

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS DE ARARAQUARA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

Saulo Fantato Moscardini

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM CLASSES COMUNS E EM SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS



ARARAQUARA – SP

2011

SAULO FANTATO MOSCARDINI

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM CLASSES COMUNS E EM SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Trabalho para efeito do exame de defesa da
Dissertação de Mestrado, apresentado ao
programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –
UNESP/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação do professor,
trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco
Lucato Sigolo

ARARAQUARA – SP

2011

SAULO FANTATO MOSCARDINI

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM
CLASSES COMUNS E EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Trabalho para efeito do exame de defesa da
Dissertação de Mestrado, apresentado ao
programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –
UNESP/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação do professor,
trabalho docente e práticas pedagógicas

Data da defesa: 29/09/2011

Resultado: _____

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Maria Julia Canazza Dall`Acqua
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos

*A minha Vó Maria que sempre esteve e
que sempre estará ao meu lado...*

AGRADECIMENTOS

Durante muito tempo fiquei pensando em como deveria iniciar esse texto e depois de muito refletir e de ter concluído que essa, sem dúvida alguma, é a etapa mais difícil do trabalho, achei melhor construí-lo espontaneamente, de forma que ele se veja livre de qualquer tipo de amarra. De antemão gostaria de me desculpar com as pessoas que, infelizmente, não serão aqui lembradas, quero que saibam que a importância que vocês tiveram na minha vida não pode ser medida por algumas palavras e que o fato de não terem seus nomes grafados só indica que a gratidão não pode ser mensurada por meia dúzia de palavras.

Penso que de todos aqueles que já passaram pela minha vida, as pessoas que foram e que serão sempre as mais marcantes são os meus pais. A vocês devo o homem que sou e quero que saibam que serei eternamente grato pelos sacrifícios que fizeram e que, ainda hoje, continuam fazendo para que eu possa alcançar meus sonhos. Ao meu pai, por ter me ensinado que, em última instância, o que define um homem é o caráter que ele demonstra mediante as situações mais difíceis e por me mostrar que a honestidade e a fidelidade para com a sua palavra são os verdadeiros indicadores do que as pessoas são feitas. A minha mãe, por sempre estar ao meu lado, me apoiando e, quando necessário, me mostrando qual o caminho a seguir. Com você soube que o que conta não é a quantidade de tombos que levamos da vida, mas as vezes e a forma como levantamos depois de cada tropeço. Aos dois o meu amor eterno!

Agradeço aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado e que me mostraram que a amizade verdadeira supera qualquer distância física. Sei que às vezes não me fiz tão presente quanto deveria e peço desculpas por isso, mas saibam que vocês sempre estarão no meu coração e que, independentemente do espaço ou do tempo, eu sempre estarei aqui para o que precisarem. À turma da faculdade que tornava as viagens até Araraquara sempre mais agradáveis, Amanda, Greice, Priscila, Tamara, Elton e meu grande amigo Daniel; tenham certeza de que esse trabalho também é um pouco de vocês. Ao pessoal que me acompanha desde sempre e com o qual eu vivi uma das melhores fases da minha vida, César, Camila, D`Angelo, Tais e tantos outros; apesar da distância, guardo vocês comigo. Ao meu amigo Alexandre, o irmão que nunca tive, meu confidente e companheiro de todas as horas e a todas as outras pessoas que passaram e que deixaram um pouco delas em mim.

Guardo um agradecimento especial à minha namorada, Alessandra por sempre ter me apoiado, mesmo nos dias nos quais tive que me afastar. Com você, minha linda, descobri o quão inesperada a vida pode ser e a beleza que isso traz. Agradeço por ter ouvido minhas lamúrias e por sempre estar ao meu lado, me animando a continuar quando eu mesmo já não via razão. Se sou o que sou hoje, devo muito á você e ao amor que me oferece; saiba que sou um homem completo tendo você ao meu lado.

Gostaria de agradecer á todos os professores que fizeram parte da minha formação e que me ensinaram que o aprendizado é muito mais do que as lições ministradas dentro de uma sala de aula. Dentre essas pessoas, devo lembrar do Professor Carlos Monarcha, exemplo de educador comprometido e que merece todo o meu respeito e admiração e da Professora Silvia Sigolo, orientadora desse trabalho, que me mostrou que a relação entre orientador e orientando pode sim se converter em um relacionamento de companheirismo. Professora agradeço profundamente as indicações e correções realizadas ao longo desses dois anos e meio, tenha a certeza de que sempre levarei a senhora comigo como exemplo de como ética e retidão podem se alinhar com sensibilidade.

Agradeço também aos professores que aceitaram o convite para participarem da banca de avaliação dessa pesquisa, pelas contribuições que trouxeram ao estudo; à vocês, meus profundos agradecimentos.

Por último, porém não menos importante, deixo aqui o meu respeito aos funcionários da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e a todos os colegas da turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Assim como gostaria de agradecer aqueles que estiverem inseridos, de forma direta ou não, na construção desse estudo; tenham a certeza de que sem a ajuda de vocês esse trabalho não teria sido realizado.

“Ela está no horizonte.

[...] Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.

Para que serve a utopia?

Serve para isso: PARA CAMINHAR.”

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Tendo em vista a importância que as questões inerentes ao processo de inclusão escolar assumem no debate educacional contemporâneo, essa pesquisa se propõe a observar como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas. As particularidades presentes nas práticas docentes desenvolvidas nesses contextos também serão analisadas de modo a identificar se essas iniciativas podem suprir as demandas educacionais, possibilitando a evolução cognitiva dessa população. Foram selecionados quatro alunos que se encontravam matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pertencente a rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista, identificados com deficiência intelectual pelas professoras especialistas responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Essa investigação, de caráter qualitativo, é um estudo descritivo que se valeu, ao longo do processo de coleta de dados, da observação e da análise das atividades realizadas pelos alunos durante o período no qual frequentavam o ensino comum e a SRM. As informações foram organizadas em um Diário de Campo, sendo que, em um segundo momento, construiu-se categorias analíticas que possibilitaram o agrupamento dos dados coletados. Os resultados destacam o distanciamento existente entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncional, o que impossibilita a estruturação de propostas semelhantes de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. Essas realidades são pautadas pela oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que contribuem superficialmente para o progresso acadêmico da criança, haja vista a inexistência de iniciativas que procurem promover a adaptação curricular necessária para que esse público possa realizar as tarefas propostas tendo as suas singularidades respeitadas. No que se refere ao ensino comum, as tarefas estruturadas para a criança com deficiência são notadamente diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um patamar de complexidade que pouco se aproxima dos exercícios próprios ao nível de ensino no qual esse indivíduo se encontra. As relações estabelecidas entre os garotos com deficiência intelectual observados e seus colegas de sala ou de SRM, no caso das sessões de atendimento que ocorreram em grupo, também foi um ponto de interesse dessa análise, cabendo destacar que esses sujeitos foram melhor acolhidos no segundo caso, sendo constantemente excluídos das interações mantidas nas classes comuns nas quais estavam matriculados. Sublinha-se que o relacionamento entre estes alunos e seus professores foi considerado saudável, à medida que esses profissionais assumiam uma posição positiva frente o processo de inclusão escolar, sem deixarem de questionar as lacunas inerentes a esse movimento. Auxiliavam as crianças na realização das atividades propostas, mesmo que, em alguns momentos, notadamente no ensino comum, tenham se mostrado inseguros quanto ao trabalho que deveriam implementar para atender as particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual. Não foram observadas diferenças no relacionamento entre professores e alunos em função da condição ou não de deficiência.

Palavras-chave: deficiência intelectual; inclusão escolar; processo de ensino-aprendizagem; prática docente.

ABSTRACT

Taking into account the importance of questions inherent to the process of inclusive education for the ongoing debate on contemporary educational matters, the present study aimed to investigate how the inclusion of intellectually disabled people in common school is being structured in the context of the movement for educative inclusion. We aimed to identify the significance that the work with academic contents has within the context of both standard educative processes and specialized proposals offered to those subjects. The particularities associated to teaching practices developed in those contexts are also analyzed, with the objective of identifying whether those initiatives can supply the educational demands, and promote cognitive evolution of the focal population. We studied four students from a municipal basic primary school from a city located in São Paulo state. The students were identified to be intellectually disabled by specialist teachers from the Multifunctional Resources Room (SRM, on its Portuguese spelling). The present study, of qualitative character, is a limited descriptive study that used, for data collection, observational techniques and the analysis of activities developed by students during the time-period in which they attended common school and SRM. All collected data was organized in a Field Diary and grouped according to pre-established analytical categories. Our results highlighted the distance existing between common educative processes and those of SRM, which prevents the formulation of common working proposals that can contribute towards an effective cognitive development of students. We observed extremely simple and fragmented activities that did not effectively contribute to the academic progress of children. Furthermore, those activities were not accompanied of initiatives that help promote the necessary curricular adaptation so that the focal group can develop the proposed duties, having their singularities cherished. Regarding common educative practices, the duties and activities assigned to special children were notably different from those developed by the rest of the classroom. Those activities showed a complexity threshold lower than the appropriate limit for the corresponding educational level. Relationships established between children with intellectual limitations and their classmates (both at common classroom and at SRM) were also interesting to the present study. It is worth noting that the focal study group was better accepted by peers in SRM, whereas they were completely excluded from social interactions held on common classroom. We stress that, nevertheless, social interaction between special children and their teachers was healthy, since teachers assumed a positive position towards the process of inclusive education, in spite of questioning the limitations of this practice. Teachers helped children in the developing of the proposed duties, even though, notably more often in common classroom, they appeared to be insecure in relation to their capacity to attend the particularities presented by intellectually disabled children. We did not observed differences in the personal interaction between teachers and students in relation to their special condition.

Keywords: intellectual disability; scholar inclusion; educative process; teaching practice.

LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 (Estimativa de coleta de dados no ensino fundamental)
- TABELA 2 (Estimativa de coleta de dados na Sala de Recursos Multifuncional)

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 (Caracterização dos alunos – dados gerais)
- QUADRO 2 (Caracterização dos professores)
- QUADRO 3 (Escala de observação no ensino fundamental)
- QUADRO 4 (Escala de observação na Sala de Recursos Multifuncional)
- QUADRO 5 (Macrocategorias, categorias e subcategorias referentes ao ensino fundamental)
- QUADRO 6 (Macrocategorias, categorias e subcategorias referentes a Sala de Recursos Multifuncional)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento)
- AAMR (Associação Americana de Retardo Mental)
- AEE (Atendimento Educacional Especializado)
- CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - Décima Revisão)
- DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
- FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)
- HTP (Hora de Trabalho Pedagógico)
- LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
- LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento)
- SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)
- SEESP (Secretaria de Educação Especial)
- SRM (Sala de Recursos Multifuncional)
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

3.1.1 Esfera relacional.....	96
3.1.2 Processo de ensino-aprendizagem.....	101
3.2 O contexto da Sala de Recursos Multifuncional.....	116
3.2.1 Esfera relacional.....	118
3.2.2 Processo de ensino-aprendizagem.....	120
3.3 Relação ensino fundamental/ Sala de Recursos Multifuncional.....	132
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	136
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICES.....	162
Apêndice A.....	163
Apêndice B.....	164
Apêndice C.....	165
Apêndice D.....	167
Apêndice E.....	168
ANEXOS.....	179
Anexo 1.....	180
Anexo 2.....	181
Anexo 3.....	184
Anexo 4.....	192

INTRODUÇÃO

“Somos todos retalhos de uma textura tão disforme e diversa que cada pedaço, a cada momento, faz o seu jogo.

E existem tantas diferenças entre nós e nós próprios como entre nós e os outros.”

(Michel de Montaigne, Ensaaios, Segundo Volume, I)

O processo de inclusão escolar assume papel de destaque nos debates realizados no campo educacional que se propõe a discutir propostas de ensino democráticas que possam atender as singularidades apresentadas pelos alunos envolvidos nesse movimento, independentemente das particularidades que possam encerrar. Sendo compreendida como a “nova missão da escola”, a forma como essa dinâmica inclusiva está se estruturando vem sendo constantemente analisada nos estudos realizados no campo da educação que se preocupam em propor alternativas para que as incoerências inerentes a esse processo sejam superadas com vista a permitir a evolução física e cognitiva das crianças que apresentam quadros de deficiência que as impossibilitam de atender aos parâmetros de normalidade que orientam o trabalho realizado nas instituições escolares que se caracteriza pela inflexibilidade e pela busca incessante da homogeneidade, ignorando a diversidade que marca o gênero humano.

Tendo em vista a relevância que a construção de iniciativas que visem a equidade assume no bojo de um movimento de reorientação social em torno de princípios mais igualitários que garantam a plena inserção social e escolar das pessoas com deficiência, a pesquisa que aqui se apresenta busca traçar uma análise da maneira como o processo de inclusão escolar vem se desenvolvendo em um município de médio porte do interior paulista, investigando, de modo especial, a forma como a aprendizagem acadêmica dos alunos aceitos como deficientes intelectuais inseridos no ensino comum vem se processando nesse contexto. Dessa forma, a questão central que orienta a elaboração dessa análise centra-se no papel atribuído ao processo de ensino-aprendizagem de conteúdos acadêmicos nas dinâmicas de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, questionando se as singularidades

próprias a esse público estão sendo atendidas de forma a permitir a progressão acadêmica dessas crianças.

Os objetivos dessa pesquisa são os seguintes: a-) questionar se o trabalho com conteúdos acadêmicos é assumido como central no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pontuando o papel atribuído a esses conhecimentos nessa dinâmica; b-) destacar a importância que os conteúdos formais adquirem nas práticas realizadas no ensino comum e na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), o que pode ser compreendido a partir do estudo das atividades propostas nesses contextos; c-) indicar a complexidade inerente aos exercícios estruturados como forma de observar se um trabalho que tome como base a proposição desse tipo de iniciativa pode se mostrar capaz de possibilitar o avanço cognitivo dos alunos com deficiência intelectual; d-) observar se as práticas docentes encampadas tanto no ensino comum, quanto na SRM, se mostram capazes de garantir o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, indicando como essas pessoas respondem a esse auxílio; e-) apontar a existência ou não de adaptações curriculares que possibilitem aos alunos com deficiência realizar as mesmas tarefas ofertadas aos seus pares, tendo as particularidades próprias ao seu avanço acadêmico atendidas; f-) acompanhar como as crianças com deficiência intelectual se relacionam com seus colegas de classe e, no caso dos atendimentos em grupo, com seus parceiros de Sala de Recursos Multifuncional, e quais são as posturas docentes assumidas mediante esse público.

Desse trabalho participaram quatro alunos que se encontravam matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental em uma escola pertencente a rede pública identificados pelas professoras responsáveis pela SRM como deficientes intelectuais, sendo acompanhados tanto nos momentos nos quais frequentavam o ensino comum, quanto durante o período que foram atendidos na Sala de Recursos Multifuncional. Ao longo desse espaço de tempo foram observadas tanto as práticas empregadas pelos docentes dessas duas realidades de ensino no intuito de suprirem as demandas trazidas por este grupo de alunos com deficiência intelectual, como as barreiras enfrentadas por esses profissionais nesse processo. As condições de trabalho oferecidas a esses educadores também são pontuadas, sendo aceitas como uma das principais questões a serem enfrentadas para a estruturação do movimento inclusivo, assim como a urgência de que sejam formuladas propostas formativas que os possibilitem aprimorar as condições de ensino-aprendizagem para que garantam aos seus alunos a assimilação de parte significativa da cultura humana.

É com base nesse contexto que uma investigação que se proponha a focalizar as singularidades que caracterizam a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que cursam o primeiro ciclo do ensino fundamental se justifica por contemplar a relação que essas crianças estabelecem com os conteúdos acadêmicos com base no pressuposto de que essa dinâmica é central para o processo de desenvolvimento intelectual desses indivíduos. Com essa análise se pretende sublinhar o papel essencial atribuído a instituição escolar na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sendo de sua responsabilidade promover a subjetivação desses elementos a todos os alunos, independentemente das singularidades que possam apresentar. A afirmação desse compromisso contribui para a discussão a respeito das contradições que parecem marcar a definição de deficiência, se opondo a uma conceituação que compreende essa condição como uma barreira que praticamente inviabiliza o desenvolvimento intelectual das pessoas que apresentam esse quadro, sendo um obstáculo em potencial para que a aprendizagem desses sujeitos obtenha sucesso.

Como forma de legitimar a proposta de estudo em discussão, foi empreendido um levantamento bibliográfico que se preocupou em analisar a produção científica elaborada na última década (1998-2008) que visou compreender as questões inerentes ao processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual. Essa investigação foi conduzida junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, empregando como descritores os termos *inclusão escolar* e *deficiência*, tendo como intuito elencar os estudos que guardassem relação com os elementos de interesse do presente trabalho, de modo a contribuir para que essa pesquisa pudesse trazer avanços interessantes ao campo científico com o qual se propõe a dialogar. Destaca-se que por meio desse levantamento foram elencados 427 resumos de estudos que guardavam relação com os elementos inerentes ao processo de inclusão escolar do sujeito diagnosticado com deficiência intelectual, sendo selecionados 11 trabalhos que foram lidos na íntegra em função de terem se debruçado sobre questões de interesse do presente estudo, contribuindo para a realização dessa análise.

A eleição dessas 11 pesquisas seguiu os seguintes critérios: trabalhos que avaliavam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual que frequentavam o ensino comum; aqueles que pretendiam analisar o significado atribuído ao ensino de conteúdos formais; e, por fim, aqueles estudos que tivessem como pressuposto teórico a Psicologia Sócio-Histórica, realizando uma observação crítica do processo inclusivo de modo

a afirmar a importância da transmissão sistematizada de conteúdos científicos como ferramenta central para o desenvolvimento cognitivo pleno dos alunos com deficiência.

Apesar do número considerável de investigações identificadas pelo levantamento bibliográfico descrito, o que sublinha o aumento exponencial de análises que se dedicam a estudar as questões inerentes à inclusão dos sujeitos com deficiência no ensino comum, Bueno (2006) destaca que, embora o aluno seja o elemento central em um número considerável das investigações realizadas no campo educacional, as questões pedagógicas diretamente relacionadas ao ensino desse sujeito permanecem sendo pouco observadas. Segundo esse autor, a academia acaba por imputar aos indivíduos com deficiência toda a responsabilidade por seus problemas de aprendizagem, isentando a escolarização de qualquer responsabilidade nesse processo. É nessa realidade que Patto (2008) chama a atenção para a “inclusão marginal”, que corresponde a um processo no qual os indivíduos acabam sendo integrados parcialmente às propostas educacionais como modo de atenuar os conflitos sociais. No entender desses autores, a maioria das investigações realizadas tendo como mote analisar o movimento de inclusão parece entender essa dinâmica como estando predominantemente restrita aos indivíduos com deficiência, distúrbios ou problemas que eram anteriormente assistidos pela Educação Especial.

Detendo-se sobre o estudo da produção acadêmica desenvolvida no campo da Educação Especial entre 1981 e 2001, Bueno (2006) sublinha a marginalização a qual questões diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência são relegadas, pois os profissionais da área não reconhecem a possibilidade de que esses sujeitos possam apresentar um desempenho escolar satisfatório. A conceituação biologizante de deficiência se mostrou muito presente nos resumos analisados por esse autor, sublinhando o peso que a psicologia ainda possui na definição da condição de deficiência, valorizando a existência de um modelo de “aluno problema” cujas dificuldades de aprendizagem se justificam quase que exclusivamente nas suas características pessoais.

A investigação aqui apresentada é caracterizada por ser um estudo descritivo que se valeu, durante o período de coleta de dados, da observação e da análise das atividades realizadas pelos alunos com deficiência. Essas informações foram devidamente organizadas em um Diário de Campo, sendo estudadas de acordo com os princípios da teoria de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin e agrupadas em categorias que permitiram um estudo mais profundo desses dados. Essas divisões foram elaboradas de acordo com as questões que

nortearam a realização dessa pesquisa, sendo pontuadas tomando como base os escritos vigotskianos que forneceram o escopo teórico necessário para a realização desse trabalho.

Vigotski (1997) interpreta o processo de desenvolvimento como sendo o resultado de múltiplos fatores nos quais os elementos orgânicos se encontram submetidos aos aspectos sociais, compreendendo essa dinâmica como sendo calcada pela flexibilidade e pela mutabilidade constante, podendo ser reorientada a qualquer momento. Dentro dessa perspectiva, as possíveis dificuldades trazidas por uma situação de deficiência orgânica não são aceitas como uma barreira intransponível para o progresso cognitivo da pessoa, uma vez que essa condição pode ser superada através de vias alternativas que acabam por assumir o papel das funções lesadas, sublinhando assim a possibilidade de que sujeitos com deficiência tenham o seu desenvolvimento cognitivo garantido desde que sejam ofertadas as necessárias condições para que as barreiras que apresentam sejam superadas.

A escolha por essa linha de estudo sublinha a preocupação com a defesa da possibilidade de desenvolvimento cognitivo apresentado pelas crianças com deficiência intelectual, tomando o trabalho com conteúdos acadêmicos como mote nesse processo, o que enaltece, em contrapartida, a função secundária que esses conhecimentos vêm assumindo nas iniciativas educacionais propostas a esses sujeitos, tanto no ensino comum no qual se encontram inseridos, quanto nas propostas de atendimento diferenciadas por eles frequentadas. Essa realidade destaca a inexistência de um compromisso com o ensino sistematizado de conteúdos formais para esses alunos, enaltecendo as lacunas ainda iniciais que parecem marcar o processo de inclusão na realidade brasileira.

A atenção que essa proposta de investigação dedica a relação que se mantém entre o desenvolvimento psicológico e o trabalho com conteúdos acadêmicos poderá trazer contribuições para o debate a respeito dos reais objetivos perseguidos pelo movimento inclusivo, problematizando as dificuldades inerentes a essa dinâmica e realçando, de maneira especial, o desencontro que caracteriza o relacionamento existente entre o ensino comum e as modalidades de atendimento estruturadas no intuito de fornecerem todo o apoio necessário para a inclusão escolar dos alunos com deficiência, dando-se atenção especial a interação que se estrutura entre as salas comuns de ensino e a Sala de Recursos Multifuncional. A defesa do potencial de aprendizagem da criança com deficiência intelectual inserida no ensino regular também será uma das prováveis contribuições dessa análise, favorecendo o estabelecimento de iniciativas pedagógicas que procurem elaborar atividades que, de fato, compreendam as singularidades desses sujeitos com vista a permitir a sua progressão intelectual. Esta posição

demandará, por parte dos atores envolvidos no processo de inclusão escolar, o abandono de qualquer tipo de complacência para com esse público, se dedicando a uma prática que, antes de estruturar uma postura de resistência ao movimento inclusivo, tomando os sujeitos desse processo pelas suas dificuldades e categorizando-os a partir de suas características negativas, se pautem pelo destaque às suas potencialidades.

Em momento algum as limitações próprias a qualquer trabalho científico são desconsideradas nessa proposta, todavia, as prováveis contribuições que ela trará para a estruturação de uma visão menos segregada do aluno incluído, tomando-o também como sujeito da sua história, não podem ser desconsideradas, permitindo a aproximação necessária entre o ensino comum e as propostas de auxílio garantidas como forma de apoiarem a inserção escolar da pessoa com deficiência e possibilitando a elaboração de dinâmicas de trabalho semelhantes que agreguem os esforços dessas duas realidades em prol do desenvolvimento cognitivo da criança em situação de inclusão¹, condição essencial para o bom andamento do movimento inclusivo e que não vem sendo possibilitada pelas iniciativas pensadas nessa esfera.

A apresentação da pesquisa dar-se-á da seguinte forma: o primeiro tópico se relaciona ao escopo teórico que foi empregado como base para essa análise. Nessa etapa são apontados os avanços políticos experimentados pelo movimento de inclusão escolar, bem como o progresso das propostas de atendimento oferecidas aos sujeitos com deficiência, destacando a forma como esses serviços são tratados pelos documentos oficiais. Em seguida, a dificuldade inerente a identificação da deficiência intelectual é enaltecida, indicando os resultados apresentados pela produção científica que estudou questões próprias a escolarização dessa população. Esse tópico é finalizado com a exposição do referencial teórico que sustenta essa investigação, debatendo a concepção de desenvolvimento e de deficiência encerradas nessa teoria científica.

Encerrado esse momento, é descrito o método que dirigiu a realização dessa pesquisa, indicando as ferramentas utilizadas para a coleta dos dados e apontando o caminho utilizado na análise dessas informações. Nessa ocasião os preâmbulos próprios à inserção no campo de investigação são apresentados, bem como os critérios que nortearam a seleção dos

¹ Termo cunhado pelo autor e que se refere aos sujeitos alvos do processo inclusivo, compreendendo esses indivíduos como estando inseridos em uma dinâmica que ainda se encontra em construção e que está distante de alcançar uma proposta de inclusão escolar que garanta a plena participação cultural e social da pessoa abarcada por esse movimento.

participantes e demais pontos que orientaram a elaboração dessa investigação. Após a apresentação dessas questões, são descritos os resultados alcançados pelo trabalho, se detendo sobre as características inerentes as realidades acompanhadas e indicando os elementos de interesse desse estudo que se debruçaram, sobremaneira, sobre a forma como a aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência intelectual é conduzida nas salas de ensino comum nas quais se encontram e nos serviços especializados que frequentam, notoriamente, na Sala de Recursos Multifuncional.

O penúltimo capítulo se encarrega de debater os dados coletados, promovendo a discussão dessas informações à luz das contribuições teóricas trazidas por autores que, de alguma forma, se dedicaram a analisar os elementos inseridos no processo de inclusão escolar, dando especial atenção às questões envolvidas na inserção da criança aceita como deficiente intelectual. Nessa ocasião, os dados são problematizados como forma de analisar se os objetivos perseguidos por esse estudo foram alcançados, procurando dar resposta à questão que norteou a elaboração dessa análise.

