquisadora cruzasse o portão, justificando que deveria apresentar a autorização da Secretaria de Educação do Estado. Embora a autorização tenha sido pedida e protocolada, nenhuma resposta foi obtida, nem positiva, nem negativa. Portanto, dado o tempo exíguo entre a qualificação e a defesa, foi feita a opção pelo estudo de caso, com uma escola municipal, que autorizou a entrada da pesquisadora.

Após o contato inicial com a escola, foram apresentados a Carta de Intenções aos Participantes da Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, expondo os objetivos da pesquisa e pedindo autorização para realizá-la na instituição.

A partir da determinação de uma criança autista na escola, foram agendados períodos mais convenientes para a realização das observações.

Os pais e a professora da criança observada também receberam a Carta de Intenções aos Participantes da Pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A observação do aluno foi realizada no interior da sala de aula, no espaço de recreação, na entrada e saída dos alunos dois dias por semana na unidade escolar.

A pesquisadora anotou os dados em um diário de campo, que envolve não apenas as observações objetivas, mas também suas percepções e sentimentos em relação às situações observadas.

Foram feitas 5 visitas/intervenções, durante as quais a pesquisadora não apenas observou as situações interativas, mas também participou de atividades, inclusive cuidando da classe para que a professora atendesse a situações emergenciais. Para efeito dos resultados, serão mencionadas apenas como 'visitas'.

A pesquisa ofereceu riscos mínimos aos participantes, estes poderiam retirar-se da pesquisa a qualquer momento e a identidade dos participantes e das instituições foram mantidas sob sigilo, sendo os dados apenas utilizados para fins de pesquisa científica.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie, processo CEP/UPM nº. 1199/03/2010 e CAAE nº. 0005.0.272.000-10.

## **VII. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por ter-se tratado de um estudo de caso, com foco etnográfico, optou-se por apresentar os resultados de forma descritiva, expondo as situações observadas, as impressões da observadora e o contraponto com as questões teóricas envolvidas, sem a criação de categorias para análise.

As situações serão agrupadas de acordo com os eventos mais significativos vivenciados, denominados:

1. Apresentação;
2. A Sala de Aula e o Parque;
3. Lanche;
4. Banheiro;
5. Leitura
6. Colar
7. Aniversário

### **1. Apresentação**

Das quarenta crianças regularmente matriculadas no 3º estágio da Educação Infantil da Unidade à que esta pesquisa refere-se, uma é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, um menino, com cinco anos de idade, que será chamado M. neste estudo.

De acordo com as informações da professora, M. é o segundo filho de pais já um pouco avançados em idade, os quais parecem não se envolver muito com as atividades de M. na escola, não participam das reuniões, mesmo quando solicitados, sempre se manifestam através de agendas. Parece não concordarem com o diagnóstico do filho, por isso fica ainda mais difícil para a professora e os que passam parte do tempo com M. ajudá-lo a desenvolver-se.

Considerando-se a inclusão de criança autista na escola regular, sabendo-se que esta apresenta desvantagens na qualidade da interação social, contato,

comunicação, e comportamentos peculiares a seu quadro patológico, que conseqüentemente interfere em seus relacionamentos, Farias e cols. (2008) escrevem,

À escola cabe priorizar a capacitação de sua equipe nas questões pedagógicas, envolvendo – a em um aprendizado teórico e prático a respeito das necessidades dos alunos que lhes são confiadas, no caso do Autismo por exemplo.

As visitas aconteceram de forma bastante tranqüila, contando com a colaboração da professora, que recebeu a proposta com muito entusiasmo.

As crianças, logo na primeira visita, correspondendo à curiosidade que lhes é peculiar, recepcionaram a pesquisadora de forma simples e acolhedora.

A professora, muito adequada, comunica-se de forma clara, atingindo a linguagem das crianças, que correspondem satisfatoriamente às suas propostas para o dia de aula e atividades. A professora transmite seriedade em seu trabalho, é responsável, comprometida com seus alunos e revela grande empenho em ajudar M. em suas dificuldades. O autismo apresenta-se para ela e para os demais funcionários da escola como algo desconhecido o que gera preocupação e ansiedade.

A professora apresenta a pesquisadora ao grupo de crianças, explicando que por um tempo ela estará realizando um trabalho importante e que precisa da cooperação de todos os alunos; todos a ouvem com muita atenção e a partir deste momento a pesquisadora é aceita como parte do grupo; cessando a chuva todos foram ao parque.

A professora observa o seu grupo de crianças, cuidando para que não se machuquem ou briguem, o que torna seu trabalho difícil, por ser uma turma de quarenta meninos e meninas.

Comenta algumas coisas a respeito do comportamento de M., e pergunta:

*- O que é Autismo? Eu quero muito ajudá-lo, mas não sei nada sobre isso. Só posso dizer que é uma criança muito diferente, presta muita atenção em mim, às vezes acho que me segue com os olhos, mas não se aproxima como os outros.*

Este questionamento da professora é condizente com a posição de Cacciari e cols. (2005), que explicam as necessidades das professoras em conhecer características do transtorno, além de orientações sobre como lidar com a dificuldade da criança. Desconhecendo suas dificuldades, torna-se impossível alcançá-las, e neste aspecto, para o professor, resta deixar a criança, tendo em vista sua impossibilidade, de buscar e elaborar caminhos para ajudá-la a superar seus próprios prejuízos.

## **2. A Sala de Aula e o Parque**

As crianças possuem uma rotina de trabalho, sendo, porém a professora flexível às demandas de cada dia. As crianças adoram ir ao parque, sendo este o primeiro momento da rotina para esta turma, considerando que cumprem o período de 15h20 às 19h00, todos se mostram bastante ansiosos por este momento. A professora as direciona para os afazeres que antecedem o momento do parque, um tanto prejudicado por causa da chuva, que molha a areia do espaço em que elas brincam, nesta primeira visita de observação. As crianças passam então a organizar as coisas em suas mesas, guardar os seus pertences, orar pelo dia de escola, aguardando que possivelmente a chuva pare e todos possam ir ao parque.