O último tópico busca apontar algumas conclusões alcançadas por esse trabalho, indicando questões que merecem ser melhor observadas ao discutirmos a construção de um movimento inclusivo que não se contente em oferecer uma formação aligeirada e superficial, se ocupando com a oferta de condições que supram as singularidades apresentadas pelo público que se propõe a atender como forma de afiançar a real inclusão social desses indivíduos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

“Cada um de nós é vários, é muitos, é uma prolixidade de si mesmos.

Por isso aquele que despreza o ambiente não é o mesmo que dele se alegra ou padece. Na vasta colônia do nosso ser há gente de muitas espécies, pensando e sentindo diferentemente.”

(Fernando Pessoa, Livro do desassossego, anotações de 30/12/1932)

Nessa etapa será apresentado o arcabouço teórico que subsidiou a realização dessa pesquisa. Em um primeiro momento, se empreenderá uma discussão que se atente para as questões políticas envolvidas no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, apontando as barreiras apresentadas por essa dinâmica. Dentro desse debate, os avanços legislativos alcançados pelos serviços ofertados ao atendimento desse público serão identificados, pontuando a progressão que essas propostas experimentaram em todo o mundo e indicando as consequências que esse movimento, voltado essencialmente para a estruturação de serviços que atendam as necessidades trazidas por essa população, acarretou para a realidade brasileira. Nessa mesma etapa o questionamento acerca dos critérios que caracterizam as propostas de serviço elaboradas para as crianças com deficiência será pontuado, dando-se especial atenção ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na forma de Salas de Recurso Multifuncionais que assume papel central nesse contexto.

O segundo tópico desse capítulo se ocupa de analisar as lacunas próprias a conceituação e diagnóstico da deficiência intelectual, destacando a dificuldade inerente a definição dessa condição. Posteriormente, são apresentados os principais documentos oficiais que tratam sobre a inclusão e o atendimento da criança que apresenta esse quadro de modo a enaltecer a distância existente entre o que é defendido pelas políticas públicas e a forma como o movimento inclusivo, de fato, é construído no ambiente escolar. Logo em seguida, a produção científica elaborada na área da educação é exposta com vista a destacar os avanços possibilitados por esses estudos no que concerne às propostas de apoio ofertadas aos sujeitos

com deficiência intelectual, indicando os discursos assumidos por essas pesquisas e enaltecendo as conclusões às quais elas chegaram.

No último tópico é apresentada a linha teórica que sustenta essa investigação. Nessa ocasião os pontos capitais que marcam a Psicologia Sócio-Histórica, dando-se destaque para os conceitos vigotskianos nos quais se ancoram esse trabalho, são discutidos. É evidenciada a compreensão de deficiência e de desenvolvimento cognitivo estruturado por essa vertente teórica, focalizando os fatores sociais e históricos envolvidos na definição dessa condição.

1.1 Inclusão escolar e deficiência: questões centrais de uma realidade em construção

1.1.1 As contradições do atendimento oferecido ao aluno com deficiência no contexto brasileiro

A luta pelo reconhecimento da pessoa com deficiência como alguém que deve ser respeitada em sua individualidade, apesar dos avanços que vem experimentando, sobremaneira após a década de 1990, ainda parece distante de uma conclusão. O cumprimento dessa meta passa inevitavelmente pela rediscussão dos princípios que norteiam as práticas sociais como forma de possibilitar a aceitação do indivíduo que difere do modelo de normalidade socialmente reconhecido. O reconhecimento da pessoa com deficiência como um participante ativo da comunidade a qual pertence se relaciona também com a supressão de qualquer interpretação dessa condição como uma barreira que impossibilita o desenvolvimento físico, cognitivo e social desses indivíduos, permitindo assim a plena participação social desses sujeitos e atribuindo-lhes papéis relevantes no contexto no qual se encontram inseridos.

Ao discutir as iniciativas para atender as singularidades das pessoas com deficiência na realidade brasileira, Mazzotta (2001) destaca que a estruturação dessa dinâmica só se mostrou possível a partir da construção de um contexto social favorável, o que veio a ocorrer na Europa apenas no século XIX e no Brasil na metade do XX. Para esse autor, o início de propostas sistematizadas em âmbito federal com relação à Educação Especial surge pela primeira vez no bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (LDB

5692/71) inserindo essa modalidade de atendimento no contexto do ensino comum. Esse movimento foi antecedido pelo reconhecimento da Educação Especial como uma esfera educacional válida ao se legitimar a subvenção estatal a entidades privadas de caráter filantrópico que oferecessem atendimento especializado ao sujeito com deficiência, medida proposta na LDB 4024/61 e que se caracterizou pela omissão por parte do Estado em oferecer serviços de apoio que suprissem as singularidades apresentadas pelos indivíduos com deficiência, atribuindo essa responsabilidade a sociedade civil por meio do financiamento de instituições especializadas. Nesse documento é assegurado o oferecimento de serviços específicos às pessoas com deficiência que fossem capazes de suprir as singularidades apresentadas por esses indivíduos, transformando-os em sujeitos socialmente úteis.

Apesar dos avanços inquestionáveis alcançados pelas propostas de atendimento voltadas para as demandas das pessoas com deficiência, nota-se a inexistência de uma política clara na área da Educação Especial que impede uma evolução mais rápida dessa esfera, o que é realçado pela incongruência existente entre o que é afirmado nos documentos oficiais e as iniciativas governamentais de fato instituídas. Ao discutir os princípios que parecem orientar as políticas construídas para os sujeitos com deficiência, Jannuzzi (1997) enaltece que as idas e vindas que caracterizam as iniciativas estruturadas na Educação Especial denotam a ambiguidade e a incerteza que marca a orientação a ser conferida a essa esfera: se tratada como uma modalidade educacional que estabelece relações com o ensino comum, ou se compreendida como um serviço singular em virtude das particularidades que exhibe. A simbiose existente entre a esfera pública e a privada é outro aspecto que deve ser destacado ao questionarmos os princípios que norteiam as políticas sobre as quais as modalidades de apoio são construídas, uma vez que essa proximidade permite que a iniciativa privada exerça considerável influência sobre as medidas a serem tomadas na área educacional.

Ferreira (2009) caracteriza a Educação Especial brasileira como sendo historicamente dependente das instituições filantrópicas no que concerne a promoção de políticas e ao oferecimento de serviços educacionais. No entender desse autor, o financiamento dessa esfera educacional foi sensivelmente modificado a partir da década de 1990 com o advento da política inclusiva. Nesse contexto passou-se a priorizar a aplicação de verbas no sistema público, mas não necessariamente de responsabilidade do Estado, abrangendo as instituições privadas sem fins lucrativos, uma vez que o poder público nunca se ocupou do atendimento

aos sujeitos com deficiência, o que abriu a possibilidade de que esse serviço, inclusive o atendimento terapêutico, fosse assumido por organizações não governamentais.

Ainda segundo Ferreira (2009), o grande objetivo a ser perseguido como forma de garantir o financiamento necessário para as iniciativas voltadas para as urgências dessa população que necessita de serviços de apoio especializados deve ser a priorização do atendimento público em detrimento do privado. Isso se justifica tendo em vista que a questão do acesso e da promoção de um ensino de qualidade é da escola pública, sendo claro que essa qualidade educacional é mais relevante que a criação de apoios específicos, à medida que um ensino que de fato promova a inserção cultural dos seus alunos não é avaliado apenas pela presença de atendimentos especializados.

1.1.2 Diretrizes, política e a inclusão do aluno com deficiência

Ao se debater as ações que desencadearam as discussões acerca do processo de inclusão, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos realizada em 1990, na cidade de Jomtien/ Tailândia, deve ser destacada com um dos marcos centrais na luta pela inclusão escolar da pessoa com deficiência. Esse evento, patrocinado pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial visou conscientizar os governos sobre a relevância da universalização da educação básica, firmando a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e confirmando um Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem como forma de enaltecer que o compromisso com a ampliação do ensino básico deveria se calcar pela satisfação das necessidades essenciais de aprendizagem, pela universalização do acesso a educação como forma de se garantir a equidade escolar com base na aprendizagem que deveria ser estruturada em ambientes adequados, na participação ampla e solidária na construção do conhecimento, na garantia da interação entre educandos e educadores, na compreensão contextualizada das condições de vida da população e no estabelecimento de políticas públicas como forma de articular da melhor maneira possível o atendimento às demandas sociais (CARNEIRO, 2005).

Os compromissos assumidos pela Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos foram ratificados no Marco de Ação de Dakar, elaborado durante a Cúpula Mundial de Educação realizada em 2000 na cidade de Dakar/Senegal. Nesse evento foi corroborada a

responsabilidade assumida com a universalização da educação básica, dando-se atenção especial ao ensino fundamental e estabelecendo-se a urgência de que sejam implementados Planos de Educação como forma de se garantir que as metas traçadas sejam alcançadas até 2015. Os recursos necessários para a concretização desses objetivos, de acordo com esse documento, devem ser providos tanto pelos Estados, quanto por instituições privadas e por organismos bilaterais, como o Banco Mundial, assumindo-se o compromisso de que nenhuma nação signatária desse acordo deixará de cumprir suas metas em razão da falta de financiamento.

Nesse texto nota-se a valorização da formação da mão-de-obra qualificada que possa assumir as demandas impostas pelo modelo de produção vigente, adotando esse aspecto como sendo o critério central que define a inserção ou não em determinado meio social. Observa-se também uma supervalorização do papel da educação ao se discutir a sua função no combate a pobreza e a desigualdade social, acreditando-se que ela pavimentará o caminho para o desenvolvimento sustentável tão esperado e inviável em uma sociedade que se pauta por um modelo econômico capitalista.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência que foi adotada na cidade de Guatemala/ Guatemala no ano de 1999, sendo ratificada pelo Brasil em 2001, também deve ser encarada como um importante documento na luta pelo enfrentamento de práticas discriminatórias. Esse texto, com base em Carneiro (2005), se baseia em um conceito de discriminação que assume essa condição como sendo toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência, se recusando a aceitar qualquer percepção dessa condição que anule o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas que apresentam esse quadro de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Essa Convenção possui um peso político regional muito importante, já que enaltece o compromisso dos países latino-americanos com a supressão de qualquer iniciativa discriminatória, o que deve se refletir na inclusão gradual desse público na escola comum e na diminuição de serviços educacionais que acabam por segregar ainda mais essa população do contexto social.

A discussão dos documentos que impulsionaram a atual política de inclusão escolar deve atribuir destaque especial para a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial promulgada em Salamanca/ Espanha no ano de 1994. Esse texto, considerado o marco central para o processo de inclusão escolar dos alunos com

deficiência, determina que os governos elenquem todo o seu empenho político e financeiro no intuito de garantir a melhoria de seus sistemas educacionais de forma a possibilitar a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas diferenças individuais. É imposto aos Estados que instituem o princípio da educação inclusiva em forma de lei ou política, matriculando todos os alunos em salas de aula comuns a menos que exista uma forte razão para que isso não seja feito, empregando todos os esforços no sentido de permitir a identificação precoce de uma possível condição de deficiência. Nessa Declaração a inclusão é vista como o princípio básico que deve orientar qualquer prática pedagógica cujo marco central seja a garantia de que todas as pessoas possam aprender juntas sempre que possível, mesmo considerando as suas particularidades.

A Declaração de Salamanca reconhece o princípio de educação para todos, que consiste na compreensão das particularidades inerentes a cada criança como condição comum a todas elas, na valorização da diferença e no estímulo às iniciativas pedagógicas que estejam centradas nos sujeitos. Nesse documento deixa-se claro que a escola é que deve se adaptar ao aluno e não o aluno à escola, sublinhando-se que o êxito do discurso inclusivo está diretamente condicionado a uma profunda transformação social, cuja relevância dessa prática seja reconhecida e a partir da qual a deficiência não seja mais vista como uma barreira intransponível para o desenvolvimento físico, cognitivo e social do indivíduo que apresenta essa condição (UNESCO, 1994). A educação inclusiva é concebida como a única ferramenta capaz de garantir que os sujeitos com necessidades educacionais especiais possam alcançar a integração social e o pleno desenvolvimento das suas habilidades intelectuais, sendo de responsabilidade da instituição escolar oferecer todo o atendimento necessário para que essas pessoas alcancem o seu pleno potencial de aprendizagem.

As necessidades educacionais especiais podem ser identificadas em várias situações que, de alguma forma, impõem barreiras à aprendizagem dos alunos, estando relacionadas tanto a fatores individuais, quanto a questões econômicas ou sociais. Esse termo objetiva retirar o foco do aluno e da condição que apresenta, colocando-o nas respostas educacionais que ele requer, buscando-se assim evitar que as necessidades educacionais apresentadas por uma criança transformem esse aluno em uma pessoa com necessidades educacionais.

Esse movimento em prol do reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direito, se reflete de forma clara no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). No entender de Saviani (2008) esse documento atribui maior

destaque aos serviços que devem ser ofertados a esse público ao dedicar um capítulo a parte para a discussão dessa questão, o que se configura em um claro avanço em relação à Lei 5692/71. Na atual LDB compreende-se a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar que deve estar presente em todos os níveis de ensino, sendo ofertada preferencialmente no ensino comum. O oferecimento, quando necessário, de modalidades de apoio especializado para o aluno incluído em salas comuns é previsto de forma a garantir o seu encaminhamento a serviços ou escolas especializadas para o atendimento adequado às suas necessidades educacionais especiais. Aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade de assegurar uma correta organização do trabalho pedagógico que se mostre capaz de suprir as singularidades trazidas pelos alunos com deficiência, assegurando a oferta da terminalidade específica às crianças que, em razão das suas dificuldades, não se mostrarem aptas a concluírem o ensino fundamental de modo a garantir igualdade de condições de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência somente poderá ocorrer em um contexto onde a instituição escolar seja capaz de contemplar os educandos em todas as suas necessidades e potencialidades, preconizando o respeito à diversidade, o que deve se concretizar através de medidas que considerem não apenas as capacidades intelectuais e os conhecimentos apresentados pelos alunos, mas, também, seus valores e motivações. Nessa realidade, a identificação das demandas dos sujeitos que se difiram de alguma forma do modelo socialmente vigente de normalidade como sendo especiais implica considerar que essas barreiras são maiores do que aquelas apresentadas pelos colegas dessas crianças, uma vez que “A concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos no cotidiano da escola” (BRASIL, 1998, p.27).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento elaborado em 2001 pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP), atual Diretoria de Políticas de Educação Especial², e aceito como um dos principais marcos regulatórios que orientam as práticas pedagógicas a serem elaboradas para que a inclusão escolar dos alunos

² Reorganização estruturada a partir do Decreto 7480 de 16 de maio de 2011 que criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), a qual a Diretoria de Políticas de Educação Especial, antiga SEESP, passa a ser subordinada. Todavia, cabe salientar que a sigla SEESP, com a sua consequente denominação, continuará a ser empregada ao longo de todo o texto, uma vez que os documentos utilizados nessa pesquisa foram publicados durante o período de regência dessa secretaria.

com deficiência seja possibilitada em nosso país, sublinha o dever do Estado com a oferta de atendimento educacional gratuito aos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse documento o acesso à educação fundamental é tratado como um direito inalienável, tal como se encontra disposto na Constituição Federal de 1988 e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que se fundamenta na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e na valorização do profissional da educação. Segundo essas Diretrizes, os sistemas de ensino devem se reformular de forma a oferecerem currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para o atendimento das necessidades inerentes ao público que passa a frequentar o ensino comum e que não se encaixa no modelo de aluno sobre o qual as práticas escolares se pautaram ao longo da história (BRASIL, 2001).

Na atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o processo de inclusão escolar é concebido como uma mudança estrutural e cultural da escola, uma vez que é reconhecida a segregação que caracteriza o modelo tradicional de escolarização que separa os alunos de acordo com as suas características físicas, intelectuais, culturais, sociais e lingüísticas (BRASIL, 2008). Apesar do caráter de transversalidade que orienta as medidas da área da Educação Especial ter sido apontado pela primeira vez em documentos oficiais no ano de 1999, por meio do Decreto 3298 que regulamentou a Lei 7853/89, essa condição é constantemente destacada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao ressaltar o seu compromisso com a aprendizagem, com a participação e com o acesso à escola comum garantido aos alunos com deficiência, de modo a afiançar a oferta de modalidades de atendimento consistentes com as necessidades do alunado. Nesse documento é indicado, com base no Censo Escolar realizado em 2007, o aumento significativo do número de matrículas de crianças com deficiência no ensino comum, observando-se um acréscimo considerável na quantidade de escolas que possuem alunos que apresentam condições de deficiência quando comparado às estatísticas de 1998. A maioria dessa população se encontra inserida no ensino fundamental (66,5%), o que sublinha que a maior parte das pessoas com deficiência não consegue ascender a níveis de escolarização mais avançados em função das barreiras com as quais se deparam na prática escolar.

Sublinha-se o compromisso assumido pelo professor do ensino comum com a educação do aluno com deficiência que se encontra na sala de aula pela qual ele é

responsável, atribuição essa da qual ele não pode abdicar ou, tampouco, transferir para outro profissional. É nesse contexto que a adaptação do currículo proposto para o ensino comum assume relevância, uma vez que pressupõe a flexibilização do modelo curricular que orienta as iniciativas pedagógicas na educação regular de forma que ele passe a atender também as demandas dos alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem dessas crianças. Essa adaptação curricular deve ser oferecida em ambientes pouco restritivos e durante o menor período de tempo possível de forma a permitir que o aluno se insira gradualmente nas formas regulares de ensino. A flexibilização do currículo deve ser pensada de acordo com o quadro apresentado pela criança, dessa forma, no caso do aluno possuir necessidades educacionais especiais advindas de uma condição clínica que impossibilita o alcance dos níveis mais elementares de escolarização e que comprometam o funcionamento psíquico, sensorial e cognitivo desse sujeito, devem ser organizadas adaptações curriculares que apresentem um caráter funcional, considerando as características próprias a esse indivíduo.

1.1.3 Atendimento Educacional Especializado: características e fundamentação

Ao discutir os princípios que orientam a implementação do processo inclusivo na realidade brasileira, Mendes (2009) destaca que essa dinâmica se caracteriza pela estruturação de Salas de Recurso Multifuncionais. Para essa autora essa proposta de serviço, que corresponde a um dos espaços onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode ser garantido, vem sendo aceita pelo Ministério da Educação como o principal recurso a ser empregado como forma de facilitar a inserção no ensino comum do aluno com deficiência, apesar de inexistir uma definição clara do alunado a ser atendido por essa proposta de apoio. Um movimento de inclusão escolar que tenha na estruturação das SRM o seu foco central contribui para que a Educação Especial continue a ser compreendida como um sistema paralelo a escolarização comum, à medida que o aluno atendido por esse serviço permanece sendo visto como de responsabilidade do professor especialista, “dispensando” o docente da classe comum de qualquer encargo pela promoção de práticas que busquem garantir o desenvolvimento físico e cognitivo da criança com deficiência inserida na sua sala de aula.

As Salas de Recurso Multifuncionais devem ser compreendidas como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos voltados para o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado que deve ser ofertado nesses contextos de ensino ou em centros de AEE públicos ou particulares sem fins lucrativos. Essas salas podem ser divididas em dois grupos de acordo com os equipamentos nelas disponíveis: Tipo 1, constituído de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e não voltado para o atendimento de alunos que apresentam deficiência visual e o Tipo 2, estruturado com todos os materiais disponibilizados para a primeira sala, acrescido das ferramentas necessárias para a supressão das barreiras inerentes ao aluno com deficiência visual.

De acordo com o Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado deve ter como objetivo prover condições de acesso, permanência e aprendizagem na classe comum às crianças com deficiência, aprofundando a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino comum ao mesmo tempo em que fomenta a criação de recursos metodológicos que sejam capazes de eliminar possíveis barreiras enfrentadas por esses indivíduos ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem, assegurando o prosseguimento dos estudos em diferentes níveis (BRASIL, 2008).

Sendo aceito como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e educacionais organizados institucionalmente, prestado de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular que envolve a família dos alunos atendidos na sua organização, o AEE deve ser ofertado acompanhado da elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado individual que aponte as barreiras e os objetivos a serem perseguidos pelo trabalho que será realizado com o aluno, sendo elaborado pelo professor da Sala de Recursos Multifuncional em parceria com o docente da classe comum na qual esse sujeito se encontra. Esse plano precisa prever a identificação das necessidades educacionais especiais apresentadas pela criança, definindo os recursos necessários para que essas barreiras sejam enfrentadas, bem como as atividades que serão estruturadas, avaliando a aplicabilidade e a funcionalidade dos recursos pedagógicos empregados nessa realidade.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado deve ser garantida no Projeto Político Pedagógico da escola regular, prevendo o espaço físico, o mobiliário adequado e os equipamentos para que esse serviço funcione adequadamente. A matrícula no AEE dos alunos que se encontram inseridos em salas comuns também deve ser aprofundada nesse documento, permitindo a estruturação de redes de apoio que maximizem esse atendimento a ser ofertado

por professores que assumem como responsabilidade identificar, elaborar e organizar estratégias que façam frente as necessidades trazidas pelos sujeitos atendidos, organizando o tipo e o número de sessões que será oferecido a cada aluno na Sala de Recursos Multifuncionais, ao mesmo tempo em que avaliam a aplicação de recursos pedagógicos e de acessibilidade na classe comum e nos demais ambientes da escola, ensinando a criança a utilizar utensílios de tecnologia assistiva de modo a elevar ao máximo a sua autonomia. Ao docente do Atendimento Educacional Especializado cabe enriquecer a formação ofertada ao aluno com conhecimentos específicos que sejam capazes de eliminar as barreiras que impedem ou limitam a participação desses indivíduos nas salas comuns de ensino (ROPOLI et al., 2010).

O foco do AEE deve repousar sobre o oferecimento de atividades que possibilitem à criança construir conceitos e organizar o seu pensamento, permitindo que atue tanto no ambiente escolar como fora dele, incidindo, de modo especial, sobre os mecanismos de aprendizagem desses sujeitos. A proposta de avaliação nessa modalidade de apoio deve ser singular, tomando como base as particularidades apresentadas por cada aluno, enfocando tanto o comportamento apresentado por esse sujeito durante as sessões de atendimento, quanto a conduta demonstrada por ele quando inserido na sala comum, procurando analisar como esse indivíduo se relaciona com o conhecimento e como responde as solicitações do professor, observando se ele manifesta atitudes de autonomia ou de dependência e se o emprego de recursos pedagógicos se faz necessário para promover a sua acessibilidade ao conteúdo trabalhado.

O acompanhamento do aluno pelo Atendimento Educacional Especializado deve possibilitar o desenvolvimento de ações que busquem garantir o progresso da aprendizagem dessa criança, promovendo, quando necessário, a transformação dos seus esquemas de ensino. A operacionalização dessa realidade passa pela construção de uma relação que aproxime o professor da Sala de Recursos Multifuncional do seu colega regente do ensino comum, permitindo a estruturação da necessária interlocução entre esses profissionais que se mostrará essencial para que o docente especialista possa tomar ciência das dificuldades enfrentadas pelo professor da classe regular ao trabalhar com o aluno com deficiência (GOMES et al., 2010).

De acordo com Melo (2008), o AEE deve se situar sobre duas perspectivas de ação: a mediação psíquica dos processos cognitivos dos alunos e o desenvolvimento das habilidades

de leitura, escrita e numérica dessas pessoas sem que haja uma correspondência sistemática obrigatória entre a estimulação dessas habilidades e os conteúdos formais que devem ser trabalhados pelo ensino comum. Para que o Atendimento Educacional Especializado possa assumir um papel diferenciado que possibilite a inserção do aluno com deficiência nas práticas pedagógicas desenvolvidas na educação comum, devem ser estruturados nesse contexto procedimentos educacionais que priorizem a compreensão dos processos de construção do pensamento, possibilitando a estimulação da abstração desse sujeito e permitindo que essa criança possa subjetivar conteúdos complexos, superando assim uma dinâmica de ensino marcada pela artificialidade que se limita a transmitir conhecimentos elementares.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendido como um espaço de ensino a ser otimizado no intuito de favorecer a inclusão escolar do aluno com deficiência, o que pressupõe tanto a reorganização do ensino comum, quanto a reestruturação da Educação Especial. Observa-se uma distância considerável entre os princípios propostos para o AEE pela política inclusiva oficial e a maneira como esse atendimento se estrutura na prática escolar, o que contribui para a indefinição que permeia essa proposta de apoio apesar do seu caráter complementar. Esse atendimento deve procurar garantir a estimulação cognitiva dos alunos, de modo a fornecer-lhes as habilidades básicas exigidas pelo currículo do ensino comum, com base nos conteúdos curriculares necessários para que possam ultrapassar as barreiras impostas por uma possível condição de deficiência.

Esse serviço vem exercendo uma função diferente daquela que deveria assumir segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, à medida que a tônica do AEE permanece essencialmente voltada para atividades de reforço do conteúdo trabalhado no ensino comum, concebendo essa modalidade de apoio como reprodutora dos objetivos traçados na educação regular (MELO, 2008). Nesse documento é especificada a obrigatoriedade do oferecimento de iniciativas que sejam capazes de suprir as singularidades apresentadas pelos alunos com deficiência, indicando que esse sujeito pode ser atendido também em escolas ou classes especiais sempre que suas próprias condições impossibilitem por algum motivo a sua inclusão na sala de aula comum.

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: modalidade Educação Especial, aprovadas em 2009, instituem a obrigatoriedade de que os sistemas de educação pública matriculem os alunos com deficiência

tanto em salas de aula comuns, quanto no AEE. A função de complementação e/ou de suplementação que deve ser assumida por esse apoio é realçada ao indicar que esse serviço deve ser alicerçado por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade e estratégias que sejam capazes de eliminar as barreiras para a plena participação desses sujeitos na sociedade, garantindo o desenvolvimento da sua aprendizagem.

O público-alvo do Atendimento Educacional Especializado deve ser formado essencialmente por alunos que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, incidindo, dessa forma, sobre crianças com deficiência, crianças com transtornos globais do desenvolvimento e sobre crianças com altas habilidades/superdotação. Cabe sublinhar que, segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: modalidade Educação Especial, os alunos que frequentam de forma concomitante o ensino comum e o AEE devem ser contabilizados duplamente pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), todavia, o financiamento da sua matrícula na sala comum fica condicionado à inserção dessa criança nessa modalidade de atendimento especializado (BRASIL, 2009).

No documento Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental, elaborado pelo Ministério da Educação em 2007, o AEE é concebido como decorrente de uma nova concepção de Educação Especial sustentada legalmente, onde as crianças devem aprender habilidades diferentes do que é trabalhado pelo currículo do ensino comum e que são igualmente necessárias para que esses sujeitos possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (BRASIL, 2007). Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado deve possibilitar aos alunos com deficiência intelectual condições de ultrapassar ações mecanizadas e automatizadas de aprendizagem, alcançando uma condição onde sejam capazes de optar pelos meios que julgarem mais convenientes para agirem intelectualmente. Essa modalidade de apoio precisa garantir que as crianças que apresentam essa condição possam superar seus limites cognitivos, garantindo o acesso e a apropriação ativa do saber, evitando o emprego de exercícios repetitivos e primando por tarefas que possibilitem a estimulação da abstração e da construção de conceitos.

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado voltado para o sujeito que apresenta um quadro de deficiência intelectual deve ser o de propiciar as condições e a liberdade necessárias para que o aluno possa construir a sua inteligência dentro dos recursos

intelectuais que lhe são disponibilizados, tornando-se um agente capaz de produzir conhecimentos. Essa proposta de apoio não deve se pautar pela estruturação de um ensino escolar adaptado para o desenvolvimento de conteúdos acadêmicos, não tomando como norte a sistematização que orienta o trabalho com esses conhecimentos. O processo de construção do saber no AEE não é ordenado de fora, não podendo ser planejado sistematicamente obedecendo a uma sequência rígida e pré-definida de conteúdos a serem assimilados. Nesse sentido, a aprendizagem da criança que apresenta um quadro de deficiência intelectual é relegada a segundo plano no documento Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental, ao enfatizar que a necessária interface que deve ser estruturada entre esse serviço e o ensino comum deve acontecer segundo a necessidade de cada caso, sem que tenha a intenção primeira de garantir o bom desempenho escolar do sujeito com deficiência, se pautando pelo reconhecimento da maneira como esse aluno lida com o processo de conhecimento e com a sua dinâmica construtiva (BRASIL, 2007).

Ao discorrer sobre as particularidades próprias ao AEE, o documento Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental destaca que essa proposta de apoio deve trabalhar aquilo que é diferente do conteúdo desenvolvido pela escola regular e que é necessário para que as particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência sejam superadas, cabendo a esse serviço o papel de complementar o trabalho realizado no ensino comum, sendo garantido a todas as crianças que necessitarem dessa complementação. Esse apoio deve ser ofertado em instituições de ensino que estejam devidamente regularizadas segundo os princípios apresentados na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), tendo as suas ações definidas de acordo com as singularidades inerentes ao público que se propõe a atender (BRASIL, 2006).

No que concerne ao apoio que deve ser oferecido ao aluno com deficiência intelectual, esse texto afirma que esse serviço deve se orientar pela superação das limitações inerentes a esse quadro de deficiência, buscando complementar o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O Atendimento Educacional Especializado deve tomar como norte as experiências vivenciadas pelas crianças atendidas que tenham significado para elas, ofertando a liberdade necessária para que o sujeito com deficiência intelectual possa desenvolver plenamente o seu quadro cognitivo.

Tomando por base os apontamentos realizados nesse tópico, tornam-se claras as contradições e lacunas inerentes à própria concepção do que se constitui o Atendimento

Educacional Especializado. A simples estruturação dessa proposta de apoio parece indicar a assunção do compromisso com a inclusão escolar dos alunos com deficiência no ensino comum, todavia, para que esse processo se mostre capaz de contribuir para a inserção social desses sujeitos a organização desse atendimento deve se orientar pela implementação de práticas que permitam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, reconhecendo o papel de cidadãos assegurado a essas pessoas por qualquer regime democrático.

1.2 Deficiência intelectual: definição, limitações e processos de escolarização

1.2.1 Conceituação e diagnóstico da deficiência intelectual: aspectos centrais

Com vista a apresentar uma análise da produção acadêmica desenvolvida na área educacional entre os anos de 1981 e 1998 que tiveram como eixo de estudo a temática “identificação, diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais”, Ferreira; Mendes; Nunes (2002), ao estudarem as investigações que tomaram como público alunos com deficiência intelectual, indicaram o número considerável de pesquisas que se preocuparam com a caracterização histórica do processo de diagnóstico, sobretudo com o objetivo de examinar essa ferramenta como um instrumento útil na identificação do aluno com deficiência intelectual para que essa criança possa ser encaminhada para serviços especializados.

As investigações que se dedicaram a diagnosticar esses sujeitos se ocuparam, em primeiro lugar, de conduzi-los ao atendimento especial, contribuindo para o esclarecimento das lacunas inerentes a essas modalidades de apoio e apontando o despreparo dos profissionais responsáveis pela identificação dessa população quanto a oferta do melhor atendimento a ser garantido aos familiares das crianças que apresentam esse quadro, tendo em vista que a maneira como esse processo de identificação é conduzido influenciará diretamente a forma como a família dessas pessoas compreenderá a sua condição de deficiência.

Ao se deter sobre o estudo dos aspectos que norteiam a definição da deficiência intelectual, Guhur (1994) sublinha que a representação dos sujeitos que apresentam esse quadro só pode ser efetuada com base nos determinantes da realidade na qual se encontram

inseridos dados pelo quadro teórico dos modos de produção. Ao longo da história humana observa-se que o conceito do que deveria ser aceito como uma condição potencialmente deficitária foi se modificando de acordo com as demandas impostas pelos modelos sociais vigentes. Nas civilizações antigas, em virtude da relevância que a perfeição física e intelectual possuía para a manutenção da vida coletiva, aqueles sujeitos que não se enquadravam nesses parâmetros eram simplesmente exterminados. Na sociedade moderna regida pelo modelo capitalista, os homens são necessariamente concebidos como iguais, independentemente de dominarem ou não os meios de produção, podendo ser limitados em sua emancipação apenas em razão da sua incapacidade em realizar as atividades economicamente relevantes em função das suas dificuldades naturais. Nesse contexto, o indivíduo com deficiência é definido em comparação com as pessoas tidas como “normais” como alguém que possui comprometimento nas habilidades consideradas essenciais para a sua realização enquanto força produtiva.

Bueno (1993) afirma que o termo “excepcional” é, via de regra, empregado para explicitar o universo para o qual a Educação Especial se dirige, visando o alcance de uma nomenclatura mais precisa como forma de diminuir a carga negativa inerente a essa categorização. Esse conceito não deve ser aceito como um fato predeterminado que se situa acima das relações sociais, haja vista que é representativo de um fenômeno social, tendo sido criado pela própria ação humana, o que o impregna de sentido ideológico, uma vez que se encontra determinado pelo desvio do comportamento médio. São considerados como anormais tanto aqueles sujeitos que apresentam quadros lesionados evidentes, quanto os indivíduos que, quando submetidos a avaliações específicas, demonstram desvios leves daquilo que é socialmente compreendido como norma, ou mesmo as pessoas que apresentam divergências impossíveis de serem identificadas por meio do emprego de instrumentos quantitativos.

Para Bueno (1993) o sujeito excepcional é aquele que diverge da média por alguma razão, apresentando ou não dificuldades na escola comum e necessitando, ou não, de apoios que só podem ser oferecidos por iniciativas especiais de atendimento. Com essa conclusão esse autor sublinha as contradições inerentes a definição da normalidade, aceitando a sua determinação social e realçando a abrangência característica dessa determinação que não pode ser assumida como dissociada de uma função social evidente que repousa sobre a segregação, direta ou não, daquelas pessoas que diferem do modelo socialmente corrente de normalidade.

O conceito de deficiência deve ser visto como estando socialmente datado e contextualmente localizado. Nesse sentido, Amaral (1996) chama a atenção para o fato de que o desviante é todo aquele que se norteia por princípios discrepantes daqueles tomados como socialmente ideais, tanto no que concerne aos seus aspectos físicos, quanto comportamentais. Dessa forma, uma transformação na maneira como a deficiência é vista e tratada demanda necessariamente a reformulação da conceituação de desvio socialmente vigente, valorizando uma orientação que saliente as potencialidades apresentadas pelos sujeitos com deficiência em detrimento da demarcação dos aspectos limitantes próprios a esse quadro. Essa autora também chama a atenção para a relativização da desvantagem inerente a essa condição deficitária, destacando que algo só é desvantajoso quando inserido em um contexto específico. Essa afirmação guarda relação com os pressupostos defendidos por Omote (2004) que destaca o fato de que nenhuma deficiência é inerentemente vantajosa ou desvantajosa do ponto de vista social, ao mesmo tempo em que enaltece que as dificuldades de ordem patológica que não trazem vantagem alguma para os sujeitos que apresentam essa condição ou para as pessoas com as quais eles convivem não devem ser vistas apenas como uma variação da norma. Omote (2006) salienta a influência que os aspectos sociais possuem na definição da deficiência ao afirmar que o homem é culturalmente biológico e naturalmente cultural, o que significa que ambos os fatores se encontram envolvidos na sua evolução enquanto sujeito, se influenciando de forma dialética.

A rotulação das pessoas com base em aspectos comuns se deve a impossibilidade apresentada pela ciência de analisar cada indivíduo de forma singular, sendo urgente que se direcione a atenção para os fatores do meio que contribuem para a definição, identificação e tratamento dos quadros de deficiência, atentando para os elementos que acentuam essas condições. Isso não deve significar a subestimação dos fatores orgânicos que impõe barreiras ao progresso físico e cognitivo dos indivíduos, ignorando a influência deles sobre a vida dessas pessoas, mas sim a estruturação de iniciativas que tenham como meta possibilitar a esses sujeitos o enfrentamento das demandas legítimas oriundas do meio no qual se encontram.

O advento do Cristianismo deve ser entendido como um marco central de mudança na forma como a deficiência é definida, uma vez que com a expansão do movimento cristão o deficiente deixa de ser visto como coisa para assumir o status de pessoa, todavia, os primeiros discursos que defendiam a humanização desses indivíduos são relativamente recentes, datando da época moderna e contemporânea. A libertação dessa visão mística de deficiência

dependeu diretamente da elaboração de uma concepção organicista dessa condição que passou a reconhecer a relevância dos fatores ambientais para a melhoria ou o agravamento de uma condição de deficiência.

No entender de Barroco (2007) o desenvolvimento das pessoas com deficiência se complica menos em função dos aspectos biológicos inerentes a essa realidade do que devido a fatores histórico-sociais, deixando claro que a inserção ou não desse sujeito na vida prática depende diretamente da forma como essa é garantida. A autora aponta que em alguns momentos da história antiga a deficiência se converteu em meio de sobrevivência, sobretudo, a partir do recolhimento de esmolas, o que salienta que a maneira como essa condição é concebida depende diretamente dos meios empregados em cada contexto social como forma de garantir a vivência dos indivíduos.

Ao se deter sobre a análise da evolução histórica do conceito de deficiência intelectual, Mendes (1996) destaca que essa concepção passa por três fases notáveis de mudança: a primeira tem início com o nascimento do estudo científico sistemático (século XIX), se encerrando no início do século XX; a próxima etapa surge na primeira metade do século XX, sendo marcada por uma expansão nos atendimentos oferecidos aos sujeitos que se encontram nessa condição; e o terceiro momento corresponde à intensificação do estudo da deficiência intelectual e ao emprego de práticas bastante dinâmicas em relação a esse quadro.

A investigação sistemática dessa condição surge com Esquirol em 1818 e com Eduard Séguin em 1846, caracterizando esse quadro como algo incurável, atrelando a ele uma base orgânica e um déficit cognitivo permanente e tomando esses fatores biológicos como os elementos de diferenciação entre os sujeitos com deficiência e as pessoas normais. Esses critérios sofrem modificações a partir do fim do século XIX em função das transformações impostas ao sistema de produção ocidental; nessa realidade a categorização da deficiência intelectual se expande, tornando-se mais flexível e se dicotomizando em duas frentes, a biológica e a sócio-educacional. Nesse momento tem início um questionamento mais enfático das raízes dessa condição, contestando a sua origem orgânica e hereditária que até então era inabalável, passando a considerar o contexto no qual a pessoa com deficiência se encontra como um elemento relevante na definição desse quadro.

Data da década de 1950 o surgimento dos primeiros manuais da então denominada AAMR (Associação Americana de Retardo Mental) que, tomando como base uma concepção sócio-educativa de deficiência, passam a orientar as políticas pensadas para o público formado

pelas pessoas que se enquadravam na definição de anormalidade descrita nesses textos. Essas publicações tomam a deficiência intelectual como algo curável, passível de ser modificado; surgem então as categorias limítrofe, leve, moderada, severa e profunda dessa condição, dando-se especial ênfase ao emprego de testes psicométricos na sua definição. Em 1960 nota-se uma modificação na forma como os sujeitos que apresentam essa condição são categorizados no bojo de uma evolução metodológica do ensino oferecido a essas pessoas. Nesse novo contexto a seriedade do seu quadro passa a ser definida em função da perspectiva do sistema educacional que divide os alunos com deficiência intelectual em educáveis, treináveis, dependentes ou custodiais.

Mendes (1996) destaca que a nomenclatura “deficiência intelectual” é um termo que vem sendo manipulado ao longo do tempo, devendo ser compreendido como estando destituído de uma relação direta com o mundo real, à medida que não pode ser definido a partir de critérios socialmente estruturados, o que representa uma das dificuldades centrais para a sua determinação. Para essa autora qualquer conceituação científica dessa condição deve ser vista como circunstancial em função das imprecisões e lacunas que essa definição ainda encerra, próprias da impossibilidade de unicidade dessa idéia em função dos vários aspectos sociais e históricos envolvidos na sua conceituação.

Anache (2008) ao discutir as dificuldades inerentes à definição da deficiência intelectual assume que a confusão conceitual presente na Educação Especial é uma característica que acompanha esse campo desde o seu nascimento. Essa autora polemiza a forma como o diagnóstico do aluno com deficiência intelectual é conduzido ao destacar que a maioria dessas pessoas é categorizada como “deficiente intelectual leve” por não alcançar os objetivos escolares a elas definidos, sublinhando que parte considerável desses indivíduos provém da camada menos favorecida da população e que, por essa razão, não se encontram inseridos em um contexto rico de estímulos que propicie o seu desenvolvimento. Nessa afirmação é destacado o papel central que a instituição escolar assume na sociedade moderna quanto à delimitação da normalidade, enaltecendo a influência central que o contexto social exerce na determinação dessa condição. Nessa realidade os fatores negativos e limitantes inerentes a esse quadro de deficiência se sobrepõem às potencialidades apresentadas pelo indivíduo aceito como deficiente, dando-se assim ênfase a essa condição, não ao sujeito, uma das características centrais do paradigma médico-terapêutico que parece orientar as propostas de ensino e que historicamente norteou as dinâmicas de atendimento voltadas para as necessidades apresentadas por essas pessoas.

Para Anache (2008) deve ser refutada qualquer proposta de avaliação que se valha de mecanismos psicométricos para a definição de uma potencial condição de deficiência, assumindo essa conceituação a partir de um enfoque pontual e marginalizando as possibilidades de desenvolvimento apresentadas pelas pessoas que apresentam esse quadro, o que acaba por trazer dificuldades consideráveis para a estimulação física e cognitiva desses sujeitos. Os alunos educáveis são aqueles que correspondem aos padrões de normalidade impostos com base em critérios biológicos, nesse sentido, qualquer indivíduo que se diferencie desse modelo é colocado à margem dos processos educativos.

Sousa (2007) em sua dissertação de mestrado que buscou compreender como se desenvolve a avaliação inicial do aluno com deficiência intelectual em uma perspectiva inclusiva, sublinha a resistência que os professores envolvidos nesse processo apresentam em relação ao termo “diagnóstico”, o que, no seu entender, parece realçar uma espécie de maldição que recaiu sobre essa iniciativa nos dias de hoje, desconsiderando que as lacunas inerentes a essa prática não se devem ao diagnóstico em si, tendo suas raízes na forma como essa ferramenta é empregada. Essa autora chama a atenção para o risco de, na tentativa de não se incorporar práticas avaliativas que tenham como meta classificar essas crianças, acabar por desconsiderar as singularidades próprias aos sujeitos com deficiência intelectual, construindo propostas de atendimento homogêneas que não sejam capazes de suprir as suas necessidades específicas. Nesse sentido, se torna urgente que a prática da avaliação seja colocada a serviço da inclusão escolar, buscando enaltecer as capacidades próprias aos indivíduos envolvidos nesse processo.

A luta pela oferta de uma educação emancipadora a ser garantida à pessoa com deficiência intelectual passa necessariamente pela superação das concepções ultrapassadas e limitadoras dessa condição que pontuam as dificuldades próprias a esses sujeitos em detrimento das suas potencialidades, rotulando-os como incapazes e improdutivos. Observa-se que essa definição pontual de deficiência intelectual vem sofrendo modificações de acordo com as mudanças históricas e políticas vivenciadas pela sociedade. Nesse sentido, a heterogeneidade de fatores inerentes a delimitação da deficiência intelectual contribui de forma decisiva para a inexistência de diretrizes que procurem regular essa conceituação. Veltrone; Mendes; Oliveira; Gil (2009) sublinham que a determinação dessa condição se encontra diretamente relacionada às indefinições que parecem marcar a instituição da escola brasileira que nunca se mostrou capaz de categorizar esse alunado. No entender dessas autoras, popularmente esse público é tomado como aquele que não atende aos parâmetros

propostos pela escola comum, chamando a atenção para o fato de que atualmente se assiste a uma desrotulação das deficiências que é sustentada pelos documentos oficiais recentemente aprovados.

A definição da deficiência intelectual tem como base os parâmetros inerentes aos manuais publicados pela antiga AAMR, atual AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – em tradução livre), adotados como os critérios centrais na conceituação desse quadro. Na última edição desse texto, o DSM IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), a deficiência intelectual é aceita como sendo caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, acompanhado de limitações consideráveis no funcionamento adaptativo em pelos menos duas das seguintes áreas: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. De acordo com os pressupostos contidos nesse documento, essas dificuldades devem se manifestar antes dos 18 anos, sendo determinadas a partir do emprego de instrumentos psicométricos que fundamentam a definição do quociente de inteligência (QI) que orienta o trabalho a ser realizado com os sujeitos que apresentam quadros de deficiência. Segundo essa conceituação, quatro níveis de gravidade do retardo mental podem ser definidos, a saber: retardo mental leve (QI de 50-55 a 70), retardo mental moderado (QI de 35-40 a 50-55), retardo mental severo (QI de 20-25 a 35-40) e retardo mental profundo (QI abaixo de 20-25).

O conceito de deficiência intelectual cunhado pela AAIDD se ancora na definição apresentada pela CID 10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - Décima Revisão) que admite esse quadro como estando inserido em uma série de transtornos mentais que possuem em comum uma etiologia demonstrável que leva a disfunção cerebral e que pode ser caracterizada como primária, quando afeta o cérebro de maneira direta e seletiva, ou secundária, quando compromete o cérebro apenas como um dos múltiplos órgãos ou sistemas orgânicos envolvidos.

Apesar da adoção desses indicadores, a impossibilidade da elaboração de generalizações no que se refere a categorização da deficiência intelectual ainda se faz presente, à medida que a definição dessa condição depende diretamente do ambiente a partir do qual ela é observada. Essa conclusão advoga a inviabilidade da estruturação de um conceito geral que abarque todas as particularidades inerentes a esse quadro, o que acaba por impor dificuldades para a definição do público que apresenta essa condição e,

consequentemente, para a proposição de atendimentos que objetivem acolher esses sujeitos. A determinação clínica que se vale de critérios intelectuais ainda se mostra presente, sobretudo nas instituições especializadas, apesar disso, o rótulo de “deficiente intelectual” parece ter sido substituído na realidade brasileira, em consonância com o que pode ser observado em outros países onde essa categorização já caiu em desuso a algum tempo, pelo termo “alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (VELTRONE; MENDES; OLIVEIRA; GIL, 2009).

Rodrigues (2001) sublinha que o conceito de necessidades educacionais especiais, ao mesmo tempo em que pode ampliar as oportunidades de análise para os alunos com deficiência, também, em função da sua ambiguidade, é capaz de aumentar o contingente atendido pela Educação Especial, já que abarca um número expressivo de crianças com histórico de fracasso escolar. Esta ambiguidade contribui diretamente para a dificuldade de distinção entre casos de doenças mentais e situações nas quais os alunos apresentam apenas dificuldades de aprendizagem em decorrência, muitas vezes, das próprias práticas pedagógicas as quais são submetidos.

A imprecisão que envolve o conceito de deficiência intelectual destaca a visão multideterminista que rege esse quadro e que deve ser considerada na estruturação de serviços de apoio que acolham as singularidades inerentes a esse público. Segundo os documentos elaborados pelo Ministério da Educação por meio da SEESP, o número de crianças com deficiência intelectual aumentou consideravelmente com o advento do processo inclusivo, passando a abarcar aqueles indivíduos que não demonstram bom aproveitamento escolar e dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir a participação efetiva desses sujeitos na escola e na sociedade (BRASIL, 2008).

Capelini (2001) constata, ao analisar o desempenho acadêmico apresentado pelos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum, que a maioria das crianças que se encontram nessa condição são identificadas como deficientes intelectuais leves, o que, na opinião dessa autora, coloca em cheque o seu diagnóstico e a veracidade do movimento inclusivo, uma vez que ela questiona se esses alunos já não frequentavam a escola comum antes mesmo de serem rotulados como deficientes. O grupo de alunos que encerra esse quadro é notoriamente formado por sujeitos provenientes de meios socioculturais pouco estimulantes,

sendo definidos como deficientes intelectuais a partir do nível de comprometimento que apresentam com base na aplicação de testes psicométricos fundamentados em uma visão orgânica de inteligência, cujos resultados enfatizam os déficits em detrimento das suas potencialidades. Essa interpretação organicista de deficiência fragmenta o sujeito, valorizando apenas um dos aspectos envolvidos no seu desenvolvimento, o biológico, em prejuízo do histórico, social e cultural que acabam sendo desconsiderados.

Anache (2005) chama a atenção para a necessidade de compreender a pessoa com deficiência intelectual a partir de um processo dialético onde todos os fatores envolvidos na sua edificação devem ser considerados. A partir dessa interpretação, o diagnóstico passa a ser compreendido como uma importante ferramenta na luta para que sejam elaboradas iniciativas pedagógicas que atendam as necessidades peculiares desses indivíduos, superando práticas diagnósticas pautadas na psicomетria e em uma visão fragmentada de sujeito. Os instrumentos diagnósticos não podem se limitar a aferição de padrões comportamentais observáveis com base em uma idéia comum de normalidade, devendo compreender as singularidades inerentes a cada indivíduo de modo a superar qualquer leitura determinista de deficiência que se oriente pelo emprego de iniciativas diagnósticas que desconsideram os fatores sociais próprios a formação humana, compreendendo as pessoas somente a partir das suas funções elementares.

Pletsch (2010) afirma que, apesar das discussões atuais que cercam o conceito de deficiência intelectual, esse quadro continua a ser definido a partir da categorização cunhada pela AAIDD que se baseia em uma visão multidimensional de deficiência, apesar de permanecer focada no sujeito e nas suas limitações, marginalizando a relevância assumida pelos fatores sociais na determinação da deficiência intelectual.

Ao longo desse tópico buscou-se sublinhar as idiossincrasias que caracterizam a conceituação da deficiência e, sobretudo, a definição da deficiência intelectual, destacando as consequências que essa imprecisão possui no que concerne a estruturação de propostas de atendimento que procurem suprir as demandas trazidas por esse público. Em um contexto no qual a defesa do processo inclusivo é alçada como um dos principais motes das iniciativas educacionais contemporâneas essa questão assume ainda mais relevância, haja vista que a proposta de um ensino de qualidade e do oferecimento das dinâmicas de apoio que se mostrem capazes de suprir as carências impostas pelas pessoas com deficiência, garantindo a plena inclusão escolar e social desses sujeitos, passa pela conceituação clara dessa condição.

1.2.2 O que dizem os documentos oficiais sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum

O caráter desafiador inerente à inclusão escolar no ensino comum do aluno com deficiência intelectual é um dos principais aspectos indicados nos documentos oficiais que se dedicam a apontar os marcos centrais sobre os quais esse processo deve se estruturar, assinalando que esse público provoca a escola regular no seu objetivo de ensinar, de construir o conhecimento, à medida que possui outra forma de lidar com o saber diferente daquele preconizado por essa instituição. O modelo meritocrático, competitivo e homogeneizador que rege as práticas educacionais é apresentado como uma das principais barreiras que dificultam a escolarização dessas crianças, limitando o trabalho docente e levando esses professores a encaminharem seus alunos para serviços especializados que supostamente saibam como ensiná-los. A superação desse padrão envolve o questionamento de iniciativas pedagógicas discriminatórias, o que demanda uma nova estruturação do processo de ensino-aprendizagem de forma a incluir as crianças de modo a torná-las parte desse movimento, dando sentido a esse processo (BRASIL, 2007).

A escolarização do aluno com deficiência intelectual deve se sobrepor a qualquer proposta de ensino que parta do concreto, se afastando de iniciativas educativas que se ancoram na repetição alienante que recusa o acesso da pessoa com deficiência ao plano abstrato e simbólico da compreensão, negando a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio, uma vez que as dificuldades apresentadas por essa população se diferem dos problemas inerentes aos outros quadros de deficiência, incidindo sobre barreiras intrínsecas a forma de lidar com o conhecimento de maneira geral, o que se reflete diretamente na construção dos saberes escolares. O processo de ensino-aprendizagem deve se basear em intervenções pedagógicas que busquem apoiar passo a passo o aluno no desenvolvimento das atividades, ou ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando essa criança se mostrar desinteressada, respeitando as possibilidades motoras, cognitivas e afetivas por ela demonstradas. A organização dos exercícios a serem propostos deve partir das respostas fornecidas pelos alunos, não tomando como norte julgamentos pré-estabelecidos que determinem as potencialidades apresentadas por esses indivíduos.