M. é franzino, muito delicado em sua estrutura física, corre para o parque de forma estranha, não olha para frente, dando a impressão que vai de encontro ao primeiro obstáculo, porém surpreende a todos, parece saber bem onde está indo.



Pega nas mãos pequenas um único brinquedo, não procura os colegas, prefere ficar só, passa bom tempo concentrado no objeto escolhido, às vezes procura esconder-se, como em um cano largo utilizado para educação física. A professora diz que em vários momentos ele escapa da sala e quando ela se dá conta, em meio às outras crianças, sai correndo da sala para encontrá-lo, deixando todos os outros sozinhos e, apesar de já ter solicitado maior ajuda à coordenação, as coisas permanecem do mesmo jeito.

O processo de desenvolvimento segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos.

A aprendizagem e o desenvolvimento ainda que diretamente ligados não se processam simetricamente. O desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta (VIGOTSKY, 1984, p.79).

A legislação proposta à escola inclusiva indica que o professor precisa relevar suas restrições particulares em questão às diferenças, que vivencia no dia a dia, pensando em como estabelecer métodos e estratégias pedagógicas que possam satisfazer todas as exigências que as crianças em sala de aula apresentam no momento de aprendizagem e hora do recreio (BRASIL, 1994). Entende-se, portanto, que esta realidade da escola inclusiva traz uma aceitação incondicional das diferenças, e isto precisa ser trabalhado com um respaldo teórico que traga informações sobre as possíveis diferenças que profissionais envolvidos com a educação possam experimentar, envolvendo todos os segmentos de uma Unidade Escolar que esteja empenhada em enfrentar todas as implicações que a educação inclusiva venha apresentar. Esta necessidade vem ao encontro da proposta de Bregantini (2001), de que a educação inclusiva possa estimular e valorizar a aprendizagem da criança, em suas especificidades.

M. parece feliz em sua turma, está na idade correta para o seu estágio, embora não consiga escrever ou identificar as letras, o que já é comum em seu grupo. Mesmo tendo muita dificuldade para comunicar-se, esforça-se às vezes, para falar com a professora, que já consegue entender algumas de suas tentativas de comunicação. Além disso, percebe-se uma tentativa da professora de estimular comportamentos de autonomia da criança, isso nitidamente parece motivá-lo e deixá-lo muito satisfeito.

As crianças tratam-no bem, embora alguns poucos resistam aproximar-se dele; estas o afastam, e dizem claramente:

- *Não quero que você sente em minha mesa, você não vai brincar comigo, não gosto de você.*

Nessa questão, podemos perceber, como expõe Silva (2004, p. 73),

A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente, como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais.

No momento de escolher os brinquedos preferidos, M. sabe exatamente o seu. Procura logo as peças para montar, faz isso com muita rapidez, encaixa as peças de forma sistemática, une todas com muita agilidade, em seguida as separa rapidamente. Repete este movimento várias vezes, parece sentir muito prazer neste processo e seus colegas de sala ficam impressionados e alguns questionam:

- *Como ele pode fazer isso? Eu não consigo!*

A professora neste momento procura chamar a atenção da sala, conscientizando que cada um tem habilidades diferentes.

Vigotsky (1987a) afirma que as dificuldades devidas à deficiência originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da vontade e podem

conduzir a processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta dos indivíduos que, por sua vez, podem se consolidar em desenvolvimento.

M. várias vezes sai da sala, às vezes vai para o banheiro, sempre um dos colegas chama a atenção da professora a respeito de sua saída, e a professora pede ao colega:

- *Por favor, veja onde está o M. para mim, ou então, traga-o de volta.*

Sobre isso a professora comentou que no estágio passado a professora de M. não o deixava realizar quase nada, ela tinha medo que ocorresse algum acidente envolvendo a criança. Ele permanecia durante logo tempo sentado, enquanto as outras crianças brincavam no parque. Durante o lanche, ela ficava com ele na sala para que ele não se sentisse constrangido na presença dos colegas, pois havia lido que a criança autista sentia-se bem sozinha, longe do contato de outros.

Mantoan (2002) considera fundamental para uma prática inclusiva o exercício constante de reflexão e o compartilhamento de idéias, sentimentos, ações entre os professores, diretores e todos os envolvidos na comunidade escolar. Partilhar, analisar e discutir as experiências concretas, os problemas reais, as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula, é a matéria-prima das mudanças.

A professora, no atual estágio, está oferecendo a M. uma liberdade que realmente acredita que ele não possuía, pois ele permanece longos períodos no parque, gosta de se molhar, a professora várias vezes precisa afastá-lo de uma torneira onde ele permanece 'escondido' pressionando o botão, sentindo a água vindo em direção a seu peito. Nestes momentos ele sorri, parecendo gostar muito. De modo geral, a professora parece ficar apreensiva, sabe que precisa cuidar de

todos, mas sente que deve dar atenção a M., pois tem necessidades diferenciadas das outras crianças.

Dia de sol, as crianças iniciaram o período muito alegres, pois o sol significa parque; correm, pulam, balançam, cavam e voltam a terra e outras brincadeiras. M. como sempre corre de um lado para o outro, está alegre, mesmo porque no ano anterior era privado deste contato com a natureza e do momento da brincadeira.

Observa-se neste aspecto que a professora do período anterior, privava M. de brincar, envolver-se com os colegas, correr riscos, lanchar juntos, certamente causando-lhe tristeza e impedindo a sua interação, que provavelmente facilitaria seu desenvolvimento.

A verdadeira educação, segundo Vigotsky (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. “Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social” (VIGOTSKY, 2003, p. 201).