A relevância que as concepções que os professores apresentam em relação a deficiência intelectual não é esquecida pelos textos oficiais que indicam que essa

compreensão deve ser assumida como um importante instrumento de mediação na relação que se estabelece entre esses sujeitos. A maneira como o educador orienta a sua prática, se parte das reais dificuldades apresentadas pelas crianças ou se toma como base idéias pré-concebidas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desse aluno, é determinante para o grau e para a modalidade de mediação que se estabelece entre esse profissional e a criança com deficiência.

Os papéis a serem assumidos pela escola comum e pela Educação Especial na dinâmica inclusiva também não são secundarizados pelas iniciativas governamentais, atribuindo-se a primeira o compromisso de introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico, independentemente das singularidades que ele possa apresentar (BRASIL, 2006). À Educação Especial cabe a função de complementar a escolarização regular por meio do oferecimento de serviços de apoio que sejam capazes de facilitar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, acolhendo as demandas trazidas por essa população. Nessa realidade são valorizadas as propostas de ensino que realcem a relevância das experiências vivenciadas pelos alunos envolvidos nessas dinâmicas, se opondo assim a uma pedagogia que se baseia essencialmente em exercícios repetitivos e questionando a possibilidade desse tipo de iniciativa viabilizar a qualquer criança uma interação simbólica com o meio.

A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma corresponde a trabalhar com um grande grupo crivado por diferenças e com todas as possibilidades de subdividi-lo. Nesse contexto, a avaliação desses sujeitos assume uma nova dimensão, incidindo sobre o ponto de chegada apresentado individualmente pelas crianças nas áreas do conhecimento em comparação com o seu ponto inicial, se detendo sobre o processo percorrido pelo aluno durante essa dinâmica e tomando esse movimento como o principal critério de avaliação que se sobrepõe aos resultados alcançados pela criança. A avaliação pedagógica é entendida como um processo dinâmico que leva em consideração tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do sujeito, quanto as possibilidades de aprendizagem futuras, estando relacionada a uma mudança cultural e estrutural da escola onde o modelo de aluno ideal que rege as suas dinâmicas é superado em prol do respeito às diferenças individuais, permitindo a estruturação de um ambiente onde a estimulação física e cognitiva seja assegurada a todas as pessoas.

No que concerne às orientações oficiais que se ocupam em indicar as diretrizes sobre as quais a formação docente para a Educação Especial deve incidir, destaca-se a junção teoria

e prática que norteia essa dinâmica, assumindo que as experiências obtidas por esses educadores em instituições de ensino ou em outras atividades devem ser compreendidas como um aspecto que poderá trazer contribuições relevantes para a prática pedagógica do professor. É indicada a importância de que os sistemas de ensino promovam a valorização do profissional da educação, assegurando-lhe aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, piso salarial, progressão profissional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho e período reservado aos estudos e planejamento incluído na carga de trabalho (BRASIL, 2001).

O docente que deve atuar na Educação Especial, de modo especial, nas Salas de Recursos Multifuncionais, precisa se configurar como um professor especialista, o que é destacado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado será empreendido mediante a atuação direta de profissionais que sejam versados em LIBRAS, em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua e em Braille, devendo apresentar, além desse rol de habilidades, conhecimentos sobre orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, tecnologia assistiva, entre outros (BRASIL, 2008).

A verdadeira inclusão escolar da criança com deficiência não pode ocorrer tomando como base apenas uma legislação que se propõe inclusiva, demandando uma profunda mudança social que aceite que essa dinâmica nunca poderá acontecer somente a partir da elaboração de marcos legais. Essa transformação implica no reconhecimento de que a garantia de direitos demanda o exercício contínuo e gradual, apontando a distância existente entre a redação desses princípios e a sua incorporação social, uma vez que a junção desses aspectos representa um processo político extremamente complexo que exige uma lenta, porém persistente, reorganização social que deve culminar com a real inclusão do sujeito com deficiência no meio ao qual pertence, convivendo com a oportunidade ininterrupta de enriquecimento cultural.

1.2.3 O que dizem as pesquisas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual incluídos no ensino comum

Em sintonia com os documentos oficiais que enaltecem constantemente a necessidade de que seja realizado um número cada vez maior de estudos que se dediquem a analisar as particularidades inerentes ao processo inclusivo do aluno com deficiência, buscando indicar as possíveis lacunas presentes nos serviços de apoio estruturados para facilitar esse processo, Bueno (2006) em uma pesquisa que tomou como base as investigações empreendidas entre os anos de 1981 e 2001 na área educacional, destaca que entre a porcentagem de trabalhos observados, apenas 4,8% desse montante se relacionou de alguma maneira com o campo da Educação Especial. Dentre esse percentual, a representação da quantidade de análises que se debruçaram sobre os aspectos envolvidos na aprendizagem dos alunos em situação de inclusão é irrisório (12,6%), o que, no entender desse autor, indica uma compreensão de deficiência que contribui para o entendimento dessa condição como sendo uma barreira que praticamente inviabiliza o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que encerram esse quadro.

Ferreira; Mendes; Nunes (2002) afirmam que a deficiência intelectual se destaca como o principal eixo de estudo das investigações recentemente realizadas no campo da Educação Especial, seguida da deficiência auditiva, da deficiência física, do autismo, da deficiência visual e da superdotação, respectivamente. O acompanhamento desse público se legitima em função da relevância em se estruturar propostas de serviços especializados que melhor atendam as necessidades desses sujeitos, aperfeiçoando-se assim os instrumentos de diagnóstico e de avaliação que acabam por determinar se essas pessoas devem ou não ser encaminhadas para modalidades de apoio, possibilitando também uma formação de melhor qualidade para os profissionais diretamente envolvidos nesse processo. De acordo com o estudo realizado por esses autores, a grande maioria dos trabalhos que tomam como alvo indivíduos com deficiência intelectual analisa o encaminhamento desses alunos da escola comum para serviços especializados, objetivando avaliar os mecanismos de ingresso nesses atendimentos, bem como as consequências desse processo para esses sujeitos. Em contrapartida, nota-se uma diminuição na porcentagem de pesquisas que propõe mecanismos para o diagnóstico da deficiência intelectual com vista a identificar essa condição, encaminhando as pessoas que apresentam esse quadro para atendimentos especiais.

Se por um lado a determinação legal da matrícula possibilitou o ingresso do aluno com deficiência intelectual na escola comum, por outro, parece não existir nenhum processo de avaliação e acompanhamento desse sujeito que se certifique de que essa dinâmica esteja, de

fato, permitindo a inserção cultural e social desse indivíduo. Segundo Siqueira (2008) os fatores envolvidos na inclusão escolar da criança com deficiência intelectual adquirem ainda mais importância em função das particularidades próprias a esse público, características que acabam por expor essas pessoas às controvérsias observadas nesse movimento em função da escola apresentar um compromisso assumido com a aprendizagem acadêmica. As dificuldades advindas dessa realidade acabam por influenciar diretamente o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual em função da íntima relação que se estabelece entre a aprendizagem e a estimulação física e psíquica, o que ressalta a urgência de que seja garantido a todos os sujeitos, independentemente das singularidades que apresentam, o acesso a uma educação de qualidade.

A concepção limitante de deficiência acaba sendo subjetivada pelos profissionais inseridos diretamente no processo de inclusão escolar, de modo especial, pelos professores, acarretando em uma forma de segregação indireta onde é negada ao aluno que apresenta esse quadro a possibilidade de participar ativamente das atividades propostas na sala de aula na qual se encontra inserido. No entender de Siqueira (2008) o movimento inclusivo, ao invés de promover o desenvolvimento da criança inserida nessa dinâmica, vem exercendo o papel contrário, reiterando as incapacidades de aprendizagem apresentadas por esses indivíduos, ao mesmo tempo em que impossibilita que o baixo desempenho escolar demonstrado por eles seja escondido através do encaminhamento desse público para atendimentos especializados.

Ao enaltecer as práticas pedagógicas empreendidas no contexto do ensino comum que passa a ser frequentado pelo aluno com deficiência intelectual, Mendes (2008) observa que o docente não se preocupa em tornar o conteúdo significativo para a criança, o que contribui para que esse conhecimento se torne vazio de sentido, passando a não possuir utilidade alguma fora do contexto onde ele foi produzido, se afastando tanto do saber teórico-clássico, quanto do prático utilitarista. A partir desse processo configura-se uma realidade de abandono do trabalho com o conhecimento, à medida que ele se mostra incapaz de auxiliar na construção de uma concepção crítica de mundo. Mendes (2008) sublinha também que essa relação distanciada com o conteúdo acadêmico acaba por minar a função docente já que os saberes selecionados pelos professores como relevantes acabam sendo destituídos de sentido, em contrapartida, atribui-se a escola uma função tutelar que, a priori, não seria de sua alçada, relegando o seu papel de transmissora do conhecimento socialmente relevante para segundo plano.

Todas as diferenças apresentadas pelos indivíduos durante o processo de ensino-aprendizagem devem ser consideradas tendo em vista os aspectos próprios a escolarização, uma vez que a compreensão dessa dinâmica passa pelo entendimento da relação que a instituição escolar estabelece com o conhecimento. O trabalho com conteúdos se dá de forma hierarquizada e inflexível, o que torna as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos sujeitos ainda mais aparentes, posto que esse movimento se orienta segundo uma concepção homogênea de aluno que desconsidera as singularidades apresentadas por essas crianças (MENDES, 2008). Como a organização da aula é sempre pautada no coletivo, as discrepâncias se constituem em fatores dificultadores dessa dinâmica, exigindo do professor um atendimento individualizado que se opõe as práticas docentes que se norteiam por um modelo fixo e ideal de aluno que taxa de incapaz qualquer indivíduo que se distancie desta norma. Nesse contexto, de acordo com Mendes (2008), a diferença é concebida como uma barreira para o processo de ensino, o que leva a marginalização dos sujeitos que se opõe ao modelo de comportamento arbitrariamente configurado pelo contexto escolar, autorizando os professores a não investirem nessas crianças e tomando as dificuldades que elas apresentam como barreiras intransponíveis que inviabilizam o sucesso escolar desses indivíduos.

Ao empreender uma comparação entre as expectativas traçadas pelos professores regentes de salas comuns e as perspectivas apresentadas pelos pais das crianças em situação de inclusão quanto aos resultados desse processo, Cintra; Rodrigues; Ciasca (2009) afirmam existir uma discrepância muito clara entre essas duas visões. De acordo com essas autoras, os responsáveis atribuem um peso maior aos aspectos pedagógicos inerentes ao movimento inclusivo do que os docentes responsáveis pelo contexto de ensino comum, uma vez que a implementação de iniciativas educacionais que visem facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência é secundarizada por esses professores, dando lugar a afetividade, o que encontra respaldo no despreparo apresentado por esses profissionais para fazer frente às novas demandas impostas pela dinâmica inclusiva e para as quais eles não foram formados.

O atendimento ao aluno com deficiência que agora se vê inserido na educação comum demanda a oferta de propostas de formação que preparem toda a comunidade escolar para acolher as singularidades próprias a esse público, buscando avaliar a essa população, que passa a constituir parte significativa do sistema de ensino, oportunidades para que seja garantido tanto o seu desenvolvimento social e afetivo, quanto a sua estimulação cognitiva e

pedagógica. O professor deve assumir papel central para o bom andamento dessa dinâmica, daí a necessidade urgente de que haja um investimento maciço na formação desse profissional, atentando, ao mesmo tempo, para que não seja condicionada somente a ele a eficácia do processo inclusivo.

Facci (2004) empreende uma crítica severa às modalidades de formação voltadas para a capacitação de professores em nível inicial ou em serviço, ao indicar que circula entre os educadores a idéia de que a formação profissional específica para o exercício da docência deve ser suplantada por uma relação próxima com os alunos onde as habilidades pedagógicas são marginalizadas em detrimento a uma concepção caridosa de docência onde os professores são mais valorizados pelo aspecto afetivo que estrutura a sua relação com as crianças, do que pela sua possibilidade de ensinar, o que, segundo essa autora, contribui decisivamente para o esvaziamento da função docente. Esse reordenamento do papel a ser exercido pelo professor acarreta um “mal-estar” que se sustenta tanto por fatores de primeira ordem relacionados ao espaço intra-escolar e que geram tensões associadas a sentimentos negativos, quanto por aspectos secundários que agem indiretamente sobre a prática docente, promovendo uma diminuição do esforço e da motivação desse educador.

Trazendo a baila os princípios que orientam a formação de professores para a Educação Especial, de modo a focalizar a organização curricular oferecida nesses cursos, Michels (2005) enaltece que essas propostas não podem ser compreendidas como alheias a influência de determinada concepção de deficiência e de prática educativa relativa aos alunos que apresentam quadros de deficiência. No entender dessa autora, o modelo médico-psicológico é aceito como o marco orientador dessa modalidade de formação, à medida que os profissionais da Educação Especial parecem ter a sua conduta moldada segundo esse princípio que exerce influência direta sobre todos os fatores próprios a área educacional. A adoção, mesmo que indireta, desse modelo como norteador dos cursos que formam professores para a área da Educação Especial acaba por dificultar a estruturação de práticas pedagógicas que permitam a evolução física e intelectual dos alunos com deficiência, retirando da esfera educacional a compreensão dessa condição e responsabilizando a criança pelo possível fracasso que poderá apresentar.

A relevância que o discurso professoral assume na definição das potencialidades de aprendizagem e de, conseqüentemente, desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência é ressaltada por Santos (2008), já que, segundo essa autora, a escola acaba decidindo de forma

arbitrária a vida escolar dos seus alunos, sobretudo os que apresentam quadros de deficiência. No caso do sujeito com deficiência intelectual, a exclusão escolar não se orienta pela sua origem social, mas, sim pela condição de incapacidade vinculada a imagem da pessoa com deficiência, o que contribui para que as suas chances de progressão escolar sejam cada vez mais limitadas.

Apesar dos avanços alcançados pelo processo de inclusão escolar, as crianças com deficiência intelectual ainda se deparam com situações que dificultam a superação dos déficits cognitivos que apresentam. Essa realidade traz a necessidade de que sejam pensadas práticas pedagógicas inovadoras, flexíveis, que sejam capazes de suprir as particularidades ocasionadas por esse público, reafirmando assim o papel social da escola que deve ser o de garantir a inserção cultural de todos os sujeitos, independentemente das suas singularidades. Dainêz (2009) ressalta que o sistema educacional dificulta a real inserção da criança com deficiência na prática escolar ao se pautar por uma inflexão normativa que desconsidera as peculiaridades de cada contexto, impossibilitando a implementação de um movimento inclusivo que garanta o pleno desenvolvimento físico e cognitivo de todos os alunos. A estruturação da dinâmica de inclusão escolar passa pela discussão e reorganização de todo o sistema de ensino, uma vez que, até o momento, pode-se observar uma inclusão apenas física dos alunos com deficiência, inviabilizando por parte desses indivíduos a apropriação de bens culturais (DAINÊZ, 2009).

Cabe à escola a responsabilidade social de garantir ao aluno o seu aprendizado e o seu desenvolvimento, todavia, o que caracteriza a forma como o processo de inclusão escolar da criança com deficiência intelectual vem se estabelecendo é a realidade de descaso em relação a estruturação de vias alternativas de aprendizagem que deveriam ocupar papel central nessa dinâmica, já que, ao menos legalmente, é garantido ao sujeito com deficiência inserido na educação comum a oferta de um ensino diferenciado que atenda as peculiaridades desse aluno. Nota-se na sala de aula a reafirmação constante das dificuldades apresentadas pelas crianças com deficiência intelectual por parte de seus pares e, mesmo que indiretamente, pelo docente responsável por esse contexto de ensino, o que pode ser observado claramente através da forma como os alunos ditos “normais” interagem com o sujeito em situação de inclusão. Essa constatação contribui para a reafirmação do despreparo que a instituição escolar apresenta no que se refere ao oferecimento das condições imprescindíveis para que seja possibilitado às crianças com deficiência o real acesso aos bens culturais, à medida que a

aprendizagem depende da oferta de caminhos que permitam a superação por parte das pessoas que apresentam um quadro de deficiência das dificuldades próprias a essa condição (DAINÊZ, 2009).

Em uma escola para todos é necessário garantir o acesso a educação e a apropriação da cultura, do produto social e da atividade social humana para qualquer aluno inserido nesse contexto. A construção dessa realidade passa pelo enfrentamento de uma proposta inclusiva que se pauta por uma oferta de ensino que desconsidera os sujeitos, inviabilizando o acesso aos bens culturais da humanidade, uma vez que qualquer alternativa de inclusão que se coloque contrária a essa inserção cultural não pode ser compreendida como de fato inclusiva, haja vista que inviabiliza que o papel de formador cultural e de difusor do conhecimento seja assimilado pelos atores envolvidos nesse movimento.

A manutenção de uma proposta de inclusão escolar que seja de fato emancipadora depende diretamente da oferta de serviços de atendimento especializados que se mostrem capazes de suprir as demandas trazidas pelos alunos envolvidos nesse processo. Capelini (2001) ressalta a discrepância existente entre o que se encontra advogado nos documentos oficiais que tratam sobre o oferecimento dessas modalidades de apoio e o que, de fato, é colocado em prática na realidade educacional, uma vez que a garantia legislativa desses serviços não parece estar subsidiando a oferta dessas propostas de atendimento. Para essa autora, em alguns momentos as práticas implementadas com vista a facilitar a inclusão escolar dos alunos com deficiência acabam contribuindo muito mais com a exclusão desses sujeitos do que com a inserção cultural e social dessas crianças, à medida que a dinâmica inclusiva deve procurar respeitar as singularidades apresentadas pelos indivíduos, o que nem sempre é considerado pelas iniciativas levadas a cabo nesse processo. Um sistema educacional inclusivo é o resultado direto de um processo de enfrentamento político, social, econômico, histórico e pedagógico, representando um ideário a ser constantemente perseguido na luta por uma sociedade mais justa e equitativa.

A mera inserção de alunos com deficiência intelectual em salas de aula comuns não garante a inclusão social e escolar futura. A oferta desses aspectos deve ser viabilizada por meio do oferecimento de atendimentos especializados que sejam capazes de acolher as demandas impostas por esse público, permitindo a aprendizagem acadêmica desses indivíduos. Capelini (2001) destaca o baixo rendimento escolar apresentado pelos alunos que se encontram inseridos no ensino comum e aponta a ineficácia do processo de ensino-

aprendizagem ao afirmar que esse baixo rendimento se relaciona diretamente com as limitações impostas a essas crianças pelo sistema de ensino, refutando a idéia corrente de que a inclusão desse alunato deve ser mais voltada para a sua socialização em detrimento ao trabalho com conteúdos científicos.

No que concerne à inclusão do sujeito com deficiência intelectual, a forma como essa dinâmica se processa se relaciona diametralmente com a concepção corrente dessa condição. A luta por uma educação emancipadora a ser garantida para a criança com deficiência intelectual passa pela superação de definições ultrapassadas desse quadro que pontuam as dificuldades inerentes a essa condição em detrimento das potencialidades cognitivas próprias a esses indivíduos, rotulando-os como incapazes e improdutivo. A proposta inclusiva impõe a necessidade de que seja retirada a centralidade no déficit de forma a combater a idéia de que as condições orgânicas apresentadas pelas pessoas são os únicos aspectos que definem as suas possibilidades de desenvolvimento. Chinalia (2006) ressalta a urgência de que seja realizada uma transformação no contexto escolar que busque compreender o ser humano em toda a sua plenitude, aceitando a complexidade própria a sua estrutura e compreendendo que o seu desenvolvimento não se orienta apenas por fatores biológicos, sendo também determinado por elementos sociais e culturais. Essa reorganização possibilitará a superação de uma visão reducionista e limitada de desenvolvimento e de aprendizagem que ignora a indissociação existente entre esses dois processos, assumindo essa dinâmica como estando inserida em meio a condições sócio-culturais específicas.

Os educadores envolvidos com a inclusão escolar das crianças com deficiência intelectual devem compreender as peculiaridades inerentes a esse quadro que demandam novas práticas de ensino, mas que não devem ser concebidas como barreiras intransponíveis para o processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão é de vital importância, uma vez que será através dela que esse profissional poderá estruturar iniciativas que, mesmo não se diferindo das atividades propostas para os demais alunos, possam atender as particularidades da criança com deficiência intelectual. As propostas de ensino não devem se nortear por uma visão que concebe esses sujeitos como incapazes de subjetivarem conhecimentos complexos, ou de se comportarem dentro dos parâmetros de normalidade socialmente estruturados, se dedicando a oferta de iniciativas que consigam desenvolver o pensamento abstrato desses indivíduos com base nas condições a serem ofertadas pela instituição escolar.

Veltrone (2008) ao realizar um estudo a respeito da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, afirma que a educação em salas comuns desses indivíduos deve ser vista como um instrumento que objetiva promover a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças, não se norteando apenas pela socialização e pelo florescimento de sentimentos nobres como o respeito à diversidade. Para essa autora a defesa de um modelo social democrático, voltado para uma participação justa de todos os cidadãos, independentemente das suas particularidades, acaba contribuindo para a promoção de iniciativas que colaboram com o bem-estar de todos os membros da sociedade, já que a justiça social só vai existir de fato quando houver o reconhecimento da diversidade social, cultural e biológica própria à condição humana. O processo inclusivo, ao mesmo tempo em que compreende as diferenças individuais como sendo algo essencialmente normal, também avalia que a realidade social e a dinâmica que rege esse contexto acabam por contribuir para que essa diferença seja negativamente valorizada, o que impõe a necessidade de que o sistema de ensino seja reformulado de modo a fornecer uma educação de qualidade para todos.

Reconhecer que os sujeitos são politicamente iguais não implica na oferta de um mesmo atendimento para todos, mas sim na organização de serviços de apoio que consigam atender, satisfatoriamente, a diversidade que caracteriza a espécie humana. A implantação de práticas inclusivas bem sucedidas passa pela operacionalização de novas situações de ensino-aprendizagem que envolvam a diferenciação do ensino, a flexibilização metodológica, adaptações curriculares e o trabalho cooperativo, possibilitando assim que o fracasso escolar apresentado pelos alunos não seja unicamente imputado a eles, sendo compreendido como consequência das muitas variáveis que exercem influência sobre a realidade escolar (RODRIGUES, 2001).

A inclusão escolar da criança com deficiência intelectual impõe novos direcionamentos ao processo educativo que agora deve se voltar para uma aprendizagem conjunta que supere as diferenças e que não se limite a oferta de adaptações curriculares que se orientam pela simplificação de conteúdos e pela minimização dos métodos de ensino. O trabalho pedagógico com esse alunato, além de permitir a superação das barreiras que acentuam as suas diferenças, deve garantir a compreensão da realidade na qual esse indivíduo se encontra, propiciando a expressão das suas necessidades e estimulando as formas de comunicação e o domínio da cultura, elementos indispensáveis para a sua inserção no meio social. A discussão da escolarização a ser alicerçada ao aluno com deficiência intelectual

demanda a implantação de projetos pedagógicos que contemplem uma educação para a cidadania, trazendo a baila o papel que a escola deve assumir enquanto instituição social que deve se esforçar para que todos os alunos, independentemente do quadro que apresentam, sejam integrados na sociedade.

O ensino oferecido ao aluno com deficiência intelectual tem se pautado pelo treinamento individual, ignorando a dimensão cultural e social inerente a condição humana e reduzindo a complexidade educacional a uma dimensão meramente técnica de treino de habilidades. Segundo Rodrigues (2001), a sala de aula comum não tem se mostrado um lugar favorável para que as crianças com deficiência tenham as suas dificuldades minimizadas, à medida que, no seu entender, a patologização do processo de ensino-aprendizagem vem relacionando o fracasso escolar a qualquer doença que possa ser apresentada pelo aluno, deslocando uma discussão que é eminentemente política e pedagógica. Via de regra, o ensino oferecido ao sujeito que apresenta um quadro de deficiência é marcado pela condição estática e pelo reducionismo, se opondo a uma idéia de ensino-aprendizagem que compreende esse movimento como um aspecto que estabelece uma relação dialética com a dinâmica de desenvolvimento e que deve ser dirigido por um modelo educacional orientado que se baseie na interação com os outros sujeitos e com o meio no qual essa dinâmica se processa, o que torna premente a necessidade de que a escola seja transformada em um espaço plural de diálogos, onde os atores envolvidos no movimento de inclusão possam atuar no sentido de elaborarem uma cultura escolar inclusiva.

A urgência de que as práticas escolares levadas a cabo com os alunos com deficiência intelectual sejam revisitadas se torna clara ao se observar que essas dinâmicas se pautam por uma proposta de ensino que se orienta pela reprodução de um padrão didático que enfatiza atividades do tipo “observar e fazer” e que reforçam práticas infantilizadoras que acabam por inviabilizar a oferta de exercícios que sejam capazes de propiciar para esses sujeitos o pensamento e a experiência de novas realidades. Essa reformulação se encontra condicionada a uma postura positiva dos atores envolvidos no processo inclusivo, sobretudo dos professores, com relação a esse movimento, uma vez que a adoção dessa visão afirmativa é condição central para que essa dinâmica alcance os resultados esperados, tomando como base a formulação de propostas pedagógicas libertadoras que não se limitem a práticas pontuais e pragmáticas, possibilitando a inserção cultural e social dos alunos inseridos nesse processo.

Pletsch (2010) aponta a ausência de clareza na definição do que deve ser aceito como “educação inclusiva” ao destacar que esse movimento é atualmente compreendido como um processo, não como uma situação, onde a escola deve fornecer as condições necessárias para que o acesso e a permanência de todos os alunos se torne possível e onde os mecanismos de discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e de remoção das barreiras para a aprendizagem. Essa mesma autora conclui que, apesar do discurso pró-inclusão, as instituições escolares enfrentam inúmeras barreiras que acabam por dificultar a estruturação de práticas inclusivas, de modo especial, quando se trata das singularidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Essa realidade se encontra relacionada a um contexto onde muito se discute sobre o conceito de “educação inclusiva”, mas pouco se debate a respeito de como ele se traduz na escola, o que ressalta a necessidade de que seja traçado um paralelo entre a organização escolar e as pressões sociais e econômicas que moldam a sociedade brasileira.