M. é pequeno, olhos miúdos, as crianças tropeçam nele, empurram, mas ele parece não ligar, parece gostar deste momento, incomoda-se um pouco com a camiseta molhada, consequência de sua ‘visita’ à torneira que existe no canto do parque. A professora chama sua atenção, ele acha graça, não diz nada, sua camiseta é trocada, existe uma preocupação da professora quanto a sua saúde, bastante frágil, segundo informações relatadas na agenda escolar, pela mãe.

Permanece longo tempo brincando com a terra, usando um balde vermelho, o de sempre, fica fazendo bolinhos de barro, não presta atenção a nada em seu redor,

pelo menos aparentemente; algumas colegas sentam ao seu lado, fazem bolinhos também, mas ele não lhes dirige nenhuma palavra.

É importante refletir na necessidade premente de ações específicas em relação à criança com deficiência. No caso M. precisa ser assistido adequadamente, porém é nítida a ausência de mecanismos para fazê-lo, conforme proposto por Vaistman (1995).

Amorim (2005) comenta que essa integração entre o cuidar e o educar é importante no sentido de que as atividades rotineiras também auxiliam na construção da identidade de uma criança. O que essa integração – educar e cuidar – na realidade quer enfatizar é a relevância e o direito da criança de ser educada e cuidada, não existindo uma forma de atendimento que dicotomize o cuidar do educador na educação Infantil.

Em uma das visitas, M. surpreendeu a todos, pois aproximou-se da pesquisadora, olhando para ela, transmitindo como que um cumprimento, uma espécie de boas vindas, sem dizer uma única palavra.

Naquele dia, o parque foi suspenso, estava garoando forte, e a professora mudou a rotina da sala. M. percebeu um pedaço de piso solto, sentou-se no chão, colocando e recolocando o pedaço e várias vezes dobrou-se sobre o chão. Ao mesmo tempo em que possui dificuldades para se locomover, dobra-se com muita facilidade, apresenta uma grande elasticidade.

A senhora responsável pela distribuição do lanche entra na sala, sem nenhuma autorização da professora e percebe M. dobrado sobre o chão e com o pedaço de piso na mão, grita com ele, tira o piso de sua mão e o faz sentar-se em uma cadeira, posicionada de forma que os colegas possam vê-lo, tomando atitudes sem nenhum direcionamento apropriado. A professora que estava atendendo a outra

criança, volta-se para a funcionária e pede que a deixe resolver a questão com M.; a funcionária sai reclamando e dizendo:

*- 'Este menino é terrível, por isso está assim, é muita folga para o meu gosto. Deixa ele para mim uma semana, que eu darei jeito!'*

Podemos perceber o preconceito, a falta de informação e a discriminação, expostas pela funcionária de forma depreciativa, como um processo que leva mais à exclusão (GOFFMAN, 1963).

A professora distribuiu algumas placas de cores diferentes, para que as crianças identificassem seus nomes; algumas crianças encontraram bastante dificuldade em realizar a tarefa, precisaram da ajuda da professora e da pesquisadora que neste momento envolveu-se com a atividade proposta até mesmo para estreitar o relacionamento com todas as crianças.

M. identificou a sua placa pela cor, sempre escolhe uma única cor. A professora já percebeu e então, sempre mantém as placas dele em vermelho, porém não consegue identificar o que está escrito, apenas arrisca, manifestando-se de forma quase incompreensível.

É clara a necessidade de recursos especiais para trabalhar com M., em relação ao seu aprendizado, pois sempre que uma atividade é proposta às crianças, e ele não consegue realizar, o profissional da educação, inconscientemente ou até mesmo de forma consciente, deixa-o de fora deste processo de aprendizado, principalmente, devido à impossibilidade da escola em oferecer caminhos para conduzi-lo através de didáticas e recursos específicos (BLANCO, DUK, 1997)

Freitas (2008) ratifica esta posição, reconhecendo a necessidade de instalações físicas e material didático-pedagógico adequado, além da capacitação de professores, para efetivar uma educação inclusiva de qualidade.

### **3. Lanche**

Hora do lanche! Primeiro vão lavar as mãos, as meninas primeiro, enquanto os meninos esperam na sala de aula; em seguida os meninos vão lavar as mãos.

M. não consegue esperar sua vez, corre e entra no banheiro antes que as meninas; a professora o chama e lembra que primeiro serão as meninas e que ele deverá esperar sua vez. M. concorda e volta para a sala, quase sempre já molhado, pois é tão rápido que consegue apertar o botão da torneira antes que os colegas o façam.

No refeitório é tudo muito organizado, nada pode sair da rotina estabelecida, existem as senhoras com rostos severos, que mantêm tudo sob controle. As crianças obedecem, salvo algumas, que arriscam alguma conversa e risos durante o lanche.

As mesas são limpas e organizadas, os pães ficam sobre a mesa em recipientes limpos e são distribuídos pelas senhoras em guardanapos. Não podem sujar a mesa, e se sujam são chamadas à atenção; o leite com frutas é distribuído num balcão separado, onde as crianças são servidas por outra funcionária. Não parece ser um momento alegre, as crianças ficam se entreolhando, esperando para voltarem à sala; a professora fica em outra sala, não compartilha do momento do lanche com as crianças.

M. comporta-se sempre da mesma maneira durante as refeições, toma três copos de leite com frutas, faz o trajeto do balcão até a mesa de forma sequencial, adora devolver o copo no balcão, não consegue sentar-se na mesa com os colegas, corre insistentemente em círculos rodeando as mesas. A senhora responsável pelo lanche (a mesma do episódio da sala de aula) grita novamente com M., que foge

para o canto do refeitório; ela o busca e pega pelo braço, falando com ele muito alto, em frente aos colegas, dizendo:

*- Você pensa que é melhor que os outros? Você é igual a todos os outros, não tem privilégios aqui, você aqui tem que obedecer, ouviu moleque? Fica correndo de um lado para o outro, parece bobo!*

Novamente vamos encontrar a depreciação e a falta de informação, que levam a mais desrespeito, criando, como expõe Novaes (2002), um foco de enrijecimento e normatização dos procedimentos educacionais.

Quando o tempo de recreio já havia se esgotado, a mesma senhora se aproxima de M. e o impede de ir para a fila com os colegas, não o deixa voltar para a sala. As crianças sentem a falta dele e vão procurá-lo, trazendo à professora a informação que M., por não ter comido o pão durante o lanche, não voltará para a sala enquanto não o fizer. Todos ficam incomodados, querem que a professora faça alguma coisa; no entanto ela acata a decisão da senhora do refeitório, causando certa aflição em M., que queria muito sair do refeitório. Depois de cerca de trinta minutos, ele volta com a boca ainda cheia de pão, mastigando com grande esforço e com lágrimas nos olhos.

A inclusão não é imposta, as pessoas que estão envolvidas neste processo, precisam lidar com suas limitações, trabalhando talvez uma suposta resistência, frente ao convívio de pessoas diferentes umas das outras, as atitudes vivenciadas sem o cuidado e informações adequadas, podem redundar em alterações significantes para os indivíduos, como afirma Saad (2003).



Em outro momento em situação de recreio, M. aproximou-se de onde a pesquisadora estava, num canto do refeitório, em que ela pudesse observar sem atrapalhar o lanche das crianças. Sentou-se bem perto tomando o leite, mas foi retirado e levado para uma das mesas onde podia arriscar um olhar e em seguida desviá-lo. A senhora que o retirou do lugar onde estava chamou a sua atenção novamente, bastante irritada e perguntando a ele se havia entendido onde era seu lugar, ele não respondia nada, apenas obedeceu, indefeso, pois já são muito comuns as repreensões durante o lanche.

Perceber e entender as diferenças é estar pronto a participar do processo educativo; indica para as mudanças de atitudes, a valorização do outro, por parte de todos os envolvidos neste processo; lembrando que esta interação pode motivar ou determinar o seu fracasso, dependendo da compreensão e aceitação a que for exposta. Como afirma Vigotski (1998), ninguém supera suas limitações ou dificuldades espontaneamente; é a mediação do outro que amplia as possibilidades e transforma as necessidades.

De volta à sala de aula, a professora propõe uma atividade em que todos deveriam desenhar a si mesmos, e em seguida colorir. M. recebeu a folha, mas não realizou a tarefa; apresenta resistência frente a atividades escritas e desenhadas. Saiu rapidamente da sala e buscou uma vassoura, pois notou pontas de lápis no chão; começou a varrer em movimentos rápidos e sincronizados, varreu tudo e em seguida pediu uma pá, do jeito que lhe é peculiar, mas fazendo-se entender. É bastante interessante como estas atividades o satisfazem; os colegas atendem às suas comandas, ajudam a realizá-las e muitos procuram estar ao seu lado, embora ele não lhes dirija quase nenhuma palavra.

Entre tantas atividades propostas aos alunos, a massinha traz às crianças grande diversão e aprendizado, pois ativa a criatividade e imaginação. M. escolheu uma única cor (azul), da qual não possuía quantidade suficiente para todos, mas, ele insistiu em querer todas, foi de mesa em mesa recolhendo as massas azuis dos colegas. Alguns deixavam e diziam: - *Ele é doente, deixa ele coitado!* Outros, porém manifestavam sua indignação, e não permitiam que ele lhes tirasse a massinha.

A professora interveio, chamando M. do lado e disse: - *Você não pode tirar dos colegas o material que estão utilizando, pois já estava com eles, você pode até pedir que dividam com você, mas, não pode ter todos, concorda?* M. largou as massinhas dos colegas, mas não se interessou mais por nenhuma delas, foi para um canto com uma expressão de insatisfação no rosto, uma expressão de choro intenso, mas, sem nenhum ruído, como um choro silencioso. A professora passou a justificar sua atitude, dizendo que precisava tratá-lo igual aos outros, para que se sentisse parte do grupo.

M. descobriu um apontador e começou a correr pela sala segurando o objeto nas mãos, sem demonstrar mais nenhum interesse pela atividade. Um colega, aparentemente incomodado com a situação de M., ofereceu para ele uma moto pequena, que encontrou em uma caixa de brinquedos no fundo da sala, M. imediatamente aceitou e passou a movimentar uma das rodas, bastante compenetrado com o novo objeto; a professora não percebeu este momento, pois estava ocupada passando nova atividade às crianças.

Esta possibilidade de relacionamento pode trazer oportunidades de aprendizagem, através da mediação de outra pessoa da mesma idade e que compartilha experiências (VIGOTSKY, 1998).

#### 4. Leitura

Na 'Hora da história', as crianças demonstraram bastante interesse. No fundo da sala, fica uma pequena estante com livros coloridos e temas variados. M. a princípio se recusa a guardar os brinquedos, porém quando percebe a professora sentando-se na mesa onde ele deveria estar, corre e senta-se, observando o grande livro aberto, com figuras coloridas, que chamaram a sua atenção: Um momento único; aos poucos M. encosta-se na professora, que delicadamente o puxa para o seu colo, coisa que segundo ela nunca foi possível, ele aceita a acolhida e presta muita atenção ao que a professora está lendo, não permite que os amigos cheguem perto, como se somente ele estivesse ali, querendo da 'prô', como é chamada pelos alunos, atenção exclusiva.

A pesquisadora procura auxiliar, contando histórias em outras mesas, buscando trabalhar este momento com as demais crianças, porém, M. expressa sua tristeza quando a professora o afasta de seu colo e diz que precisa contar história para os outros colegas; novamente a mesma expressão de choro contido e fisionomia de desespero, corre na sala, derruba algumas revistas, recolhe, coloca-as no lugar, afasta-se da mesa, não quer mais ouvir história.

Aqui percebemos que a função do professor como mediador está, inclusive, permeada de afetividade, o que permite compartilhar signos (VIGOTSKY, 1987a, 1987b). Porém, conclui-se, que a professora, embora estivesse imbuída de afeto, não apresentava o suporte necessário para o desenvolvimento cognitivo de M.