O movimento inclusivo precisa ser compreendido como um processo amplo onde é garantida à escola a estrutura necessária para promover condições democráticas de ensino que atendam tanto as urgências impostas pelas crianças com deficiência, quanto as necessidades trazidas pelos demais alunos, permitindo que essa instituição seja capaz de possibilitar o desenvolvimento social e acadêmico desses sujeitos. A estruturação dessa realidade demanda que a dinâmica inclusiva deixe de ser aceita como uma responsabilidade da Educação Especial e passe a ser assumida como um processo que exige a reorganização do sistema educacional como um todo, superando a ausência de consenso a respeito do lugar onde o aluno com deficiência deve ser escolarizado e sobre quem deve se responsabilizar por essa educação, levando em consideração tanto os múltiplos aspectos pertencentes a vida dos alunos, quanto as particularidades próprias ao quadro de deficiência que demonstram possuir.

Pletsch (2010) aponta, ao analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores com os seus alunos com deficiência intelectual, que a incapacidade desses docentes em suprir as demandas trazidas por essas crianças e a ausência de adaptações nas atividades propostas caracteriza as iniciativas elaboradas por esses educadores. Nota-se uma supervalorização das habilidades cognitivas, o que se relaciona com a baixa expectativa de desenvolvimento cognitivo depositada sobre esses alunos, se refletindo diretamente na oferta limitada de interações pedagógicas. Essa “cultura da incapacidade”, historicamente determinada, permanece interferindo na organização e na seleção das atividades e dos conteúdos escolares

propostos aos indivíduos com deficiência, impondo a oferta de tarefas elementares que impossibilitam a estruturação de conceitos e a superação das barreiras inerentes ao quadro de deficiência apresentado por essas pessoas. Esse contexto se complica quando os professores responsáveis pelo ensino desses alunos assumem as dificuldades por eles apresentadas como complicadores do processo de ensino-aprendizagem, o que inviabiliza que esse profissional procure construir iniciativas que possibilitem a superação dessa realidade, já que, na maioria das vezes, esses docentes pautam suas práticas pelas expectativas que possuem a respeito das necessidades de seus alunos, secundarizando as orientações oficiais que procuram pontuar as potencialidades demonstradas pelas crianças com deficiência questionando a viabilidade do oferecimento de tarefas elementares e repetitivas.

As práticas pedagógicas empreendidas no bojo do processo inclusivo da criança com deficiência intelectual vêm garantindo, até o momento, apenas a subjetivação de conhecimentos superficiais, sendo pautadas pela homogeneidade dos alunos e, quando propõe modificações na estrutura curricular, essas mudanças se limitam a pequenos ajustes que continuam a limitar a realização de atividades mais complexas por parte desses sujeitos. Tendo isso em vista, destaca-se a necessidade de que, mais do que propor ajustes no currículo, sejam possibilitados conhecimentos e condições de trabalho para os profissionais da educação para que possam realizar mediações pedagógicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Nos últimos anos houve um avanço considerável tanto no plano político quanto pedagógico no que se refere à escolarização do aluno com deficiência, entretanto, quando o tema se refere ao processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência intelectual essa evolução foi praticamente inexpressiva, à medida que não ocorreram transformações claras no que concerne às oportunidades oferecidas a essa população por programas educacionais públicos que se encarreguem de facilitar a escolarização desses indivíduos (PLETSCH, 2010).

Para Melo (2008) a construção de uma rede inclusiva de ensino deve orientar-se na contramão da lógica que tende a homogeneização educacional, considerando a acessibilidade curricular do aluno com deficiência intelectual como sendo a síntese de múltiplas determinações e envolvendo as relações desencadeadas no atendimento escolar e a organização social por meio das suas distintas instituições. A inclusão escolar do sujeito com deficiência é equivalente a assunção pedagógica das diferenças pela escola, questionando o

modelo de aluno ideal para o qual as práticas de ensino se orientam e buscando estruturar uma relação professor-aluno que se pautem pela oferta de atividades emancipadoras que superem uma prática docente amparada em baixos níveis de fundamentação teórica, o que acaba por implicar na planificação de objetivos e de procedimentos didático-metodológicos que correspondem às demandas educacionais dos alunos com deficiência intelectual.

Gomes (2005) observa a inexistência de uma preocupação quanto a garantia das adaptações curriculares imprescindíveis para que os sujeitos com deficiência intelectual tenham a sua aprendizagem garantida, o que enaltece o fato de que essas crianças vem sendo lesadas em seu direito legal no que se refere a oferta de serviços de apoio especializados gabaritados para que a sua inclusão escolar ocorra da melhor forma possível. Para essa autora, o progresso escolar da pessoa com deficiência intelectual deve ser considerado tomando como base os seguintes fatores: a possibilidade do aluno ter acesso a situações de ensino escolares; a necessidade de apoio especial; a valorização da permanência desse indivíduo em um grupo que favoreça o seu desenvolvimento físico, psíquico e social; a competência curricular, no que se refere as possibilidades de atender as demandas trazidas pelo currículo adaptado; o efeito emocional da retenção ou da promoção para esse aluno e sua família. Ao conceito de “escola inclusiva” devem ser atreladas as idéias de “escola para todos” e de “escola de qualidade”, princípios que somente poderão ser realmente adotados em uma sociedade que respeite as diferenças individuais e que reconheça cada sujeito como partícipe ativo do meio social ao qual pertence.

Torna-se claro que a inclusão, tal como vem sendo implantada, carece de cientificidade e de organicidade. Apesar desse movimento representar um discurso assumido pelos documentos oficiais, a materialização dessa dinâmica, de modo especial, no que concerne a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual, não parece estar acompanhando a sua legislatura, tendo em vista que a escola continua procurando empregar mecanismos de desvio daqueles alunos que, por alguma razão, não correspondem as suas práticas. Nessa realidade, lança-se no contexto atual da educação inclusiva um novo desafio para uma escola que ainda não superou barreiras mais antigas, como a evasão, a repetência e o analfabetismo, o que impõe sérias dúvidas a respeito da viabilidade e da promoção desse movimento, uma vez que suas bases estão calcadas em um contexto complexo que se mostrou incapaz de sanar problemas que acompanham a instituição escolar desde a sua origem.

1.3 Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica à educação do aluno com deficiência intelectual

Nesse momento os principais pressupostos apresentados por Lev Semiónovich Vigotski serão debatidos no intuito de possibilitar ao leitor a aproximação com os princípios teóricos que orientaram a realização desse estudo. Nessas premissas o meio no qual os sujeitos se encontram inseridos é visto como fulcral para o seu desenvolvimento enquanto ser humano, à medida que estabelece relações dialéticas com esses indivíduos possibilitando-lhes assimilar os objetos e as normas inerentes à espécie humana. Nesse sentido, as possibilidades de desenvolvimento das pessoas são vistas como estando nelas e nas interações que estabelecem com os sujeitos que os cercam, não ocorrendo de forma espontânea, mas diretiva.

De acordo com Góes (2008) o processo de desenvolvimento para Vigotski se desenrola de forma revolucionária, não linear, se dando com base na inserção cultural e social dos indivíduos. À escola cabe a responsabilidade de garantir a aquisição por parte desses sujeitos do conhecimento sistematizado necessário para a sua formação laboral. Dessa forma, ao enfatizar o aspecto eminentemente social do desenvolvimento, Vigotski também destaca que esse processo não ocorre espontaneamente, devendo ser orientado e mediado. No que concerne à deficiência, esse autor assume que a superação do déficit encerrado nessa condição deve se dar por meio da proposição de atividades que possibilitem a estimulação sócio-cultural das pessoas que apresentam esse quadro, o que se dará por meio da elaboração de iniciativas mediadas que visem garantir aos indivíduos a subjetivação do conhecimento historicamente construído pela humanidade, permitindo assim a sua inserção no gênero humano.

A criança com deficiência no interior da instituição escolar é vista como um organismo vivo, mas também como alguém que não é e nem será capaz de aprender, no entanto, a matriz sócio-histórica propõe o diálogo com esse sujeito como uma das condições para o seu desenvolvimento psíquico. A escola não atribui a importância devida aos saberes que foram subjetivados pelos alunos antes da sua inserção em um ambiente formal de ensino, o que significa ignorar que a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, se constituindo em uma relação que se faz presente desde o primeiro momento da vida desses indivíduos, existindo um relacionamento direto entre nível

de desenvolvimento e potencial de aprendizagem que se liga inteiramente à maturação do sistema nervoso central (VIGOTSKI, 2005).

Vigotski (2005) afirma a impossibilidade de se definir a relação que se estrutura entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem tomando como base um único nível de desenvolvimento, uma vez que ele aponta a existência de duas variantes nesse processo que se inter-relacionam diretamente e que devem ser consideradas nessa iniciativa: a Zona de Desenvolvimento Real, que se refere aquilo que o indivíduo consegue realizar sozinho sem que a ajuda de seus pares se faça necessária, e a Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual esse sujeito não consegue efetuar determinadas atividades autonomamente, dependendo do auxílio de alguém mais experiente.

É nesse sentido que esse autor critica as conceituações de potencial de aprendizagem e de desenvolvimento que se valem de testes psicométricos extremamente pontuais, uma vez que esse recurso não se mostra capaz de avaliar a Zona de Desenvolvimento Proximal apresentada pelos alunos de forma individual, não compreendendo a dinâmica de estimulação cognitiva desses indivíduos em toda a sua abrangência. O estado de desenvolvimento intelectual da criança somente pode ser observado recorrendo-se a análise desses dois níveis de desenvolvimento, dessa forma, se a função da escola repousa sobre a responsabilidade de amadurecer nas crianças o que lhe falta, ela se verá impossibilitada de exercer o seu papel se tomar como norte uma concepção de ensino baseada exclusivamente na Zona de Desenvolvimento Real apresentada por seus alunos.

A característica essencial da aprendizagem é a de estimular o nascimento de processos internos de desenvolvimento dentro do âmbito da inter-relação entre os alunos, dinâmica que acaba sendo absorvida pelo curso interior desse processo de progressão cognitiva, se convertendo em aquisições internas. A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização dessa iniciativa pode levar a estimulação intelectual, deflagrando processos que não seriam ativados de outra forma, por isso é que a dinâmica de ensino-aprendizagem deve ser compreendida como um movimento único de extrema relevância para que se desenrole na criança as características humanas não naturais. Cabe sublinhar que o desenvolvimento não acompanha a aprendizagem escolar, nesse sentido, os testes que buscam se deter sobre a análise dessa modalidade de aprendizagem não devem ser aceitos como orientadores do curso real assumido pelo desenvolvimento do aluno.

Leontiev (1978) assume a transformação da natureza como sendo o alimento central do pensamento humano que se distingue do animal por desenvolver-se apenas em união com o desenrolar da consciência social, estando interligado com as relações que o homem estabelece com a natureza e que são mediadas pela interação com outros homens. Leontiev denomina de processo de hominização a dinâmica na qual os sujeitos se convertem em partícipes do gênero humano, tomando consciência da sua condição a partir da assimilação dos conteúdos elaborados por gerações anteriores a sua, o que ocorre graças à subjetivação dos significados que cristalizam a experiência e a prática social da humanidade, sendo um processo eminentemente social e compartilhado.

O homem é um ser essencialmente social, dessa forma, tudo o que ele apresenta de humano provém da sua vida em sociedade. Os progressos alcançados pela sua evolução material enriquecem a sua cultura, uma vez que através desse avanço o seu conhecimento do mundo que o rodeia também progride, o que garante que cada geração humana se insira em uma realidade regida por objetos construídos por seus antepassados, se apropriando desses fenômenos através da participação no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social, desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram durante o processo de evolução da humanidade, tornando claro que as características do homem, diferentemente dos demais animais, não são transmitidas por meio da hereditariedade, sendo adquiridas no decurso da vida através de uma dinâmica de assimilação da cultura criada pelas gerações anteriores.

O processo de apropriação no homem corresponde a uma iniciativa de reprodução nos homens, nas propriedades dos indivíduos, das propriedades e aquisições historicamente criadas pela espécie humana, isso não significa que o efeito das leis biológicas deixa de se fazer sentir pelos sujeitos, mas antes, que elas continuam fornecendo a base necessária para que essa evolução sócio-histórica aconteça. Na sociedade de classes a aquisição da cultura, da arte, da erudição, enfim, dos aspectos elaborados ao longo da história humana e que, subjetivados, hominizam o homem, irá transcorrer de forma limitada também nos indivíduos pertencentes à classe dominante. Entretanto, para a maioria esmagadora das pessoas inseridas nesse modelo social a apropriação dessas condições somente se mostrará possível dentro de limites determinados que acabarão por levar à alienação desses indivíduos dos conhecimentos construídos historicamente, impossibilitando a sua plena inclusão no gênero humano.

A formação das faculdades psíquicas específicas do homem enquanto ser social se produz sobre a forma de um processo de aquisição, o que significa afirmar que apesar dos

sujeitos já nascerem inseridos em um mundo formado ao longo do processo de desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, a assimilação desses aspectos somente poderá ocorrer através do exercício de uma atividade efetiva em relação a esses objetos, uma tarefa adequada, mas não necessariamente idêntica, que reproduza as propriedades que esses objetos cristalizam. A apropriação é um exercício ativo, o que demanda que o contato dos homens com o mundo que o rodeia seja mediado pela relação estabelecida com outros homens, já que os sistemas funcionais do psiquismo humano são essencialmente sociais. Esses mecanismos devem ser apropriados pelos indivíduos conforme o contexto no qual se encontram vai impondo a necessidade dessa interiorização, haja vista que o processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos deve ser compreendido como sendo orientado pelas demandas trazidas pelo meio no qual eles se encontram.

O desenvolvimento humano é regido por leis sócio-históricas, nesse sentido, não depende diretamente de premissas morfológicas, uma vez que a principal característica do seu psiquismo reside no fato de ser um produto da transmissão e da apropriação pelo indivíduo das aquisições do desenvolvimento sócio-histórico-cultural e da experiência de gerações anteriores. Tendo em vista essa característica social que marca o desenvolvimento psicológico dos sujeitos, Leontiev (1978) salienta que o progresso sócio-histórico do homem não é mais regido por leis biológicas, mas por imposições sociais, dessa forma, as discrepâncias existentes entre as pessoas não são necessariamente advindas de diferenças naturais de base orgânica, mas se subordinam a relações econômicas e de classe, sendo determinadas pelas relações que esses indivíduos estabelecem com as aquisições que encarnam as aptidões e faculdades da natureza humana.

Vigotski, segundo afirmações de Victor (2008), se pauta por uma concepção social de deficiência, assumindo que o insuficiente avanço observado no desenvolvimento dos sujeitos que se encontram nessa condição é decorrência direta da educação inadequada oferecida a eles. Para esse autor não existe nenhum tipo de diferença qualitativa entre o desenvolvimento vivenciado pelas crianças “atípicas” em comparação com o processo experienciado por seus pares “normais”, sendo que a única discrepância desse movimento se deve aos instrumentos empregados ao longo dessa dinâmica, uma vez que o processo de desenvolvimento vivenciado por ambos os sujeitos percorre as mesmas etapas.

Vigotski (1997) traça uma diferença clara entre deficiência primária, que ele credita às dificuldades diretamente relacionadas a uma condição orgânica deficitária, e deficiência secundária que, no seu entender, guarda relação com as barreiras sociais advindas dessa

situação potencialmente limitadora, mas que não se inter-relaciona diretamente com essa condição, criticando uma visão quantitativa de desenvolvimento no qual o progresso psicológico da criança com deficiência é visto como um desvio desse processo, como algo que se complica em função do problema apresentado. No seu entendimento a personalidade da pessoa com deficiência corresponde a mais do que a soma de funções e propriedades pouco desenvolvidas, estando relacionada a maneira específica através da qual o desenvolvimento dessa personalidade se estrutura, não às proporções quantitativas presentes nessa dinâmica.

Para Vigotski, no que se refere a progressão intelectual a menos valia de uma capacidade é compensada inteiramente, ou ao menos em parte, pelo extenso estímulo de outras; outra função acaba por assumir a tarefa que deveria ser realizada pela função lesada, o que corresponde ao processo de compensação das funções psicológicas superiores, dinâmica central para que compreendamos a concepção de desenvolvimento que pauta os pressupostos vigotskianos. A compensação, como qualquer outro quadro de luta entre forças contrárias, oferece dois resultados presumíveis: a probabilidade de avanço psíquico e o insucesso dessas iniciativas compensatórias. Entre essas possibilidades estão localizadas todas as situações prováveis, o que significa afirmar que o processo de compensação nem sempre obtêm o êxito esperado.

As deficiências orgânicas não atuam por si mesmas, incidindo de forma indireta através da redução da posição social do sujeito acometido por essa condição, o que significa dizer que as iniciativas compensatórias não estão orientadas a suplantarem diretamente o defeito apresentado em razão de uma determinada situação orgânica, mas antes, se encontram voltadas para a superação das dificuldades impostas por essa realidade. A crença errônea de que existe uma compensação biológica direta das funções afetadas, como se na ausência desse elemento outra função assumisse as suas tarefas de modo organicamente automático, acaba por impor um caráter médico-terapêutico às iniciativas pedagógicas, reduzindo-as a obrigação de desenvolver os sentidos inatos.

O defeito orgânico impossibilita que o indivíduo se insira adequadamente em um modelo cultural que se encontra determinado a partir de parâmetros de normalidade específicos, o que dificulta que a necessária fusão entre os condicionantes orgânicos e culturais que deve caracterizar o desenvolvimento humano se processe. Em momento algum é negado na perspectiva vigotskiana a influência que os fatores biológicos exercem sobre o processo de desenvolvimento das pessoas, entretanto, esses elementos são assumidos como distintos daqueles inerentes a estimulação cultural dos indivíduos, garantindo a submissão dos

primeiros a essas questões sociais. A Psicologia Sócio-Histórica constrói outra forma do sujeito se relacionar com o conhecimento, rompendo com visões inatistas, mecanicistas e adaptacionistas, o que permite a estruturação de propostas pedagógicas que não se orientem apenas pela pontuação de condicionantes negativos que caracterizam um determinado quadro de deficiência, uma vez que qualquer iniciativa que se oriente por essa premissa se encontra fadada irremediavelmente ao fracasso.

Para Dainêz (2009) a dificuldade em se compreender as singularidades inerentes a deficiência intelectual se deve ao fato dessa condição não ser considerada como um processo, o que impossibilita a estruturação de qualquer definição que tome o comportamento humano como mutável. Nesse sentido, o caminho a ser percorrido pelo desenvolvimento cognitivo das crianças que apresentam esse quadro deve se pautar pelo oferecimento de oportunidades concretas que garantam a experimentação de situações sócio-culturais significativas, uma vez que esses investimentos podem levar a superação de condições potencialmente deficitárias. No ensino avalizado a esse público os objetivos traçados devem ser iguais as metas ofertadas aos seus colegas, se diferenciando quanto aos métodos empregados nessas iniciativas que devem se ocupar de atender as demandas inerentes a essas pessoas. Essa autora indica que o caminho para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência está nas relações sociais, na cooperação com outros seres humanos, sendo que o social é o lugar no qual podemos agir no sentido de fazermos frente a deficiência, propiciando condições favoráveis e investimentos suficientes que sejam capazes de levar esses indivíduos a superarem o seu quadro biologicamente deficitário.

O desenvolvimento integral das pessoas passa pela convivência humana diante da diversidade, o que pressupõe uma compreensão do processo de desenvolvimento cognitivo que supere uma visão que concebe essa dinâmica como sendo linear, inflexível e pontual, assumindo uma interpretação histórica-dialética de desenvolvimento que permita a pessoa ser aceita na sua totalidade. Tendo isso em vista, ao tratar sobre as peculiaridades que caracterizam a criança com deficiência intelectual, Padilha (2007) destaca a atenção que devemos atribuir aos conflitos vivenciados por esses indivíduos, acreditando que essas experiências podem se converter em situações potenciais de desenvolvimento se não forem interpretadas como condições patológicas que impõe regressões maturativas. Trata-se de conhecer as possibilidades e limitações apresentadas por esses sujeitos de forma a captar os sinais que eles transmitem a respeito do seu processo evolutivo e sobre os mecanismos que

empregam na solução das suas adversidades, buscando incentivar a utilização de mecanismos alternativos com vista a possibilitar a superação dessas barreiras.

A essência do desenvolvimento cultural consiste exatamente no domínio de habilidades que possibilitam a inserção social da pessoa, à medida que a natureza psicológica do homem corresponde ao conjunto das relações sociais que se convertem, que se tornam funções da personalidade tanto do homem como pertencente ao gênero humano, quanto enquanto sujeito particular. Nesse sentido, se torna necessária a oferta de instrumentos culturais especiais que possibilitem que as pessoas com deficiência alcancem a plena estimulação cognitiva.

Ao educador cabe a responsabilidade de conhecer as peculiaridades inerentes aos caminhos percorridos pela criança com deficiência com vista a estruturar dinâmicas que objetivem garantir a plena inserção social desse aluno. Vigotski (1997) sublinha que o problema da instrução desses sujeitos deve ser compreendido como uma dificuldade da educação social, tendo em vista que desde o início da vida da pessoa com deficiência a sua condição singular leva a estruturação de uma orientação social diferenciada que obriga esse indivíduo a se relacionar de maneira diferente com o contexto no qual se encontra inserido se comparado à conduta adotada por seus pares, o que acaba por impor perturbações às atitudes tomadas por esses sujeitos não somente em relação ao mundo físico que o rodeia, mas também em relação aos sistemas que determinam as funções sociais desse contexto.

A função essencial da educação a ser garantida ao sujeito com deficiência consiste na correção da deslocação social imposta a ele pelo seu déficit, introduzindo-o novamente na vida social ou oferecendo as condições indispensáveis para que se produzam os mecanismos capazes de fazer frente às dificuldades que apresenta. A garantia de que a pessoa que demonstra possuir uma condição deficitária seja tratada da mesma forma que aquela concebida como normal deve ser um dos objetivos centrais de qualquer proposta pedagógica, uma vez que esse sujeito precisa ser considerado, antes de tudo, como indivíduo, o que passa pelo oferecimento das condições necessárias para que ele alcance as mesmas metas traçadas para seus pares, se valendo nessa dinâmica de iniciativas diferenciadas que supram as suas dificuldades, o que é referenciado com propriedade por Vigotski (1997, p. 149) quando afirma:

Aunque los niños mentalmente retrasados estudien más prolongadamente, aunque aprendan menos que los niños normales, aunque, por último, se les enseñe de otro modo, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las características específicas de su estado, deben estudiar lo mismo que todos los demás niños, recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella, en cierta medida, a la par con los demás.

A proposta de uma educação voltada essencialmente para exercícios repetitivos e descontextualizados não se mostra capaz de alcançar nos alunos com deficiência o pleno potencial das suas funções psicológicas, contendo ainda mais esses indivíduos no quadro de atraso no qual já se encontram. Essa estimulação somente se mostrará viável ao acercarmos cada vez mais a escola da vida, com vista a possibilitar que as dificuldades por ela apresentadas sejam concebidas como problemas sociais, de modo que o ensino possa desenvolver nas crianças com deficiência os elementos que já foram estimulados em seus pares em razão da sua inserção na vida em sociedade. Nesse sentido, a instituição escolar não deve isolar o aluno da vida prática, evitando a alienação desse sujeito das questões envolvidas no contexto social que o cerca, o que os impossibilita de assumir posições socialmente relevantes. Ao promover esse isolamento esse ambiente escolar não só não desenvolve as forças próprias aos indivíduos e que se mostram fundamentais para que as dificuldades inerentes à condição de deficiência sejam superadas, como também impede a estimulação dos fatores que contribuem para que essas pessoas sejam posteriormente incorporadas à vida.

A deficiência não se limita aos déficits que encerra, conferindo uma reestruturação profunda a todas as forças do organismo e da personalidade. Essa condição deficitária, ao impor uma nova e peculiar configuração da personalidade, acaba por originar novas forças, reestruturando a psique do homem que passa a se orientar não pelo déficit, mas pela tentativa de superação dessas barreiras. Nesse sentido, as propostas educacionais voltadas para o ensino dos alunos com deficiência intelectual devem substituir o trabalho com o desenvolvimento das funções elementares por uma dinâmica que se oriente pelo progresso dos elementos superiores da conduta humana.

A caracterização da criança com deficiência intelectual deve ser necessariamente dupla, buscando, por um lado, identificar o seu quadro deficitário e, por outro, pontuar as potencialidades que se fazem presentes nesses indivíduos e que podem possibilitar a superação das barreiras trazidas por essa situação singular. Vigotski (1997) sublinha que no

lugar de uma conceituação geral de deficiência intelectual deve ser elaborada uma definição que busque determinar, em primeiro lugar, o que de fato esse conceito expressa, respondendo posteriormente quais são os instrumentos intelectuais utilizados pelos sujeitos que se encontram nessa condição com vista a superar esse fenômeno, defendendo a total educabilidade da natureza humana ao enaltecer a ascendência dos fatores sociais sobre os biológicos no processo de formação da personalidade dos indivíduos.

As dinâmicas superiores de pensamento infantil se desenrolam com base em um quadro no qual o desenvolvimento social da criança é garantido por meio da subjetivação das formas de comportamento por ela assimiladas durante o relacionamento que estabelece com o meio social no qual se insere, o que é afirmado por Vigotski (1997 p. 220) quando destaca que “El desarrollo de la personalidad del niño se manifiesta siempre y en todas partes como función del desarrollo de su conducta colectiva, por doquier se observa la misma ley de traslado de las formas sociales de la conducta a la esfera de la adaptación individual.” Dessa forma, as maiores possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência se encontram no campo das funções superiores que possuem sua origem nas relações sociais mediadas por outros homens, não na esfera das habilidades elementares de base orgânica, uma vez que os processos compensatórios que visam suprir as dificuldades inerentes a essa condição deficitária se localizam precisamente nessas iniciativas superiores do desenvolvimento. Propostas de educação minimalistas que se orientam pela oferta de iniciativas pedagógicas pontuais aos alunos com deficiência intelectual são constantemente criticadas nos estudos vigotskianos que sublinham o fato de que uma criança com deficiência intelectual sofre mais diretamente as consequências desse quadro do que seus colegas em função da própria singularidade da sua condição.