De acordo com Orrú (2003), uma situação de aprendizagem com base na teoria da EAM (Experiência de Aprendizagem Mediada) a ser proposta para o aluno com autismo, deveria priorizar a adequação dos diversos aspectos envolvidos nesta

situação às necessidades de transformação das estruturas cognitivas da criança autista.

M. dirigiu-se ao lugar onde estava o papel higiênico e cortou um longo pedaço, passou a fazer movimentos circulares sobre a mesa, como se estivesse suja, em seguida jogou o papel no lixo. Dirigiu-se a uma janela no fundo da sala, fazendo movimentos rápidos ao abrir e fechar a mesma, a professora sentada em posição contrária a janela, estava impossibilitada de enxergar M., causando apreensão nas demais crianças que passaram a chamar a professora para tirá-lo de lá, pois poderia machucar-se.

## **5. Banheiro**

Um colega de M. foi correndo ao banheiro, a professora não pode acompanhá-lo, a classe estava agitada, pois desejavam que a professora terminasse o momento da história. M. entrou desesperado na sala, pois também já havia saído, puxou o avental da 'prô', que correu com ele para o banheiro, pois lembrou-se do aluno que lá estava. A criança estava toda suja, não deu tempo de fazer suas necessidades no vaso, o cheiro entrou na sala de aula, pois o menino vestiu-se sem fazer a devida higiene. A professora voltou com ele ao banheiro, levando a muda de roupa que todos trazem de casa, lavou-o, trocou suas roupas, penteou seus cabelos e em seguida voltou à sala. Durante este período, a classe ficou com a pesquisadora, pois não há auxiliar de classe.

M. pareceu bastante incomodado com o acontecimento, não queria brincar, emburrado em um canto da sala, mexendo com a roda de um carrinho. Embora seja relevante considerar a ausência de uma professora auxiliar de sala, é oportuno

observar que o acontecimento despertou o auxílio do colega (M.), dinamizando a solidariedade entre o grupo. Novamente, pensamos na questão da aprendizagem como processo de mediação, levando a uma transmissão dos símbolos, elementos da aprendizagem cultural (VIGOTSKY, 1983): apesar do autismo, M. conseguiu estabelecer um processo solidário, indo em busca da professora para socorrer o colega em dificuldades.

Num final de período, já prontos para irem embora, uma colega de M. aproximou-se e mostrou para ele uma pequena boneca com um botão que fazia a saia dela girar; foi a descoberta do dia para M., que permaneceu o resto do tempo girando a saia da boneca.

## **6. Colar**

No dia das mães, as crianças foram orientadas na atividade direcionada, a escolher uma imagem de mulher (recortes de revistas) que mais se parecesse com sua mãe, em seguida, desenhar o corpo, completando assim a imagem. M. escolheu a imagem de uma mulher de chapéu, mas não quis desenhar o corpo e nem terminar a atividade. Nenhuma atividade lhe é cobrada, seu caderno está incompleto, não há outra opção de trabalho para que ele pudesse realizar.

Podemos afirmar, com Cardoso (2003), que as necessidades especiais pressupõem também recursos especiais; como não há conhecimento da especificidade das necessidades, não há recursos disponíveis para resolvê-las.

O momento é de resignificação para a educação, principalmente referindo-se à proposta de inclusão;

Nunca foi tão importante criar como em nossos tempos. Os mecanismos de controle não são fixos e padronizados, mas sim oscilantes e difusos, exigindo estratégias de

enfrentamento capazes de ensejar múltiplas ações, singulares e versáteis (VIGOTSKY, 2003, p.53).

Neste mesmo dia (atividade para as mães), foi proposto às crianças a confecção de um colar, feito com barbante e canudos de plástico; as crianças ficaram interessadas na atividade, passaram a escolher a cor dos canudos, cortar o barbante e enfiar o barbante por dentro dos pedaços de canudo. Era uma atividade que exigia muita concentração e coordenação motora e muitos, na metade da atividade, já queriam desistir. M. nem olhou para a atividade, permaneceu mexendo em uma caixa de brinquedos, buscando algo que pudesse brincar; as crianças espontaneamente, passaram a chamá-lo para juntos realizarem a atividade, mostravam seus colares semi-prontos, pois para muitos era algo difícil de concretizar. Inesperadamente, M. aproximou-se de uma das mesas e curioso pegou alguns canudos já cortados e um barbante caído no chão, num movimento muito rápido conseguiu enfiar vários canudos rapidamente, em seqüência e sem errar, o que despertou surpresa nos colegas que o cercaram em volta da mesa. Um dos colegas disse: - *Olha! O M. conseguiu melhor que todo mundo! Vamos bater palmas pra ele!* A professora aproximou-se e disse: - *O M. é muito esperto, viram como ele aprendeu rápido?*

A confiança em um trabalho sério e responsável é um dos mecanismos a ser explorado pela escola que acolhe a proposta de inclusão. Acreditar em respostas quando se oferece estratégias, onde a interação destas crianças com o meio em que estão envolvidas são desafiadoras, atraentes e eficazes, certamente estas atitudes só poderão trazer benefícios a todos os segmentos, e terão ainda, condições de sanar os possíveis fracassos, quando estes existirem (TZURIEL, 1999).

## **7. Aniversário**

Em todos os finais de mês, acontece uma festa de aniversário para as crianças. Todas as crianças preparam-se para esta comemoração, é anunciada uma grande apresentação, um tecladista fará um recital em homenagem às crianças aniversariantes. A festa está formada, bolo, brigadeiros, bexigas e refrigerantes. As crianças brincam felizes, a professora coloca música, todas dançam juntas, M. está bastante envolvido, corre muito de um lado para o outro. Chegou o tecladista, foi uma surpresa, um rapaz de 16 anos cego, que toca muito bem o teclado. M. comeu muito bolo e as crianças brincaram e riram muito com ele, que não disse uma palavra, mas parecia feliz.