O enfrentamento ideal dos elementos envolvidos nos movimentos complexos próprios ao desenvolvimento cognitivo humano demanda necessariamente o rompimento com leituras tradicionais e ahistóricas desse processo, levando-se em consideração todos os fatores envolvidos na estruturação dessas dinâmicas que, apesar de se apresentarem de forma distinta, se influenciam mutuamente, a saber: o processo de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento e o movimento de desenvolvimento das funções superiores especiais que não podem ser limitadas nem definidas com exatidão (VIGOTSKI, 1995).

A evolução psíquica do sujeito não ocorre à margem do seu desenvolvimento natural, se amparando nesse movimento e não impondo alteração alguma a essa dinâmica, devendo

ser reconhecida como produto do desenvolvimento social da conduta. Cada função psicológica sobrepõe os limites do sistema de atividade orgânico, dando início ao seu desenvolvimento cultural no limite de uma dinâmica de atividade completamente nova, tendo na mediação a sua peculiaridade central e se diferenciando da estrutura inferior e essencialmente biológica pelo fato, sobretudo, de se constituir em um todo diferenciado, onde cada uma das partes isoladas cumpre diversas funções e no qual a unificação desses fragmentos em um processo global se produz a base de conexões funcionais duplas.

Vigotski (1995) afirma que o estudo do conceito de desenvolvimento traz em seu bojo muitos momentos inerentes a construção desse termo que devem ser superados pelas investigações modernas. Entre essas situações podemos notar a prevalência de um pré-formismo, resquício de idéias passadas, no qual a compreensão da criança como sendo alguém que se difere do adulto apenas em função do tamanho do seu corpo não foi totalmente abandonada. A mudança na definição do que deve ser aceito como representativo do processo de desenvolvimento passa inevitavelmente pela superação da visão evolucionista que interpreta esse movimento como uma dinâmica que transcorre mediante a evolução lenta e gradual de mudanças isoladas, aceitando esse avanço como associado a uma realidade revolucionária que ocorre dialeticamente.

Toda dinâmica de desenvolvimento apresenta transformações que possuem, até certo ponto, caráter interno, haja vista que o desenvolvimento cultural das funções cognitivas demanda que o indivíduo ao longo da sua vida elabore uma série de estímulos artificiais que devem ser empregados para orientar a conduta social da sua personalidade, se convertendo em meios essenciais que permitem a esse sujeito controlar o seu comportamento. A progressão desses fatores somente é possível através da inserção cultural do sujeito, tanto no que concerne ao domínio dos meios externos da cultura, tal como a linguagem, a escrita ou a aritmética, como no que se refere ao aperfeiçoamento interno dessas funções psíquicas.

A organização de uma proposta de ensino que atenda as singularidades da deficiência intelectual passa pelo estudo das condições próprias a esse quadro, impondo o reconhecimento dos seus aspectos primários e secundários, à medida que o desenvolvimento cognitivo inerente a essa condição nem sempre pode ser compreendido como estando diretamente relacionado com barreiras de ordem orgânica, se caracterizando pela presença do pensamento concreto e pela dificuldade em realizar abstrações. Torna-se necessário reconhecer a proximidade existente entre a aprendizagem e o processo de desenvolvimento

cognitivo, destacando que essas dinâmicas se configuram como movimentos indissociáveis que se realizam em meio a condições sócio-culturais específicas.

Com a inserção cultural não somente a pessoa subjetiva algo próprio ao contexto no qual se encontra, o que determina o seu desenvolvimento individual, como também esse ambiente acaba por influenciar diretamente a conduta por ela adotada. Essa dinâmica não ocorre de forma espontânea, devendo ser encarada como um movimento dirigido que se converte na esfera fundamental que torna possível a compensação da deficiência, sendo determinada por uma dada realidade sócio-histórica específica. No processo de desenvolvimento cultural a criança vai assimilando não somente os conteúdos das experiências sociais, mas também os métodos e os modos da conduta social do pensamento; vai dominando os meios culturais particulares criados pela humanidade no curso do desenvolvimento histórico no qual as formas elementares e primitivas de comportamento se convertem em processos culturalmente mediados. Nessa realidade, é realçada a relevância que o processo educativo assume para a criança com deficiência intelectual ao destacar que essa iniciativa oferece a esse sujeito a possibilidade de adquirir o instrumental necessário para que subjetive valores fundamentais sem os quais o homem se vê forçado a permanecer em um quadro semi-animal. Nenhuma das capacidades cognitivas se encontra totalmente ausente nos indivíduos que apresentam uma dada condição de deficiência, entretanto, essas pessoas não possuem a habilidade necessária para aplicar livremente as suas forças sobre fenômenos de caráter moral e/ou abstrato (VIGOTSKI, 1997).

A inserção do sujeito na cultura se encontra determinada pela estimulação dos aparatos correspondentes que possibilitem a esse indivíduo se incluir em um modelo cultural orientado por um organismo psicofisiológico aceito como normal, o que é dificultado pela característica que rege o desenvolvimento cognitivo desse sujeito que se orienta pela distinção entre os fatores envolvidos nessa dinâmica (biológico e social), impossibilitando que essas linhas estruturam um todo único. A adaptação social humana somente pode ocorrer através da transformação ativa da sua natureza, o que se processa a partir da introdução de estímulos artificiais que conferem significado a sua conduta, estabelecendo novas conexões com o meio.

Com as conclusões inerentes a esse texto, torna-se claro o caráter dialético que marca a concepção vigotskiana e os pressupostos inerentes a Psicologia Sócio-Histórica quanto a compreensão de desenvolvimento e de deficiência que se faz presente nos escritos próprios a esse referencial teórico. Os fatores sociais que orientam esse movimento de progressão psicológica também são realçados nesses princípios teóricos que entendem a definição de uma

condição potencialmente deficitária como influenciada por valores sociais veiculados no contexto no qual os sujeitos se encontram, sendo determinada pelos parâmetros de normalidade que orientam essa realidade.

A tomada do referencial Sócio-Histórico como base para as análises propostas procura enfatizar a total ausência de linearidade que marca o processo de evolução intelectual humano, sublinhando assim a possibilidade de fornecer às crianças com deficiência intelectual envolvidas na dinâmica de inclusão escolar iniciativas pedagógicas que realmente atendam as demandas trazidas por esse público, buscando fornecer todas as condições imprescindíveis para que tenham garantido o seu pleno desenvolvimento físico e cognitivo. A construção dessa realidade passa inevitavelmente pela discussão do conceito de deficiência que rege essa proposta inclusiva, procurando fazer frente a uma definição que aceita essa condição como estando essencialmente orientada por fatores orgânicos, o que contribui decisivamente para que as pessoas que apresentam esse quadro sejam vistas como incapazes. A comunhão com pressupostos equitativos demanda o enfrentamento dessa idéia em prol da elaboração de uma conceituação que compreenda o sujeito com deficiência como alguém a quem deve ser preservadas as mesmas possibilidades de inserção no gênero humano que são oferecidas aos seus pares, o que exige o combate de toda e qualquer atitude discriminatória que se oponha a plena inclusão social desses indivíduos.

2. MÉTODO

Ao longo desse capítulo será descrita a forma como se processou a coleta e a análise dos dados desse estudo, dando destaque para a maneira como essas informações foram coletadas e para os critérios que orientaram a sua análise. Esta investigação se propôs a compreender como o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual vem se processando em um município de médio porte do interior paulista, com foco de atenção para a forma como a dinâmica de aprendizagem dessas crianças acontece tanto no ensino comum, quanto nas Salas de Recurso Multifuncionais e com especial destaque às práticas docentes desenvolvidas nesses contextos.

Os dados necessários para que essas questões pudessem ser respondidas foram coletados, essencialmente, por meio da observação na situação de sala de aula. Os alunos que participaram dessa pesquisa foram acompanhados tanto no período no qual permaneciam nas salas comuns por eles frequentados, quanto durante as situações nas quais eram encaminhados para a Sala de Recursos Multifuncional no segundo semestre de 2010. As informações relativas à esfera relacional e ao processo ensino-aprendizagem foram sistematicamente registradas no Diário de Campo, acompanhadas de impressões do pesquisador sobre os acontecimentos registrados. O estudo das atividades realizadas pelas crianças tanto no ensino regular, quanto na SRM, também foi de grande importância para que as informações necessárias a esse estudo pudessem ser recolhidas, à medida que a análise dessas tarefas forneceu uma visão clara das dificuldades e do nível de aprendizagem apresentado por esses sujeitos, corroborando assim os dados coletados durante o período de acompanhamento.

No que se refere a análise das informações recolhidas, esse movimento teve na Teoria da Análise de Conteúdos de Laurence Bardin o seu principal referencial, dando origem a categorias de estudo a partir do registro das informações. A elaboração dessas divisões respeitou alguns princípios, se atendo às perguntas que nortearam a realização dessa pesquisa e se amparando na perspectiva teórica que avalizou a sua realização. Cabe sublinhar que a investigação aqui descrita foi empreendida em uma escola municipal pertencente a rede pública de ensino que atendia ao primeiro ciclo do ensino fundamental. Os alunos selecionados se encontravam matriculados nesse nível de escolarização, sendo identificados

como deficientes intelectuais pelas professoras da SRM responsáveis pelo atendimento desses indivíduos.

2.1 Procedimentos éticos e etapas preliminares

Primeiramente o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Odontologia de Araraquara, previamente indicado pela CONEP – Processo nº 324086 (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), que aprovou a realização do trabalho. De posse do parecer positivo desse comitê (Anexo 1), obtido em meados de 2010, o projeto de pesquisa, juntamente com o restante da documentação necessária, foi enviado para exame da Secretaria Municipal de Educação responsável pela rede municipal de ensino na qual o estudo seria realizado. Em conjunto com a autorização foi solicitado a esta secretaria que indicasse as instituições que atendiam aos critérios definidos no estudo e que manifestassem interesse pela sua realização. Apenas uma escola aderiu à participação, todavia, em função desta atender a um contingente grande de alunos julgou-se que preencheria os requisitos necessários para o desenvolvimento da investigação.

A opção pela realização da pesquisa em escolas públicas municipais que apresentassem entre a sua população que frequentava o primeiro ciclo do ensino fundamental crianças identificadas como deficientes intelectuais, bem como que oferecessem Atendimento Educacional Especializado através da estruturação de Salas de Recursos Multifuncionais, se justifica tendo em vista que a cidade do interior paulista escolhida como lócus de estudo é reconhecida como polo de formação de professores para o programa “Atenção Inclusiva: Direito a Diversidade”, o que torna ainda mais urgente a realização de análises que deem destaque a sua rede de ensino.

O primeiro contato com a escola indicada, que se localiza em um bairro periférico e extremamente populoso da cidade, se deu de forma a conferir a real possibilidade de realização do estudo nesse contexto, o que foi sublinhado pela forma como a diretora responsável por esse estabelecimento acolheu a proposta de trabalho, aprovando imediatamente a sua efetivação por meio de uma autorização escrita (Apêndice A). Esse consentimento possibilitou o contato com as professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional que funcionava na escola selecionada. A etapa posterior dessa investigação incorreu na seleção dos participantes da análise, o que se deu segundo os critérios que serão

discutidos no tópico “Critérios de escolha e sujeitos da pesquisa”, entretanto, cabe sublinhar que esse processo se orientou pela busca de crianças que tivessem sido identificadas como deficientes intelectuais pelas professoras responsáveis pela SRM, estando inseridas em salas comuns do primeiro ciclo do ensino fundamental ao mesmo tempo em que frequentavam essa modalidade de apoio.

Em seguida, houve o contato com os professores responsáveis pelas classes do ensino fundamental de modo a informá-los sobre a realização da análise buscando a autorização desses profissionais, o que foi acordado sem maiores problemas através da assinatura de um termo de consentimento (Apêndice B). Dando prosseguimento aos preparativos que antecedem a inserção em qualquer campo de estudo, os responsáveis legais pelas crianças selecionadas foram informados sobre a possibilidade de realização do trabalho por meio da apresentação de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice C) no qual foram expostas tanto as possíveis vantagens quanto os riscos em potencial inerentes a participação nessa atividade investigativa.

2.2 A escola e a Sala de Recursos Multifuncional

Ao darmos início a descrição da escola que serviu de lócus para a realização dessa pesquisa, cabe sublinhar que essa instituição, denominada aqui de “Escola Carlos Drummond de Andrade” como forma de preservar a sua identidade, se localiza em um bairro periférico e muito populoso formado essencialmente por famílias pertencentes às classes D e E³. Pensada, em um primeiro momento, para servir de centro de lazer e de atendimento à população, essa instituição não apresenta a estrutura necessária para o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas, possuindo características físicas que dificultam a realização dessa prática, como salas pequenas e pouco ventiladas que não foram construídas para servirem como classes escolares.

³ Definição baseada nos critérios empregados pelo IPC (Índice de Potencial de Consumo) que divide as famílias de acordo com a taxa de consumo mensal, estabelecendo as seguintes categorias: A1, renda média mensal de R\$ 13,1 mil; A2, renda média mensal de R\$ 9,1 mil; B1, renda média mensal de R\$ 4,9 mil; B2, renda média mensal de R\$ 2,7 mil; C1, renda média mensal de R\$ 1,6 mil; C2, renda média mensal de R\$ 1,1 mil; D, renda média mensal de R\$ 710; E, renda média mensal de R\$ 490.

Funcionando em um amplo prédio de três andares, o complexo da “Escola Carlos Drummond de Andrade” é formado por uma biblioteca comunitária que, apesar de pertencer à escola, atende a toda a população, uma quadra poliesportiva já muito desgastada pelo uso e um parque infantil utilizado pelas professoras dos primeiros anos do ensino fundamental. No que se refere à quadra, cumpre destacar as condições precárias nas quais ela se encontra, não possuindo redes, traves ou cestas para o exercício de atividades esportivas e estando extremamente escorregadia, o que representa um risco em potencial para as crianças. Além disso, o seu teto demanda uma reforma urgente, uma vez que possui telhas quebradas que dificultam a utilização desse ambiente em dias de chuva, além de ter se convertido em um viveiro de pombas. A situação do parque infantil não é menos preocupante, já que esse espaço estava organizado em um local que foi atingido pela erosão, tendo sido transferido para um lugar pequeno que aumenta o risco das crianças se machucarem em brinquedos pouco conservados.

As condições de trabalho nesse contexto também não são ideais. O prédio escolar apresenta sérias infiltrações, o que chega a impossibilitar, em dias de chuva, que os professores mantenham seus alunos em sala, dificultando também a realização das sessões do Atendimento Educacional Especializado oferecido na Sala de Recursos Multifuncional. Essa situação é agravada pelo fato dessa construção ter se transformado em um pombal, representando um sério risco para a saúde de todos àqueles que frequentam esse ambiente. A escola não possui um pátio espaçoso para acolher seus alunos durante o intervalo, nem um refeitório amplo no qual essas crianças possam fazer suas refeições sem que tenham que respeitar uma escala prévia, possuindo uma ampla faixa de terreno de terra batida onde os alunos brincam durante as aulas de educação física ou em outras situações específicas.

A ausência de adaptações arquitetônicas é outro aspecto que merece ser mencionado. A falta de adequações físicas que possam facilitar a locomoção dos alunos com deficiência pode ser ilustrada pelas escadas que ligam um andar ao outro do prédio escolar. Nota-se a falta de banheiros adequados às demandas desse novo público que se insere no ensino comum, o que pode ser notado inclusive na Sala Recursos Multifuncional. As portas, via de regra, são estreitas e inexistem corrimãos que possam auxiliar o aluno com deficiência a se

locomover no ambiente escolar com o mínimo de ajuda possível, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia⁴.

A SRM está localizada no primeiro andar da escola, dividindo espaço com o reforço escolar que é oferecido aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Chama a atenção o fato desse contexto se encontrar praticamente desmembrado do ambiente escolar, estando distante das salas de aula e possuindo uma única entrada pelos fundos da escola, não existindo nenhuma passagem interna. O trabalho nesse ambiente, que é vizinho ao pátio e próximo a quadra poliesportiva, é dificultado em função do barulho constante. Esse atendimento funciona em uma pequena sala que não apresenta a ventilação adequada e nem adaptações arquitetônicas que possam facilitar a locomoção dos alunos com deficiência, possuindo portas estreitas e um banheiro apertado que não oferece nenhum tipo de adequação física.

Há uma quantidade considerável de materiais a serem trabalhados nas sessões de apoio, como jogos pedagógicos, formas geométricas, alfabetos em EVA e, até mesmo, um laptop, instrumentos que se encontram organizados em dois armários. Contudo, as professoras responsáveis não conseguem empregar todas essas ferramentas em razão dos problemas de logística que enfrentam, uma vez que o micro-computador, a impressora e a televisão LCD que receberam do Ministério da Educação não podem ser utilizadas em função da dificuldade encontrada na instalação dessas ferramentas.

Como salientado, outro problema corrente é a infiltração e as goteiras que chegam a inviabilizar a realização das sessões de atendimento, sendo necessário que um funcionário tire a água da sala para que o trabalho possa ser retomado em dias de chuva. As docentes relataram ter havido uma pequena reforma no local destinado a SRM, todavia, se limitou a pintura das paredes e a cobertura dos buracos com uma massa que, no final do ano letivo, já estava se soltando. A Sala de Recursos Multifuncional, apesar das dificuldades indicadas, se apresenta sempre organizada e limpa, dispondo de uma grande lousa acima da qual foi fixado o alfabeto e de uma mesa redonda onde os alunos são atendidos.

2.3 Critérios de escolha e os sujeitos da pesquisa

⁴ Cabe destacar que, ao que tudo indica, a prefeitura está realizando uma ampla reforma nas dependências da “Escola Carlos Drummond de Andrade” no intuito de solucionar as questões ligadas a estrutura física desse ambiente, processo que deve se estender por todo o ano de 2011.

Os critérios que nortearam a escolha dos alunos que participaram dessa pesquisa foram os seguintes:

-alunos que se encontravam matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em escolas públicas municipais da cidade na qual a investigação foi realizada e que apresentavam um quadro de deficiência intelectual;

-alunos que frequentavam em conjunto com a escola regular o Atendimento Educacional Especializado ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais pelo próprio poder público municipal;

-alunos que tenham sido identificados com deficiência intelectual pelas professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional.

A identificação dessas crianças pelas docentes responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional, apesar de não assumir papel diagnóstico, o que ficou evidente na fala dessas profissionais, tomou como base as avaliações corriqueiramente realizadas por essas professoras com os alunos (Anexo 2). Essas propostas avaliativas são efetuadas no início e no término de cada mês como forma de reconhecer os possíveis avanços alcançados pelas crianças assistidas, devendo ser encaminhadas para a Secretaria Municipal de Educação que estuda esses documentos como forma de orientar a prática das professoras da SRM. Esta supervisão é feita de modo muito incipiente, se ocupando apenas de apontar os possíveis enganos dessas profissionais, não se preocupando em fornecer o apoio necessário para que avancem em suas iniciativas, uma vez que essas educadoras reclamam constantemente da ausência de uma proposta de orientação mais específica que, de fato, indique as diretrizes que podem seguir em suas práticas.

As reuniões entre a Secretaria Municipal de Educação e as docentes que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais ocorrem quinzenalmente, entretanto, esses encontros se resumem a um debate burocrático no qual as professoras apresentam seus relatórios. Os cursos de formação continuada que deveriam ser prática constante na realidade educacional são oferecidos a essas educadoras apenas ao final de cada semestre letivo e as oportunidades para trocas de experiências com seus pares são escassas.

O acolhimento do aluno na SRM é antecedido pela elaboração de um documento cadastral no qual se procura elencar todas as informações necessárias para que a criança tenha

as suas singularidades supridas (Anexo 3). Nessa documentação, além dos dados de identificação, é realizada uma anamnese com o objetivo de coletar informações relacionadas à história clínica, emocional, motora e social da pessoa a ser atendida e no final é realizada uma síntese compreensiva das reais condições do aluno. Essa documentação inicial, em conjunto com a ficha avaliativa do aluno, serve como base para que a docente elabore um Plano de Atendimento Educacional Especializado que focalize as principais dificuldades da criança (Anexo 4). Essa metodologia de trabalho é comum aos profissionais que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais pertencentes a rede pública municipal de ensino da cidade onde esse estudo foi realizado.

Participaram dessa pesquisa quatro alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental, cuja idade variou entre 6 e 11 anos, identificados como possuindo deficiência intelectual pela escola. A caracterização individual de cada aluno será apresentada no Quadro 1.

QUADRO 1 - Caracterização dos alunos – dados gerais

<i>Alunos</i>	<i>Idade</i>	<i>Série</i>	<i>Possui diagnóstico clínico?</i>	<i>Identificação apontada pela escola</i>	<i>Período que frequenta a SRM</i>
Fernando ⁵	6 anos	1º ano	Não	Deficiência Intelectual	Manhã
Alexandre	9 anos	3º ano	Não	Deficiência Intelectual	Manhã
Élton	11 anos	5º ano	Sim	Deficiência Intelectual	Tarde
Daniel	11 anos	5º ano	Sim	Deficiência Intelectual de grau moderado a severo	Manhã em conjunto com a sala regular

⁵ Os alunos e seus professores serão identificados ao longo do trabalho por nomes fictícios como forma de preservar a sua identidade.

Fernando, que possui sete anos, não apresenta qualquer diagnóstico que ateste a sua condição. O seu quadro é caracterizado, segundo a docente da SRM que o atende, por dificuldades evidentes de comportamento e de interação social, uma vez que o aluno apresenta sérios problemas em estabelecer laços com outras pessoas e uma clara barreira em compreender e respeitar orientações, evidenciando uma postura de resistência sempre que corrigido. Estando matriculado em um primeiro ano no período da tarde, esse sujeito frequenta a Sala de Recursos Multifuncional durante as manhãs, não estando inserido em nenhuma outra atividade além desta. Fernando não se mostra capaz de escrever seu nome de forma autônoma, não conseguindo ler textos simples, o que o impossibilita de estabelecer uma cópia sistematizada das informações passadas na lousa. Apesar disso, consegue reconhecer algumas letras e compreende o som da maioria do alfabeto, mesmo não relacionando esse som com a sua representação gráfica.

O garoto se interessa em copiar os exercícios passados no quadro negro, misturando números e letras na sua escrita. Segundo o docente do ensino comum, esta possibilidade parece ter relação com a frequência de Fernando da Sala de Recursos Multifuncional, pois antes disso o menino formulava qualquer tipo de texto, se limitando a utilizar as letras próprias ao seu nome. Essa mudança, que pode ser considerada um avanço na aprendizagem do aluno, veio acompanhada de um maior respeito às orientações dos professores, uma vez que essa criança se mostrava resistente a qualquer correção ou auxílio que fosse contrário a maneira como ela estava realizando determinada tarefa, barreira que foi sendo vencida ao longo do segundo semestre de 2010. Quanto às operações matemáticas, Fernando não se mostra capaz de realizar operações simples, apesar de reconhecer a primeira dezena dos numerais, apresentando dificuldades em representá-los graficamente e em instituir uma contagem linear.

Alexandre foi outro garoto acompanhado por esse estudo. Matriculado em um terceiro ano vespertino, possui nove anos de idade e é assistido pela SRM durante as manhãs de segunda-feira. Apresenta um histórico familiar com algumas condições de risco para sua condição atual, no entanto, não possui um diagnóstico que a referende. Todavia, a professora da SRM que o acompanha desde o primeiro ano assegura que Alexandre apresenta déficits intelectuais consideráveis, o que, agregado a dificuldade comportamental e a indisciplina que caracteriza a sua personalidade, acaba por dificultar a sua estimulação intelectual e motora. Esse garoto não se encontra totalmente alfabetizado, mesmo se mostrando capaz de escrever o seu nome completo sem a necessidade de qualquer tipo de auxílio. Apesar de apresentar uma

dificuldade considerável em realizar corretamente operações matemáticas de forma abstrata, bem como problemas de lógica que não se amparem no concreto, Alexandre, com o apoio de material específico, consegue avançar nessa matéria, reconhecendo boa parte dos numerais e os representado graficamente. Essa criança interpreta qualquer forma de texto de maneira oral, possuindo facilidade em compreender as informações, o que indica que as dificuldades que apresenta ao se deparar com atividades de escrita se encontram diretamente relacionadas com a desatenção e o desinteresse que manifesta mediante esses exercícios, chegando, em alguns casos, a se recusar a realizá-los.

Apesar de apresentar um nível de aprendizagem muito elementar se comparado com as habilidades esperadas de um aluno matriculado no 3º ano do ensino fundamental, algumas capacidades básicas o garoto já possui, como o reconhecimento da maioria das letras do alfabeto e de uma quantidade considerável dos numerais, indicando uma boa coordenação motora, compreendendo conceitos elementares como “dentro” e “fora” e sendo capaz de distinguir cores. A relação de proximidade que estabelece, de maneira especial, com a docente responsável pela sala de ensino comum, indica uma necessidade de atenção e afeto. Apresenta um comportamento infantilizado, o que dificulta a elaboração de qualquer iniciativa que facilite o seu desenvolvimento cognitivo, à medida que Alexandre não aceita ser contrariado, se “desligando” quando alguém lhe impõe tarefas com as quais ele não concorde ou que não se mostrem capazes de despertar a sua atenção.

No que se refere a Elton, cabe sublinhar que essa criança de 11 anos se encontra matriculada no quinto ano pela manhã, frequentando a SRM no período da tarde, em concordância com as orientações oficiais que indicam que os alunos devem ser acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, no caso, personificado na Sala de Recursos Multifuncional, no período inverso àquele que cursam o ensino comum. Além de ser atendido pela SRM, esse indivíduo se encontra inserido em outras atividades complementares que podem estar contribuindo para a sua estimulação motora e cognitiva e que são oferecidas pelo município em parceria com instituições públicas e privadas, como aulas de natação e atendimento fisioterapêutico. Essas propostas, apesar de colaborarem com a formação individual dessa criança, não focalizam as questões próprias a aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo desse menino que apresentou poucos avanços quanto a subjetivação de conteúdos acadêmicos durante o período no qual foi acompanhado para essa pesquisa.

Elton, apesar de se encontrar matriculado em um quinto ano, não consegue formular textos de maneira autônoma, não se mostrando apto a ler escritos, mesmo que curtos, sem que um auxílio intermitente se faça necessário. Mesmo assim, reconhece a organização alfabética, identificando o som que representa cada letra e escrevendo quase a totalidade delas, mesmo que de forma desordenada. A sua dificuldade em empreender exercícios que exijam abstração é notável, apesar de interpretar com certa facilidade histórias, sendo capaz de participar ativamente de atividades que se baseiem na discussão oral, uma vez que aparenta possuir certa facilidade com a memória auditiva. Esse quadro se deve ao domínio que Elton possui da atenção voluntária, se mostrando apto a permanecer atento durante o tempo necessário para a solução daquelas tarefas que lhe chamem a atenção. No que se refere aos conceitos matemáticos, esse sujeito ainda não consegue efetuar corretamente operações de divisão e multiplicação, mas realiza contas de soma e subtração simples com alguma facilidade mesmo sem o apoio de qualquer material concreto. Apresenta barreiras em compreender problemas de lógica, mas se mostra extremamente interessado por qualquer representação áudio-visual, como músicas e filmes, aparentando possuir um talento musical que deveria ser explorado. Quanto às demais habilidades básicas que se espera desenvolvidas em uma criança que alcança o quinto ano do ensino fundamental, como noções de lateralidade, coordenação motora fina e localização espacial, Elton reconhece conceitos como “dentro-fora”, “esquerda-direita”, “para cima e para baixo”, apesar de apresentar considerável dificuldade em distinguir formas geométricas e cores, o que realiza somente com apoio docente sistematizado.

Daniel também cursa outra modalidade de atendimento oferecida por uma instituição especializada sem fins lucrativos. Destaca-se que essa criança foi encaminhada para essa entidade somente no ano de 2010, frequentando apenas a SRM durante os quatro primeiros anos nos quais esteve matriculada na “Escola Carlos Drummond de Andrade”, o que contribuiu para que a professora responsável pela Sala de Recursos Multifuncional optasse por continuar lhe acompanhando mesmo ela estando matriculada em outra modalidade de apoio. Esta situação contraria as determinações da Secretaria Municipal de Educação que orienta que os alunos que frequentam outra modalidade de atendimento não devem ser assessorados pela SRM. Esta se constituiu em uma condição singular na medida em que essa criança, por frequentar uma instituição especializada no período da tarde, cursa o quinto ano do primeiro ciclo do ensino fundamental durante as manhãs, mesmo horário no qual recebera o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional.

Daniel não se encontra totalmente alfabetizado, mostrando-se capaz de escrever o seu primeiro nome em letra de forma e de reconhecer as letras do alfabeto, mesmo não conseguindo escrever todas elas, não compreendendo a sequência alfabética própria a organização desses elementos. Durante o período de acompanhamento não foi possível constatar se o aluno reunia as condições necessárias para a realização da interpretação de textos ou de histórias, entretanto, cabe sublinhar a sua facilidade em compreender e em acatar orientações. Quanto aos conteúdos matemáticos, Daniel reconhece uma quantidade limitada de numerais, apresentando dificuldades em escrever números primários e em realizar operações simples. Nas ocasiões nas quais as atividades implementadas foram subsidiadas pelo emprego de materiais pedagógicos específicos, possibilitando o recurso a instrumentos concretos, o que se deu, via de regra, durante as sessões na SRM, foi notório o avanço experimentado pelo garoto durante a realização dessas tarefas. Esta observação sublinha a dificuldade de Daniel em concluir atividades que se ancorem somente em relações abstratas e, em contrapartida, a facilidade que possui em empreender tarefas que possuam um subsídio concreto.

Também participaram da pesquisa seis professores, sendo dois responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional e quatro atuantes no primeiro ciclo do ensino fundamental com tempo de experiência profissional que variou entre um e dezoito anos, sendo que o período de atuação dos docentes na escola lócus desse trabalho compreendeu um intervalo entre um e oito anos.

QUADRO 2 - Caracterização dos professores

<i>Professor (a)</i>	<i>Modalidade de ensino</i>	<i>Ano que leciona</i>	<i>Aluno pelo qual é responsável</i>	<i>Formação</i>	<i>Tempo de experiência</i>	<i>Tempo de atuação na “Escola Carlos Drummond de Andrade”</i>
Denise	AEE	-	Daniel e Elton	Habilitação plena em Pedagogia – Formação de Professores em Educação Especial	18 anos	5 anos
Fabiana	AEE	-	Fernando e Alexandre	Habilitação plena em Pedagogia – Especialização em Deficiência Mental	5 anos	4 anos
Alessandra	Ensino fundamental	3º ano	Alexandre	Habilitação plena em Pedagogia	2 anos	2 anos
Fábio	Ensino fundamental	1º ano	Fernando	Habilitação plena em Pedagogia	1 ano	1 ano
Daniela	Ensino fundamental	5º ano	Daniel	Habilitação plena em Pedagogia	15 anos	8 anos
Elisa	Ensino fundamental	5º ano	Elton	Magistério no ensino médio (CEFAM) - Habilitação plena em Pedagogia	15 anos	6 anos

Com relação às informações destacadas, torna-se necessário sublinhar a formação singular apresentada pelas docentes que atuavam na SRM em relação aos seus colegas responsáveis por salas de ensino comuns. Denise se formou Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr), cursando essa graduação quando ela ainda oferecia aos seus alunos a possibilidade de se habilitarem nas áreas inerentes as deficiências. Atualmente, além de atuar na “Escola Carlos Drummond de Andrade”, também é responsável por uma Sala de Recursos Multifuncional que se localiza em uma instituição escolar estadual, trabalhando nessa rede a cerca de doze anos. Quanto à professora Fabiana responsável por acompanhar os alunos na SRM durante as manhãs, sublinha-se que ela se formou em Pedagogia no ano de 2003, se especializando em Deficiência Mental. Essa educadora atua também em uma reconhecida instituição especializada da cidade sede desse estudo, trabalhando nesse contexto no período contrário aquele que se ocupa da SRM. Essas profissionais se comprometeram a participar dessa pesquisa através da assinatura de uma autorização (Apêndice D).

No que se refere aos professores responsáveis pelas classes de ensino comuns, Alessandra, docente do terceiro ano no qual Alexandre se encontrava matriculado era, entre os profissionais observados, uma das menos experientes. Tendo realizado seus estudos também na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, onde cursava o eixo de formação em Educação Especial com previsão de conclusão para o término de 2010, essa educadora enfrentava a insegurança própria a inserção na docência, buscando ofertar ao garoto observado atividades menos complexas do que aquelas impostas ao restante da sala, propondo essas tarefas com a ajuda do quadro negro, uma vez que a criança não gostava de realizar exercícios em folhas avulsas.

Fábio também estava em seu primeiro ano a frente de uma sala de aula, mas, apesar disso, possuía desenvoltura com os alunos. Seu comprometimento com o ensino das crianças que se encontravam sobre a sua responsabilidade merece ser destacado, assim como o relacionamento positivo que estabelecia com elas. Esse professor buscava alternativas para que as atividades propostas despertassem o interesse de seus alunos, procurando, sempre que possível, se valer de materiais inovadores nesse processo.

Além desses profissionais, Daniela, professora da sala de quinto ano na qual Daniel se encontrava matriculado e Elisa, docente de Elton, também merecem ser lembradas, uma vez que possuíam uma vasta experiência na docência, trabalhando na “Escola Carlos Drummond de Andrade” a oito e seis anos, respectivamente.

2.4 Procedimentos de coleta de dados

A presente proposta de trabalho se caracteriza por ser um estudo descritivo de cunho qualitativo. Essa definição se ancora na conceituação de análise descritivo cunhada por Triviños (1987) que destaca que esse tipo de atividade científica corresponde a maioria das investigações realizadas na área educacional, sendo caracterizado pela preocupação por parte do pesquisador em descrever determinado fenômeno observado em dada realidade, denunciando os seus problemas e as suas contradições, exigindo por parte desse estudioso um controle metodológico rígido como forma de garantir o valor científico do seu trabalho.

A coleta dos dados foi estruturada a partir da observação da realidade estudada, sendo as informações ordenadamente registradas em um Diário de Campo tomando como base situações específicas com a anuência tanto das crianças, quanto dos professores. Os períodos de coleta foram agendados anteriormente com os docentes de forma a acompanhar os alunos tanto nas salas comuns, quanto nos momentos nos quais frequentavam a Sala de Recursos Multifuncional. No que se refere ao primeiro contexto, procurou-se estabelecer um período de observação que fosse equivalente para todos os sujeitos, em torno de duas horas semanais, durante aproximadamente três meses, como pode ser observado no Quadro 3:

QUADRO 3 - Escala de observação no ensino fundamental

<i>Aluno</i>	<i>Dia de observação</i>	<i>Horário de observação</i>	<i>Período de acompanhamento</i>	<i>Quantidade de observações realizadas</i>	<i>Período total de observação</i>
Alexandre	Segunda-Feira	13h30/ 16h00	30/08/10 – 29/11/10	04	10h00
Fernando	Quinta-Feira	13h00/ 15h30	03/09/10 – 01/12/10	07	17h30
Elton ⁶	Sexta-Feira	9h30/ 11h40	17/08/10 – 30/11/10	09	19h30
Daniel	Quarta-Feira	9h30/ 11h40	24/08/10 – 30/11/10	09	19h30
<i>TOTAL</i>	-----	-----	-----	29	66h30

No que tange a SRM, a elaboração dessa padronização se viu dificultada pelo fato de que as crianças acompanhadas apresentavam especificidades quanto ao período que cursavam essa modalidade de apoio. Apesar das docentes da Sala de Recursos Multifuncional procurarem organizar uma escala de observação minimamente sistematizada, o fato dos alunos serem atendidos de acordo com a urgência de acompanhamento dificultava a realização dessa tarefa. Dessa forma, enquanto Fernando, Elton e Daniel frequentavam a SRM duas vezes por semana, totalizando um atendimento, no caso da primeira criança, de 3 horas semanais e na situação das duas últimas de 2 horas, Alexandre era o único aluno acompanhado em apenas um dia, apesar da sua sessão abranger 2h30. Respeitando a metodologia de trabalho empregada, em seguida será esboçada no Quadro 4 a escala de acompanhamento dessas crianças na SRM:

⁶ Destaca-se que Elton e Daniel eram acompanhados por um espaço de tempo semanal mais curto se comparado a seus pares em função da dificuldade enfrentada pelo pesquisador em estruturar uma escala de observação que conseguisse abarcar tanto os horários nos quais as crianças observadas frequentavam a SRM, quanto o período que permaneciam no ensino comum.

QUADRO 4 - Escala de observação na Sala de Recursos Multifuncional

<i>Aluno</i>	<i>Dias de observação</i>	<i>Horário das observações</i>	<i>Período de acompanhamento</i>	<i>Quantidade de observações realizadas</i>	<i>Período total de observação</i>
Alexandre	Segunda-Feira	10h00/ 12h00	30/08/10 – 29/11/10	02	4h00
Daniel	Terça-Feira/ Quinta-Feira	9h30/ 10h30	24/08/10 – 30/11/10	09	9h00
Elton	Terça-Feira/ Sexta-Feira	14h00/ 15h00	17/08/10 – 30/11/10	11	11h00
Fernando	Segunda-Feira/ Quarta-Feira	8h00/ 9h30	03/09/10 – 01/12/10	08	12h00
<i>TOTAL</i>	-----	-----	-----	30	36h00

A inserção do pesquisador no campo ocorreu segundo horários antecipadamente definidos. Apesar da organização prévia, alguns contratemplos inerentes a atividade de pesquisa foram inevitáveis, entre esses imprevistos se enquadram as faltas dos alunos, tanto na classe comum, quanto na SRM, ausências de aulas devido a agendamento de cursos de formação continuada e a realização de comemorações, o que impossibilitou que o número total de observações previsto a priori fosse cumprido e impôs um reajuste ao período de permanência no campo. Mesmo com essas reorientações, a qualidade e a legitimidade das informações foram preservadas, o que foi em grande parte garantida pela sistematização metodológica que orientou a realização desse estudo.

De forma geral, o pesquisador foi levado a se locomover até a “Escola Carlos Drummond de Andrade” em 43 ocasiões, sendo que em 15 delas ele se dedicou ao acompanhamento dos alunos apenas no contexto das classes comuns nas quais se encontravam, em 16 se destinou especificamente a assisti-los nas sessões na SRM e em 13 oportunidades conseguiu observar esses sujeitos em ambos os contextos no mesmo dia. O período de coleta de dados se desenrolou durante todo o segundo semestre letivo de 2010, tendo início em 11 de agosto desse ano e se encerrando apenas em 3 dezembro, abarcando um total de 3 meses e 3 semanas.

Creswell (2007) destaca que ao longo do processo de observação o pesquisador estrutura notas de campo, elaborando assim um diário no qual as informações coletadas durante esse período devem ser sistematizadas. Essa ferramenta foi empregada como um dos principais instrumentos de coleta de dados na presente análise, sendo orientada, no caso do estudo em questão, por um roteiro de observação no qual as questões de maior relevância para a compreensão do fenômeno analisado e que não poderiam deixar de ser acompanhadas se encontravam pontuadas, norteando assim a elaboração das notas de campo que foram posteriormente sistematizadas em um diário. As questões inerentes a esse roteiro serão apresentadas em seguida, sendo dispostos, em um primeiro momento, os critérios que foram acompanhados na SRM e, logo depois, os elementos observados no ensino fundamental:

-Sala de Recursos Multifuncional:

1. O aluno compareceu à sessão?
2. Relação professor-aluno. Como o professor se remeteu à criança, de modo especial, durante a intervenção?
3. Na atividade proposta, qual foi o conteúdo trabalhado e como ele foi apresentado para o aluno? Tratou-se de um conhecimento acadêmico?
4. O conteúdo transmitido despertou o interesse da criança?
5. O conteúdo proposto incidiu sobre quais aspectos do desenvolvimento? Ele possibilitou a estimulação intelectual dos alunos?
6. O conteúdo trabalhado na SRM guardou relação com o conteúdo trabalhado na classe comum?
7. Qual foi a natureza do exercício ofertado? (atividade de escrita, de desenho, etc.)
8. Há continuação no trabalho de uma sessão para a outra?
9. Como foi o atendimento da criança, individual ou em grupo? Se em grupo, a professora conseguiu atender as demandas de todos os indivíduos?
10. A docente interagiu com a criança durante a sessão intervindo no processo de ensino-aprendizagem?
11. Quais foram os materiais empregados nessas atividades? Esse instrumental conseguiu atender as necessidades impostas pela intervenção, com vista a garantir que o objetivo a priori traçado fosse alcançado?

12. Essas intervenções incidiram sobre algum conteúdo acadêmico? Qual?

- Ensino fundamental:

1. Relação professor-aluno. Como o relacionamento entre esses participantes era estruturado?
2. Havia diferenciação das atividades apresentadas ou estas eram as mesmas impostas a todos os alunos da sala?
3. As intervenções realizadas com alunos com deficiência intelectual se diferenciaram daquelas oferecidas às demais crianças no que concerne ao conteúdo trabalhado?
4. As atividades oferecidas possuíam alguma adaptação no sentido de facilitar a sua realização por parte da criança com deficiência intelectual, sem que essa modificação alterasse o sentido original da intervenção?
5. Qual foi a natureza dos exercícios propostos? (atividade de escrita, de desenho, etc.)
6. Essas atividades incidiram sobre conteúdos acadêmicos? Quais foram trabalhados?
7. Como esses conteúdos foram apresentados para o aluno com deficiência intelectual? Mostraram-se interessantes para essa criança?
8. As tarefas estruturadas se mostraram capazes de auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos alunos?
9. Quais foram os materiais empregados na realização desses exercícios? O sujeito com deficiência teve o auxílio de algum outro instrumental além das ferramentas empregadas por seus pares?
10. A criança observada realizou inteiramente a atividade proposta? Como se deu esse processo? Ela teve algum tipo de auxílio dos seus pares ou da docente? Esse auxílio foi orientado ou espontâneo?
11. Durante a realização da atividade, o aluno empregou algum meio alternativo (raciocínio) que se diferenciou de alguma forma daquele caminho escolhido pelos demais alunos?
12. Como as demais crianças se relacionaram com o garoto observado?

No entender de Flick (2003) o Diário de Campo deve procurar documentar o processo de abordagem de um determinado fenômeno, os problemas e as experiências no contato com essa realidade e a adaptação dos métodos empregados no estudo. Foi nesse sentido que a elaboração do Diário de Campo desse trabalho obedeceu a uma sistematização, procurando enfocar o fenômeno analisado em toda a sua abrangência. Em conjunto com a organização dos dados coletados e com a observação da realidade estudada, essa investigação se valeu também da análise das atividades realizadas pelas crianças acompanhadas. Para isso, foram examinadas as pastas nas quais os exercícios desses alunos eram arquivados no ensino comum e o portfólio dessas crianças montado ao longo do seu processo de escolarização que descrevia de forma ilustrativa como se desenvolveu essa dinâmica. Além desses documentos, foi disponibilizado para o pesquisador, no caso de Alexandre, Daniel e Elton, o caderno de classe desses alunos, o que possibilitou a estruturação de uma análise mais profunda da natureza das tarefas ofertadas a essas crianças e da forma como esses exercícios foram realizados por esses sujeitos. Em alguns casos as docentes da SRM dispuseram para consulta informações que versavam a respeito da natureza do atendimento oferecido a esses garotos, todavia, em momento algum esses textos puderam ser retirados da escola, sendo estudados durante o período no qual o pesquisador permaneceu nesse contexto.

A condução dessa análise documental visou complementar as informações obtidas através da observação, haja vista que esse método de trabalho objetiva identificar informações factuais nos documentos estudados a partir de questões ou hipóteses de interesse, buscando fornecer as condições necessárias para que o fenômeno analisado seja compreendido de forma mais abrangente.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados se deu segundo a orientação de análise de conteúdos que tem em Laurence Bardin a sua principal representante. Essa proposta de investigação é constituída por três fases que se influenciam diretamente: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e, por último, a inferência e a interpretação, tendo nas operações de codificação, enumeração ou decomposição das informações recolhidas segundo regras previamente definidas um dos seus principais momentos (BARDIN, 2010). A essa etapa de análise correspondeu no trabalho em questão o estudo do Diário de Campo elaborado com

base nas observações desenvolvidas ao longo do período no qual o pesquisador permaneceu no campo.

Cada frase presente nas anotações de campo representou uma unidade de análise. A opção por essa unidade analítica se justifica na medida em que o seu estudo possibilitou a compreensão detalhada dos elementos coletados, não permitindo a dispersão das informações. O estudo das anotações de campo elaboradas durante as observações se deu de forma a possibilitar o agrupamento dessas informações em categorias de acordo com os seus elementos comuns, se constituindo a partir de três momentos interdependentes. Em uma primeira etapa os dados sistematizados no Diário de Campo foram organizados em subcategorias construídas a partir das questões pontuadas no roteiro de observação. Após esse momento, foram elaboradas categorias de análise que procuraram abranger essas subcategorias, sistematizando-as em torno de eixos comuns de modo a fornecer uma visão mais abrangente das informações. A última fase de ordenamento dos dados correspondeu ao agrupamento dessas categorias de estudo em macrocategorias⁷ com vista a afirmar a complexidade inerente ao fenômeno observado.

A interpretação dos dados segundo uma proposta de trabalho qualitativo ocorre conjuntamente com o recolhimento dessas informações. A padronização das notas de campo, subterfúgio utilizado nesse trabalho, também garante confiabilidade ao estudo, assim como a explicitação dos caminhos percorridos durante a coleta e a análise dos dados. A utilização de mais de um instrumento de coleta de dados, a observação e sua sistematização na forma de um Diário de Campo e o estudo das atividades e dos documentos escolares dos alunos atestam a credibilidade dos resultados e das conclusões elaboradas, à medida que se baseiam nos princípios da triangulação metodológica.

O Quadro 5 apresenta as macrocategorias, categorias e subcategorias segundo as quais os dados foram organizados, sendo expostas, nesse momento, as divisões relativas às informações coletadas no ensino fundamental:

⁷ A definição de macrocategorias exposta nesse texto se refere a uma conceituação cunhada pelo próprio pesquisador com base nos estudos de Creswell (2007) que pretendeu dar nome a última etapa de ordenamento dos dados coletados, fase essa que se debruçou sobre o agrupamento das categorias de análise estruturadas com base nas subcategorias.

QUADRO 5 - Macrocategorias, categorias e subcategorias referentes ao ensino fundamental

<i>Macrocategorias</i>	<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
Esfera relacional	Relação professor-aluno	-saudável e respeitosa (manutenção de laços) -igualitária -relação hierárquica/ limitadora -omissão/distanciamento por despreparo -omissão/ distanciamento intencional -discriminação silenciosa
	Relação aluno-pares	-igualitária -superficialidade relacional -interação inexistente -discriminação silenciosa/ indireta -discriminação direta
Processo de ensino-aprendizagem	Possibilidade de avanço intelectual	-desenvolvimento por vias diretas (conteúdos acadêmicos) -desenvolvimento por vias indiretas (atividades pontuais/ lúdicas)
	Intervenção pedagógica	-verbal e pontual -verbal, sistematizada, orientada e intencional -efetiva (prática), pontual e orientada -efetiva (prática), intensa, sistematizada e intencional -negação direta de auxílio
	Respostas dos alunos às intervenções	-compreensão, regresso e realização total da atividade proposta -compreensão, regresso e realização parcial das atividades propostas
	Atividades trabalhadas	-interesse pelos exercícios ofertados -desinteresse pelos exercícios ofertados -ludicidade como foco central do exercício
	Natureza das atividades	-propostas de trabalho diferenciadas -adaptação das tarefas comumente oferecidas -atividades comuns a toda a sala
	Complexidade das atividades ofertadas	-baixa/elementar -média/ complexa

Em seguida, será apresentado o Quadro 6 com a identificação das macrocategorias, categorias e subcategorias que reuniram as informações obtidas durante as observações na SRM:

QUADRO 6 - Macrocategorias, categorias e subcategorias referentes a Sala de Recursos Multifuncional

<i>Macrocategorias</i>	<i>Categorias</i>	<i>Subcategorias</i>
Esfera relacional	Relação professor-aluno	-amigável e respeitosa -igualitária e próxima -manutenção de interação constante -resistência pedagógica -distanciamento não intencional
	Relação aluno-pares (no caso de atendimentos em grupo)	-igualitária -amigável e próxima (estreitamento de vínculos)
Processo de ensino-aprendizagem	Intervenção pedagógica	-verbal, pontual e orientada -verbal, intensa, sistematizada e intencional -efetiva (prática), pontual e orientada -efetiva (prática), intensa, sistematizada e intencional -negação intencional de auxílio (com fins específicos) -negação intencional de auxílio (sem fins específicos) -negação indireta de auxílio
	Respostas dos alunos às intervenções	-compreensão, regresso e realização total da atividade proposta -compreensão, regresso e realização parcial da atividade proposta -manutenção do desinteresse -não compreensão do auxílio
	Trabalho com conteúdos acadêmicos	-prioritário e intencional -periférico e não intencional -inexistente
	Atividades trabalhadas	-diferenciação das atividades propostas (no caso de atendimentos em grupo) -não diferenciação das atividades propostas (no caso de atendimentos em grupo) -interesse pela tarefa ofertada -desinteresse pela tarefa ofertada
	Possibilidade de avanço intelectual	-sim { - pontual/elementar - pontual/complexo -não
	Orientação do trabalho na SRM	-manutenção direta do foco do trabalho -manutenção indireta do foco do trabalho
	Natureza do atendimento	-individual -gruppal
	Emprego de material de apoio	-sim -não

As características próprias a cada macrocategoria, categoria e subcategoria nas quais foram agrupados os dados coletados tanto no ensino fundamental, quanto na SRM se encontram melhor indicadas em um documento em anexo localizado no final desse trabalho (Apêndice E), no qual é apresentada uma descrição simples de cada uma dessas divisões, acompanhada de um exemplo que ilustra as suas singularidades.

3. RESULTADOS

Como forma de facilitar a visualização dos resultados, em um primeiro momento serão estudadas as categorias de análise que foram elaboradas com base nas observações realizadas no ensino fundamental, em seguida, serão descritos os resultados das informações obtidas no âmbito da Sala de Recursos Multifuncional e, finalmente, as relações que se estabeleceram entre estes dois ambientes de ensino.

3.1 O contexto do ensino fundamental

Os dados obtidos a partir das observações dos alunos com deficiência intelectual no contexto das classes comuns sublinham primeiramente a discrepância que se fez presente entre o número de observações planejadas no início do trabalho como forma de garantir uma inserção profunda no campo de estudo e a quantidade de acompanhamentos que puderam efetivamente ser realizados, como evidencia a Tabela 1 – Estimativa de coleta de dados no ensino fundamental.

TABELA 1 - Estimativa de coleta de dados no ensino fundamental

<i>Alunos</i>	<i>Observações planejadas</i>	<i>Observações realizadas</i>		<i>Ausências do aluno</i>		<i>Dias sem aula</i>		<i>Outros impedimentos</i>	
	II ⁸	II	%	II	%	II	%	II	%
Daniel	13	9	69,2	0	0	2	15,4	2	15,4
Fernando	11	7	63,6	1	9,1	2	18,2	1	9,1
Elton	16	9	56,3	0	0	5	31,2	2	12,5
Alexandre	14	4	28,6	4	28,6	6	42,8	0	0

⁸ Símbolo matemático referente a valor absoluto empregado como forma de reduzir as dimensões da tabela.