Vigotsky postula que o professor deve ser um mediador entre o sujeito que aprende e o conhecimento. “Mediar consiste nas ações de um agente intermediário em uma relação” (VIGOTSKY, 1987, p. 96).

## VIII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os estudos de Vigotsky a respeito da criança com deficiência, nota-se a contribuição positiva com respeito às experiências educacionais concretas, que podem, sem sombra de dúvida, ser adicionadas para desenvolver a autonomia das pessoas em questão. Seu trabalho vem dar luz e incrementar estratégias de aprendizagem a fim de se obter sucesso neste caminho da inclusão que assusta a tantos.

Vigotsky fala da ação mediada que permite avanços no que diz respeito a suplantar a sombra da deficiência no aspecto social, principalmente no ambiente de aprendizado, onde as crianças passariam a ser notadas por suas habilidades e não por suas limitações.

Ficou bem claro nesta observação que a professora estava envolvida com a proposta de educação inclusiva, o mais importante, o fato de desejar conhecer o outro, compartilhar as diferenças e conviver muito bem com elas, apesar de suas próprias limitações; entender que existem outras possibilidades e estas adicionadas ao cuidar e dedicar-se em seu trabalho, podem abrir outros horizontes às suas expectativas

Percebe-se claramente o que ainda é necessário desenvolver para alcançar um nível estável na proposta de uma educação que trabalha com a diversidade e aprende com ela

No caso da criança observada, parece que conseguiu transmitir satisfação em estar no convívio com seus colegas e a professora e, embora encontre problemas com as emoções e sentimentos, ficou nítido seu prazer em estar ali, mesmo porque para ele era uma experiência nova, pois no ano anterior não lhe havia sido permitido



participar de atividades, como parque, passeios, lanche e danças. A autonomia oferecida por sua professora foi benéfica para desenvolver responsabilidade, solidariedade e acima de tudo, permitir que pudesse aprender a brincar, motivo principal de sua alegria, simplesmente, porque é criança.

Encontrar a professora R., perceber sua aflição em cuidar de seus alunos, a transparente confissão '*não sei o que fazer com M., não sei o que é o autismo!*', sua disponibilidade, são possibilidades de esperança de que há profissionais dispostos a participar ativamente desta proposta de inclusão, ou melhor, entendem que varias mudanças devem ocorrer, e que a participação deles é indispensável.

Em uma unidade escolar composta por crianças com variadas necessidades, é necessário o apoio de uma equipe comprometida com este trabalho. Percebe-se este entrave claramente, como os problemas que M. enfrenta com a funcionária do refeitório, a falta de habilidade em chamar à sua atenção, até mesmo porque ela desconhece as reais necessidades da criança. Ou, por exemplo, na 'hora da história', a falta de um 'professor mediador', para naquele momento desenvolver as habilidades de M., demonstra a fragilidade da assistência pedagógica vigente.

Seria necessária uma preparação prévia a toda equipe escolar, antes do início das aulas, norteando todos os participantes de um projeto, anteriormente elaborado, trazendo-lhes segurança em receber a todas as crianças, com deficiência ou não, onde as 'surpresas' para os professores de sala não ocorressem, ao receber crianças com limitações que eles próprios desconhecem.

Os estudos encontrados que tratam de mudanças de concepções em relação à inclusão (GAMBARO, 2002; PEREIRA, 2002; ORTIZ, 2003; ROSA, 2003) se referem às mudanças de conceitos observadas após a realização de trabalhos de

intervenção com professores, incluindo cursos de capacitação para a inclusão, programas e reuniões para orientação, discussão e acompanhamento do professor.

A verdadeira educação, segundo Vigotsky, consiste em despertar na criança aquilo que já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento e uma determinada direção, “não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social” (VIGOTSKY, 2003, p.201).

Percebe-se que algumas atitudes estão trazendo novas perspectivas de crescimento quanto à proposta de inclusão. Em uma das visitas à escola, a coordenadora pedagógica pediu à pesquisadora que lesse um documento, referente a uma lista de pedidos de materiais para trabalhar com crianças com deficiência. Foi uma leitura interessante, embora com dificuldade para identificar naquela lista o que realmente seria apropriado para as crianças, pois a maioria dos materiais era totalmente desconhecida dos professores. Apesar de precisarem de muitos materiais, as professoras não escolheram nada, também porque tinham o prazo de dois dias para entregar os pedidos. Neste caso, seria extremamente importante que houvesse um esclarecimento à direção, aos professores e a todos os funcionários da escola, para que soubessem acima de tudo manejar estes instrumentos para melhor aproveitá-los.

Já no final dessas considerações, cabe concluir que uma proposta de educação totalmente envolvida com a inclusão pode parecer um sonho distante, por parte de todos os envolvidos neste caminho ainda incerto; porém, existe a possibilidade deste sonho deixar de ser utópico, quando o processo de ensino aprendizagem obtiver efeitos consistentes, como um trabalho de reconhecimento dos materiais necessários para as crianças com deficiência, onde além de serem

úteis, trariam novas possibilidades para o trabalho dos professores e funcionários da unidade escolar; alcançando uma prática pedagógica que visualize a proposta 'inclusão', tornando-se compromissada com o desenvolvimento de todas as crianças, onde mecanismos reais sejam efetivamente explorados, satisfazendo as necessidades de cada um e beneficiando todo grupo, em interação.

Ferreira e Guimarães (2003) dizem ser necessário deixar de pensar a educação sob uma perspectiva simplista e reducionista, passando a compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na escola ocorram dentro de condições viáveis e satisfatórias para a educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo-se então em um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade da sociedade, do estado e de todo cidadão.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press. 1999

AMIRALIAN, M.L.T.M. A integração dos deficientes visuais: Aspectos psicológicos e sociais. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v. 40, n. 92, p. 61-64, 2005.

AMIRALIAN, M.L.T.M.; JURDI, A.P. S. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar**. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 23, n. 2, p. 191-202, 2006.

AMORIM, E. Educar versus cuidar. In: UNESCO. **O cotidiano no centro de educação infantil**. Brasília, 2005.

ANTIA, S.D.; STINSON, M.S. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 4, n.3, p. 246-248, 1999.

APA (Associação Americana de Psiquiatria). **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais – DSM- IV**. Porto Alegre: ArtMed. 1995

ARAÚJO, L.A.D.A. **Proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BISHOP, K.D.; JUBALA, K.A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 184-199.

BLANCO, R.; DUCK, C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Mennon Editora SENAC, p. 184 -195, 1997.

BOCK, A.M.B. Psicologia da Educação: Cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M.E.; ANTUNES, M.A.M. **Psicologia escolar: Teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79 -103.

BRASIL. **Portaria nº 1793, de dezembro de 1994**. Considera a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alunos com baixa visão: enfoques pedagógicos**. Campo Grande: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização/ deficiência física.** 4ª ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006a.

BRASIL. **Sala de recursos multifuncionais: Espaços para o Atendimento educacional especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

BREGANTINI, E. C. O. Mito da dificuldade de aprendizagem e da deficiência. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 56, p. 27-34, 2001.

BRIDI, F.R.S.; FORTES, C.C.; BRIDI FILHO, C.A. Educação e autismo: As sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B.W. (Org.) **Experiências educacionais inclusivas: Programa de educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRIEN, J.; BRIEN, C. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, p. 48-68, 1999.

CACCIARI, F.R.; LIMA, F.T.; BERNARDI, M.R. Resignificando a prática: um caminho para a inclusão. **Consultoria Psicopedagógica**, v. 13, n. 10, p. 35-42, 2005.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J.M.; STOBAUS, C. (Org.). **Educação especial: Em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p. 393-412, 2006.

DAVIS, C.; SILVA, F. G. Conceitos de Vigotsky no Brasil: Produção divulgada nos cadernos de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 123, n. 1, p. 633-661, 2004.

DESSEN, M.A; SILVA, N.L. Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. **Cadernos de Psicologia e Educação**, v. 10, p. 2-23, 2000.

ENUMO, S.R.F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n.3, p. 335-54, 2005.

EZPELETTA, J., ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V. A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 14, n.3, p. 365-384, Set.-Dez. 2008.

FÁVERO, E.A.G. Orientações e marcos legais mais importantes para a inclusão. In: **Ensaio pedagógico: Construindo escolas inclusivas**. 1ª. ed. Brasília: MEC/SEESP,2005.

FEUERSTEIN; REUVEN; KLEIN; PNINA S; TANNENBAUM; ABRAHAM J. **Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing House, 1991.

FERREIRA, M.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

FREITAS, N. K. Inclusão Sócio Educativa na escola: Avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação Política Educacional**. v.16, n. 60, Jul./Set. 2008.

GAMBARO, J. C. **Capacitação de professor de classe Inclusiva: efeitos sobre as atividades frente ao aluno com deficiência auditiva**, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro, LTC, 1963.



GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n 1, p. 85-100, 2006.

JERUSALINSKY, A (Org). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios. 1999

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.), **Inclusão: um guia para educadores**, Tradução de M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999 b. p. 21-34.

KASSAR, M.C. **Deficiência múltipla e educação no Brasil – discurso e silêncio na história dos sujeitos**. Campinas: Autores Associados, 1999

LADD, G.W., KOCHENDERFER, B.J.; COLEMAN, C.C. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? **Child Development**, v. 68, 1181-1197, 1996.

LAPLANE, A.L.F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados. 2004. p. 5-20.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LORENZINI, M.V. O papel do fisioterapeuta em classe especial de crianças portadoras de deficiência física. **Fisioterapia em Movimento**, v. 4, n. 2, p. 17-25, 1992.

MACIEL, M.R.C. Portadores de deficiência: A questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda, as diferenças na escola. **Pátio – Revista Pedagógica**, ano V, n.20, fevereiro/abril, p. 18 -23, 2002.

MARCHESI, A.; ECHEITA, G.; MARTÍN, E. A avaliação da integração. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.) **Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de M. A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.336 -357.

MENDES. E.G.; FERREIRA, J.R.; NUNES, L.R.P. Integração/Inclusão: o que revelam as teses e dissertações em Educação e Psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). **Inclusão educacional: Pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.

MAZZARO, J.L. **Educação para a saúde: avaliação de um programa de ensino de assistência primária à saúde do escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, S.P, 1996.

MAZZARO, J.L. Políticas públicas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão. **Revista Ambiente e Educação**, v. 1, n.2, p. 40-55, 2008.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: História e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M.J.S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: Reflexões sobre inclusão socioeducacional**. São Paulo, SP, Editora Mackenzie, 2002.

MAZZOTTA, M.J.S.; SILVA, L.J.A.L. Importância da inclusão escolar na reabilitação fisioterapêutica de crianças com paralisia cerebral. **Cadernos de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento** (online), v. 9, p. 1519-1607, 2009.

MELLO, A.M.S.R. Autismo e integração. In: MANTOAN, M.T.E. **A integração com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, Memnon, 1997. p. 13-17

MELO, F.R.L.V.; FERREIRA, C.C.A. O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 15, n.1, p. 121-140, 2009.

MELO, F.R.L.V.; MARTINS, L.A.R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.1, p. 75-92, 2004.

MITTLER, P. **Trabalhar para a educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

OLIVEIRA, M.K. **Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, , 1993.

OMOTE, S. **Aparência e competência em Educação Especial. Temas em Educação Especial**. São Carlos: UFSCar, 1990.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003. Disponível em: <http://www.rieoei.org./deloslectores/391Orru.pdf>. Acesso em 10 set. 2008.

ORTIZ, L. G. M. **Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva**, 2003. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de são Carlos, São Carlos, 2003.

PAEZ, S.M.C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da Criança**, v. 6, p. 29-39, 2001.

PEREIRA, E. C. **Avaliação de uma experiência de formação para formadores de professores de magistério sobre educação inclusiva**, 2002. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2002.

PROVENZANO, M.A.B.C. **Percepções de alunos da 7ª série com desempenho escolar esperado e aquém do esperado sobre seus próprios desempenhos e de seus colegas.** 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

ROSA, S.S.A Dissociação do sef e suas implicações na educação. **Revista Percorso**, v. 17, n. 2, p. 75 -83, 1996

ROSA, L.C. S. **Formação continuada de seus atendentes para inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em creches**, 2003. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação especial). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2003.

SADALLA, A.M.F.A. **Desenvolvimento infantil e construção do desenvolvimento moral.** Texto elaborado para o encontro de Docentes de Educação Infantil, Belo Horizonte (M.G.), 1998.

SAAD, S. N. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, nº. 1, p. 57-58, 2003.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais**

na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997. São José, 2000.

SAWAIA, B. B. Emoção como locus da produção do conhecimento: [Comunicação científica]. **Conference for Sociocultural Research**, Campinas, 2001. Disponível online, [www.FAE.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc](http://www.FAE.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc).

SÊNECA, L.A. **Dialogues: De Ira**. Paris, Lês Belles Lettres, 1942. v. 1.

SESTÁRIO, A.C.; PEREZ, E.C.M.F; PROENÇA, E.C.S; FÁVERO, E.A.G; CORTEZ, L; PANTOJA, L.M.P; MANTOAN, M.T.E; LOWENTHAL, R.A. **Cartilha: Acesso de pessoas com deficiência às classes e escolas da rede regular de ensino**. São Paulo, São Paulo Publicações, 2002.

SILVA, A.F.; CASTRO, A.L.B.; BRANCO, M.C.M.C. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: MEC: /SEESP, 2006.

SILVA, M.C.M. **Redes sociais intraorganizacionais informais e gestão: Um estudo nas áreas de manutenção e operação da planta HYCO-8, Camaçari, BA**. Dissertação (Mestrado), Escola de Administração. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2003.

SILVA, S.C.; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n.3, p. 373 -394, 2005.

SILVEIRA, F.F.; NEVES, M.M.B.J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 22 n. 1, p. 79-88, 2006.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, F.C.; KUBO, O.M. Características das interações entre alunos com síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, nº.1, p. 75-92. 2008.

TZURIEL, D. Parent-child mediated learning interactions as determinants of cognitive modifiability: Recent researchers and future directions. **Genetic, Social and General Psychology Monographs**, v.125, n. 2, p.109-156, 1999.

UNICEF. **Medidas vitais**. Brasília: Seguradoras, 2006.

VAISTMAN, J. Subjetividade e paradigma de conhecimento. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, n 2, p. 1-9, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Madri: Visor, 1983.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987b

VIGOTSKY, L. S., **O desenvolvimento psicológico da infância**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **La imaginación y la arte em la infância**. 6ª ed. Madrid: Akal, 2003.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago. 1975



## ANEXO I

### CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

O presente trabalho se propõe a conhecer e avaliar as experiências das crianças com deficiência no cotidiano escolar inclusivo. A pesquisa será realizada com alunos do Ensino Fundamental I e II da rede pública de ensino de São Paulo. Os dados para o estudo serão coletados através de observações das crianças nas salas de aula e no recreio. Este material será, posteriormente, analisado e será garantido sigilo absoluto, quanto às informações dos participantes, assim como a identificação do local de coleta de dados. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisa traz risco mínimo aos participantes. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica e serão utilizadas na dissertação de mestrado de Elisete Regina Morelli Pedrosa, aluna do programa de mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois, poderão ser livremente esclarecidas bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Elisete Regina Morelli Pedrosa

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr

Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento  
Tel: (11) 2114 8247

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, representante legal da instituição, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o representante legal pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardado por força de sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura representante legal.

## ANEXO II

### CARTA DE INFORMAÇÃO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O presente trabalho se propõe a conhecer e avaliar as experiências das crianças com deficiência no cotidiano escolar inclusivo. A pesquisa será realizada com alunos do Ensino Fundamental I e II da rede pública de ensino de São Paulo. Os dados para o estudo serão coletados através de observações das crianças nas salas de aula e no recreio. Este material será, posteriormente, analisado e será garantido sigilo absoluto, quanto às informações dos participantes, assim como a identificação do local de coleta de dados. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo em qualquer momento, sem prejuízo algum. A pesquisa traz risco mínimo aos participantes. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica e serão utilizadas na dissertação de mestrado de Elisete Regina Morelli Pedrosa, aluna do programa de mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois, poderão ser livremente esclarecidas bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com a pesquisadora.

\_\_\_\_\_  
Elisete Regina Morelli Pedrosa

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento  
Tel: (11) 2114 8247

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) \_\_\_\_\_, responsável legal pelo participante, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta. Fica claro que o representante legal pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardado por força de sigilo profissional.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura representante legal.

## ANEXO III APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE  
DECANATO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENADORIA DE PESQUISA - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



São Paulo, 04 de maio de 2010.

Ao Senhor

**Prof. Dr. Geraldo A. Fiamenghi Jr**

*Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*

Após análise do projeto de pesquisa "**Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar**" processo CEP/UPM nº 1199/03/2010 e CAAE Nº 0005.0.272.000-10, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie **aprovou** os procedimentos éticos do referido projeto.

Solicitamos, por gentileza, que após a conclusão do citado projeto seja encaminhada uma cópia digital, do Relatório Final, para finalizarmos o seu processo neste Comitê.

Solicitamos, também, que o Orientador do projeto seja portador deste documento e encaminhe uma cópia à sua orientanda.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Elizeu Coutinho de Macedo  
*Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa*

*Projeto analisado na Reunião Mensal de abril.*