A análise da Tabela 1 indica que Daniel foi o aluno que por mais tempo foi acompanhado ao longo dessa pesquisa, tendo sido observado durante 9 dias, ou por 69,2% do tempo total previsto. Cabe sublinhar que Daniel nunca faltou nos dias agendados. Fernando também merece destaque no que se refere ao número de situações nas quais foi acompanhado, haja vista que essa realidade compreendeu 63,6% do período inicialmente previsto. Esse menino faltou a apenas uma situação de acompanhamento, o que representou 9,1% do percentual de tempo destinado a sua assistência. Essa mesma realidade não foi vivenciada por Alexandre que foi observado em apenas 4 momentos, o que representou uma porcentagem de 28,6% do total do período destinado ao seu acompanhamento, estimativa idêntica aquela que representa a ausência dessa criança às aulas. Esse desinteresse pela escola aliada ao número de dias nos quais não houve aula por algum motivo e que totalizou, no caso de Alexandre, 6 situações ou 42,8% do tempo dedicado a assistência desse menino, acabou por comprometer o conjunto de dados obtidos com este aluno.

Devido ao reduzido número de observações realizadas com Alexandre, os seus dados não serão considerados para análise das categorias descritivas identificadas nos Quadros 5 e 6, no entanto, essas informações foram mantidas na Tabela 1 à medida que podem ser tomadas como representativas das dificuldades enfrentadas pelas crianças com deficiência ao ingressarem no ensino fundamental, passando a ser obrigadas a frequentar um atendimento especializado que nem sempre é de fácil acesso para esses sujeitos.

No caso de Elton o número de oportunidades nas quais não houve aula por algum motivo também foi representativo, ocupando 5 situações de potencial análise ou 31,2% do tempo total destinado a observação desse sujeito. Apesar dessa porcentagem considerável, a quantidade de situações nas quais as observações foram realizadas (9) compreendeu mais da metade do período destinado à assistência desse aluno, representando 56,3% desse tempo.

3.1.1 Esfera relacional ⁹

A análise aqui apresentada se refere à esfera relacional que compreendeu as trocas interativas entre os integrantes das salas do ensino fundamental que ocorreram durante as

⁹ Destaca-se que na análise das categorias nas quais os dados coletados por esse trabalho foram agrupados serão consideradas apenas as informações referentes a Fernando, Daniel e Elton.

atividades pedagógicas. Essa macrocategoria abarca duas categorias de análise, a relação estabelecida entre essas crianças e seus docentes e o relacionamento que se estruturou entre os sujeitos e seus colegas de classe. No que se refere a primeira especificação, cumpre salientar que, via de regra, esse relacionamento se estruturou de forma saudável e respeitosa, primando pela manutenção de laços e se embasando em uma realidade onde o professor da sala comum instituiu o mesmo tratamento imposto aos colegas de classe dos alunos acompanhados, situação constantemente realçada no Diário de Campo e que pode ser exemplificada pela seguinte passagem:

No que se refere à relação professor-aluno, acredito que esse relacionamento tenha sido positivo como nas demais observações realizadas, à medida que a professora tratou Elton com igualdade até nos momentos nos quais precisou chamar a sua atenção [...].

(Citação retirada da observação nº 05 de Elton, datada de 03/09/10)

Essa relação observada entre as crianças e seus docentes do ensino fundamental se caracterizou também pela igualdade, apesar de ter havido momentos onde a diferença hierárquica existente entre esses indivíduos se fez presente, limitando o comportamento do aluno às condutas compreendidas como aceitáveis em um ambiente de ensino com vista a manter a sua conduta sobre controle, impossibilitando que pudesse atrapalhar o bom andamento das práticas escolares. Em algumas situações foi notável o distanciamento que os professores instituíram com relação aos alunos, se omitindo em oferecer o apoio necessário para que eles pudessem se inserir de fato na realidade do ensino fundamental. Essa omissão em garantir as condições imprescindíveis para que as crianças se tornassem parte desse contexto pode ser explicada, em parte, pelo despreparo que esses profissionais apresentavam em atender as singularidades próprias a esses alunos, o que os tornava incapazes de instituir práticas inclusivas que, de fato, acolhessem as demandas dessas crianças. A dificuldade em atender as particularidades dos sujeitos observados se mostrou de forma clara para a maioria desses professores, o que pareceu angustiá-los uma vez que possuíam a consciência de que não apresentavam as condições necessárias para contribuir com o real desenvolvimento intelectual desses indivíduos. Na citação a seguir a barreira enfrentada por um dos docentes em propor iniciativas de ensino que atendessem as demandas da criança em situação de

inclusão é nítida. Esse professor, apesar de se esforçar para estruturar maneiras diferentes de trabalhar um mesmo conteúdo, não se mostra capaz de abarcar as necessidades educacionais deste aluno, dando a impressão de não saber como agir com ele:

O educador pede para que uma das crianças distribua os cadernos de sala. Enquanto os cadernos são distribuídos, o professor da classe comum escreve na lousa, com a ajuda de alguns alunos sorteados por ele aparentemente a esmo, a letra da música do poeta Elias José, solicitando o auxílio das crianças tanto para escrevê-la, de modo que elas indiquem as letras inerentes à escrita da melodia, quanto para lembrar a canção. Noto que o professor da sala comum continua se esforçando para inserir os alunos nas atividades realizadas em classe, apesar de, até o momento, não ter conseguido dedicar atenção especial a Fernando com vista a interá-lo na tarefa em realização. O garoto parece alheio ao que acontece na classe, desinteressado e desatento do exercício proposto, olhando pouco para o educador que não se importa com o desânimo do menino. [...] Hoje a classe está dividida em dois conjuntos, ao primeiro, constituído pelos alunos que se encontram sentados no fundo da sala em grupos de 3 ou 4 carteiras, o professor pede para que escrevam a melodia do poeta Elias José, enquanto àquelas crianças que estão acomodadas em duplas, entre as quais Fernando se encontra, o educador manda que copiem a estrofe dessa mesma melodia que se encontra disposta na lousa.

(Citação retirada da observação nº 04 de Fernando, datada de 30/09/10)

Além do distanciamento observado entre professor e aluno categorizado como “omissão/ distanciamento por despreparo”, notou-se durante o processo de coleta de dados que em determinadas situações os docentes do ensino fundamental se negavam intencionalmente a propor iniciativas de ensino que se mostrassem capazes de possibilitar a aprendizagem escolar das crianças. O desinteresse que alguns desses profissionais demonstraram em acompanhar o avanço acadêmico desses indivíduos foi notável no caso de Daniel, cuja professora, em momento algum durante o período no qual esse aluno foi acompanhado, pareceu disposta a instituir uma relação de proximidade com ele, agindo como se Daniel não estivesse presente e assumindo uma posição onde ficou clara a sua discordância com o processo de inclusão escolar e o desestímulo que apresentava em se esforçar pela promoção intelectual dessa criança.

Existiram situações nas quais esse distanciamento intencional se desdobrou em práticas veladas de discriminação onde o desinteresse demonstrado por alguns professores em

buscar propostas de ensino que suprissem as particularidades dos sujeitos acompanhados foi facilmente observado; nessas ocasiões esses profissionais pareciam se esquecer do aluno, depositando toda a sua atenção nas demais crianças da classe, o que pode ser comprovado a partir do seguinte enxerto do Diário de Campo:

Em relação ao relacionamento estruturado entre Daniel e a professora substituta, me limito a dizer que não houve relacionamento algum; em nenhum momento essa educadora procurou atender às singularidades apresentadas pelo menino, sendo que às vezes ela parecia ignorá-lo. Efetivamente a docente não adotou nenhuma medida discriminatória, mas, nesse caso, penso que a omissão, por si só, já se constituiu em instrumento segregador, uma vez que essa educadora se mostrou disposta a ajudar as demais crianças no que concerne à realização dos exercícios propostos, mas não procurou atender às demandas trazidas por Daniel, não interagindo com esse menino e mantendo certa distância dessa criança.

(Citação retirada da observação nº 02 de Daniel, datada de 01/09/10)

Quanto ao relacionamento que se estabeleceu entre as crianças observadas e seus colegas de classe, cumpre salientar que houve situações nas quais práticas igualitárias puderam ser acompanhadas. No caso de Fernando que cursava um primeiro ano, na maioria das ocasiões essa relação pôde ser categorizada como superficial, uma vez que as trocas e os diálogos não se estruturaram com frequência, inviabilizando assim a inserção de fato do sujeito na dinâmica social própria à classe comum na qual se encontrava. As demais crianças não pareciam se importar em estabelecer contato com o aluno ou em inseri-lo nas suas interações, chegando a se mostrar incomodadas em alguns momentos com a presença desse indivíduo, o que não permitia que ele estabelecesse relações sólidas que fossem marcadas pelo companheirismo.

Na maioria das situações de observação as crianças acompanhadas pouco ou nada se relacionaram com seus colegas, se mantendo a parte da dinâmica da sala de aula, apesar das constantes tentativas de estabelecer contato com outros alunos que, via de regra, não obtiveram sucesso. O interesse desses sujeitos em, de fato, se incluírem na realidade social da classe a qual pertenciam era tão urgente que em alguns momentos eles não se importaram de ser humilhados desde que isso representasse a inserção social mesmo que momentânea. Isso

ocorreu reiteradas vezes com Daniel e merece ser apresentado com vista a ilustrar como práticas sociais preconceituosas podem se solidificar ainda durante a infância:

Durante um período considerável da observação os alunos se encontraram sentados em grupos, acredito eu, para que pudessem realizar com mais facilidade os problemas matemáticos propostos. Destaco que durante todo esse tempo Daniel permaneceu sentado em seu lugar com sua companheira de carteira, não se juntando a nenhum grupo de crianças; apesar disso, o menino parece interagir muito bem com seus colegas, conversando constantemente com eles, mesmo sendo tratado com desdém por essas crianças, o que se mostrou claramente em um episódio ocorrido já no final da aula: os alunos deveriam ir até a lousa marcar o nome de algum colega, realizada essa tarefa, a criança deveria se encaminhar para o corredor para formar a fila para o almoço, um menino deveria anotar o nome de uma menina e assim sucessivamente; Daniel foi o último garoto a ter o nome anotado e a garota que o fez mostrou claramente a sua insatisfação por ter que fazê-lo, marcando o nome do menino por que ele era a sua única opção. Dando continuidade a brincadeira Daniel teve que escolher uma menina, mas nenhuma delas pareceu muito animada com a possibilidade de ser a sua escolha, sendo que a garota selecionada por ele mostrou através da sua fisionomia todo o seu desconforto por ter sido ela a escolhida.

(Citação retirada da observação nº 01 de Daniel, datada de 25/08/10)

O relacionamento que as demais crianças mantêm com o aluno não pode ser visto como marcado pela camaradagem, à medida que durante a observação de hoje pude presenciar momentos nos quais Daniel é ridicularizado por outros alunos que questionam a sua sexualidade.

(Citação retirada da observação nº 04 de Daniel, datada de 22/09/10)

Além dessas iniciativas discriminatórias diretas que foram notadas com alguma facilidade, os alunos observados também se viram inseridos em situações de discriminações veladas e indiretas marcadas pelo desinteresse apresentado por seus colegas em manter uma interação constante com eles, não se esforçando por incluí-los em seus diálogos e brincadeiras e se negando a oferecer a abertura necessária para que qualquer tipo de relação pudesse se estruturar. As barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência intelectual em estabelecer interações com seus companheiros de classe acabaram por impossibilitar, em alguns momentos, a estruturação de qualquer tipo de relacionamento, mantendo esses indivíduos totalmente a parte do que ocorria na sala de aula do ponto de vista social. Essa realidade se

deveu em grande parte as barreiras apresentadas pelos sujeitos acompanhados em estabelecer qualquer tipo de relação pessoal. O caso de Fernando é emblemático dessa situação, já que esse menino apresentava um comportamento extremamente arredo, marcado pela dificuldade em estruturar vínculos pessoais e em estabelecer diálogos, o que se encontra realçado em algumas passagens do Diário de Campo: “Destaco que após uma hora de observação Fernando não conversou nenhuma vez com as demais crianças ou com o educador, apresentando uma agitação contida e grande dificuldade de interação” (Citação retirada da observação nº 01 de Fernando, datada de 09/09/10).

3.1.2 Processo de ensino-aprendizagem

A primeira dimensão a ser analisada refere-se às intervenções pedagógicas que objetivaram auxiliar os alunos na realização das tarefas a eles propostas. O estudo dessas iniciativas destaca que o apoio necessário para que as crianças conseguissem realizar as tarefas ofertadas foi oferecido tanto pelos professores responsáveis pelos contextos nos quais esses garotos se encontravam inseridos, quanto pelos seus colegas ou pelo pesquisador que se encontrava no campo. No que tange à primeira forma de auxílio, destaca-se que essa ajuda se estruturou, via de regra, de maneira verbal e pontual, se atendo às dificuldades apresentadas pelos alunos durante a realização de exercícios específicos. As intervenções não contemplavam medidas que incidissem de forma mais abrangente sobre as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos e que pudessem favorecer o seu desenvolvimento acadêmico. Um exemplo claro dessa intervenção pôde ser observado durante uma das sessões de acompanhamento de Fernando onde o educador, dando-se conta do desinteresse do aluno pela atividade proposta, procurou encorajá-lo a concluir essa tarefa:

Os exercícios propostos para os alunos são relacionados à matemática; as mesmas iniciativas propostas aos demais alunos também são ofertadas para Fernando, sendo que o professor não sugere nenhuma adaptação com vista a aproximar essas tarefas das singularidades apresentadas pela criança, com isso, Fernando permanece boa parte do tempo parado e em silêncio. Em determinado momento, dando-se conta do desânimo apresentado pelo aluno, o educador se aproxima dele e começa a auxiliá-lo a realizar a cópia dos exercícios dispostos no quadro negro de forma correta; esse profissional conduz efetivamente esse processo, indicando para o menino as etapas que

deve percorrer. Apesar do docente se manter ocupado com outras crianças, ele também procura acompanhar Fernando na realização da tarefa proposta, entretanto, depois de algum tempo retorna à lousa para estruturar mais um exercício sem se certificar se o menino havia copiado todas as atividades corretamente.

(Citação retirada da observação nº 07 de Fernando, datada de 18/11/10)

Apesar da especificidade que marcou a maioria das intervenções realizadas pelos professores com os alunos observados, houve situações nas quais esse auxílio se deu de forma mais efetiva, sendo intenso, sistematizado e intencional. Nesses momentos os educadores procuraram conduzir a realização da atividade oferecendo aos sujeitos exemplos de como deveriam concluir o exercício, o que envolveu a realização de uma parcela dessas tarefas pelos docentes e a assunção por parte desses profissionais do papel de orientadores do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo às crianças toda a atenção da qual necessitavam para efetuar corretamente o exercício que estava sendo proposto, como pode ser observado na situação descrita a seguir:

Em dado momento, observo que Elton tenta participar da discussão entre duas outras crianças, mas elas não parecem ouvi-lo. Observando isso, a professora senta ao lado do menino, onde permanece durante um tempo considerável buscando auxiliá-lo na realização das suas atividades; ao lado da docente, Elton começa a realizar o que lhe é pedido. A educadora chama constantemente a atenção de Elton com relação à sua distração. [...] A professora da sala comum permanece ao lado do garoto intervindo na realização do seu trabalho durante todo o tempo no qual os demais alunos realizam as atividades. Nesse processo, essa educadora ajuda Elton a identificar e a corrigir os seus erros; ao lado da docente o menino parece realmente se dedicar às tarefas propostas.

(Citação retirada da observação nº 04 de Elton, datada de 27/08/10)

Em alguns momentos as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos docentes responsáveis pelas salas comuns ocorreram de forma efetiva, pontual e orientada, sendo marcadas por um auxílio esporádico através do qual esses profissionais buscaram ajudar as crianças a concluírem as suas tarefas se valendo de exemplos práticos ou realizando parte da atividade como demonstração. Nessas ocasiões os professores não permaneciam muito tempo

ao lado dos alunos observados, intercedendo de forma limitada e oferecendo contribuições específicas para que esses indivíduos pudessem superar as dificuldades que apresentavam na realização dos exercícios. Essas intervenções se ocupavam em elucidar um ponto particular da atividade imposta ou em auxiliar a criança a sobrepor uma dificuldade específica, não se preocupando em arquitetar propostas de auxílio mais abrangentes que abarcassem a tarefa em todas as suas particularidades. Essa ajuda pontual foi marcada pelo limitado espaço de tempo no qual se desenvolveu, ocorrendo enquanto os professores estavam ocupados com outros assuntos, como pode ser acompanhado na citação apresentada em seguida:

Agora a professora está passando para olhar e corrigir a lição de casa; ela aproveita para propor a tarefa a ser realizada por Elton, emprestando, em seguida, uma tesoura para o menino. [...] Enquanto a educadora realiza essa correção, Elton permanece efetuando as suas atividades, a professora então chama a sua atenção a respeito da sujeira que ele está fazendo ao recortar as tiras contidas nessa tarefa e que, posteriormente, devem ser coladas de forma ordenada; o menino reúne todos os detritos da atividade e joga no lixo bem a sua frente, informando à educadora que ele já terminou o que ela havia pedido para ele fazer, essa docente então lhe pede para esperar o término da correção na lousa, mas, em seguida, chama a atenção de Elton e, falando para o garoto olhar para ela, manda a criança ler as tiras anteriormente recortadas enquanto ela não pode ir orientá-lo sobre a tarefa a ser realizada. Nessa nova etapa do exercício iniciado com o recorte de tiras que apresentam, de forma desordenada, partes de parlendas que estavam contidas no material “Ler e Escrever”, Elton deve, após ordenar esses elementos segundo a lógica de cada um dos textos, colar esses pedaços na própria apostila. A professora, notando que Elton permanece desatento, pede para ele terminar a sua atividade para que possa iniciar a aula de artes, sentando ao lado da criança no intuito de auxiliá-la a realizar a tarefa proposta e se dispondo a ajudá-la a ler as tiras das parlendas; depois de algum tempo, a docente se levanta indo sentar na sua mesa, imediatamente o garoto abandona a sua tarefa, mas volta a realizá-la em seguida.

(Citação retirada da observação nº 06 de Elton, datada de 10/09/10)

Em situações específicas os professores responsáveis pelas salas comuns, notadamente no caso de Daniel, se negaram intencionalmente a oferecer o apoio necessário para que esses sujeitos pudessem concluir as tarefas propostas. Ainda no caso desse aluno em particular, a educadora atribuiu ao pesquisador toda a responsabilidade de orientação, se ausentando de forma clara da obrigação de estruturar iniciativas de apoio para que ele realizasse corretamente os exercícios propostos. Em momento algum essa profissional buscou se

aproximar do aluno e do pesquisador no intuito de certificar se o trabalho por ela planejado estava sendo conduzido a contento, se mantendo distante desses sujeitos em todas as situações de observação. Essa realidade é constantemente apontada no Diário de Campo e constitui parte relevante dos dados coletados por esse estudo, tendo em vista que indica o descompromisso que essa docente apresentou com a oferta das condições imprescindíveis para que a aprendizagem acadêmica do aluno que se encontrava sobre a sua responsabilidade fosse avaliada, sendo apresentada da seguinte maneira: “Saliento que em momento algum a professora da sala comum se aproximou do aluno com vista a questionar a forma como o trabalho estava sendo orientado nem, tampouco, para intervir de modo a auxiliá-lo na realização dessa tarefa [...]” (Citação retirada da observação nº 03 de Daniel, datada de 08/09/10).

Nesse caso, ao pesquisador coube a responsabilidade de conduzir as atividades propostas para Daniel, orientando-o durante a realização desses exercícios e oferecendo as condições fundamentais para que ele realizasse corretamente essas tarefas, uma vez que a professora se ausentou dessa função. Todavia, no que se refere às possíveis intervenções pedagógicas realizadas pelo pesquisador ao longo do período no qual acompanhou os participantes dessa pesquisa, cabe sublinhar que esses auxílios foram notadamente pontuais, buscando suprir determinadas dificuldades apresentadas pelos alunos durante a conclusão dos exercícios a eles propostos, ocorrendo sempre com a devida autorização do educador responsável pelo contexto de ensino assistido.

Essa ajuda pontual se desenrolou quando os docentes não podiam atender por alguma razão as solicitações dos meninos observados, requerendo o apoio do estudioso que buscava conduzir os alunos pelas tarefas propostas, oferecendo a base necessária para que eles conseguissem concluir corretamente as atividades. Para que essas informações se encontrem devidamente fundamentadas, serão referenciadas a seguir duas ocorrências que ilustram com clareza, em um primeiro momento, a forma como o pesquisador procedeu no intuito de fornecer o apoio necessário para que Daniel realizasse corretamente os seus exercícios e, posteriormente, as intervenções pontuais das quais se ocupou na maioria das vezes que o seu auxílio foi solicitado:

A docente, como sempre, me pede para aplicar algumas tarefas no aluno, me entregando três exercícios para que eu realize com ele; peço para Daniel escolher sobre qual deles ele gostaria de se debruçar, primeiro explicando que ele terá que realizar todas as atividades. Ele opta por iniciar o trabalho pelo exercício no qual se encontram dispostas várias figuras, cabendo ao menino escrever a letra inicial do nome de cada um dos desenhos. [...] O garoto não consegue realizar o exercício sozinho. Apesar de identificar claramente a grande maioria dos desenhos inerentes a essa proposta, ele não se mostra capaz de dizer com qual letra o nome dessas ilustrações se inicia, dessa forma, tenho que ajudá-lo nessa empreitada, praticamente falando de qual caractere se trata. Daniel não consegue escrever as letras, demonstrando total desconhecimento do alfabeto; na verdade, observo que ele não ignora totalmente o abecedário, todavia, não se mostra capaz de memorizar a sequência correta. Depois de escrever as letras iniciais de cada desenho, o menino deve anotar o nome completo dessas ilustrações no seu caderno; novamente o meu auxílio se mostra essencial, haja vista que tenho que ditar a escrita dessas palavras, escrevendo para que Daniel copie a maioria das letras presentes em cada denominação.

(Citação retirada da observação nº 07 de Daniel, datada de 27/10/10)

[...] durante a realização da última tarefa descrita, na qual o menino se viu obrigado a montar frases com as palavras contidas em um exercício de caça-palavras realizado anteriormente, Elton veio até o meu lugar para me pedir auxílio. Eu corriji o que o aluno havia feito de errado, explicando a ele o que ele deveria realizar naquela atividade; em seguida, li com o garoto as palavras com as quais deveria formar as frases requeridas de modo a lhe mostrar a origem dessas palavras e, logo depois, pedi para ele montar oralmente uma frase com a primeira dessas palavras. Depois das minhas orientações, Elton retornou ao seu lugar para terminar de realizar a sua tarefa.

(Citação retirada da observação nº 03 de Elton, datada de 20/08/10)

A intervenção das outras crianças no intuito de auxiliar os alunos durante a efetivação das suas tarefas também se fez presente. Na maioria dos casos nos quais esse apoio se deu, se desenrolou de forma pontual, ocupando-se em ajudar os garotos a suprirem dificuldades específicas que podiam ser solucionadas sem que a ajuda docente se fizesse necessária. O interesse apresentado pelas outras crianças em auxiliar os alunos se mostrou de forma mais clara no caso de Fernando, onde seus colegas buscavam constantemente corrigir os erros apresentados pelo menino durante a conclusão de seus exercícios, realizando, em alguns casos, a atividade em conjunto com ele. As observações realizadas com Fernando são as que

ilustram com mais propriedade as intervenções diretas dos colegas de sala como forma de auxiliar as crianças acompanhadas a concluir as suas atividades.

Ao se comparar esse quadro com a situação vivenciada pelos outros alunos observados ficam evidentes as discrepâncias existentes entre essas situações, uma vez que esses sujeitos contaram pouco com a ajuda de seus pares para realizar as suas tarefas, sendo apoiados em situações pontuais e de forma superficial, na maioria das vezes, por meio da correção dos erros que apresentavam durante a efetivação desses exercícios. A quase inexistência de intervenções pedagógicas por pares deve ser compreendida em um contexto no qual as docentes responsáveis pelas salas comuns proibiam, na maior parte das vezes, que esse tipo de apoio fosse oferecido, afirmando que os garotos deveriam realizar as suas atividades segundo o seu próprio ritmo e de acordo com as capacidades por eles apresentadas.

Como forma de permitir ao leitor a comparação entre a realidade vivenciada por Fernando na qual seus colegas procuravam fornecer, dentro do possível, o necessário auxílio para que ele realizasse corretamente os exercícios propostos e o contexto experimentado pelos demais sujeitos, serão referenciadas duas situações descritas no Diário de Campo que evidenciam as discrepâncias existentes entre essas posições:

Fernando realiza a atividade de montagem das palavras empregando o alfabeto móvel em dupla com uma aluna; essa menina auxilia diretamente o garoto a estruturar as expressões exigidas, corrigindo seus erros e oferecendo ao menino as letras necessárias para a escrita dessas palavras.

(Citação retirada da observação nº 06 de Fernando, datada de 28/10/10)

Uma das meninas que senta atrás da carteira de Daniel pega o caderno do garoto para ver se ele está copiando corretamente, logo depois, orienta o aluno a respeito de como ele deve continuar a cópia, mas ele não parece compreender; assim que a educadora, que tinha se retirado da sala, retorna, essa menina devolve o caderno para Daniel, informando o que ele deveria copiar, o menino volta à sua tarefa.

(Citação retirada da observação nº 02 de Daniel, datada de 01/09/10)

A resposta dos alunos às intervenções pedagógicas realizadas também foi critério de análise desse estudo. De acordo com os dados coletados, a reação dessas crianças a esses

auxílios podem ser divididas em duas subcategorias de análise. À primeira corresponde àquelas situações nas quais o aluno compreendeu as explicações fornecidas pelos professores, retornando para a atividade proposta logo após o término dessa explanação, mas não conseguindo concluir essa tarefa ou por falta de tempo ou em razão de ter se distraído com alguma outra coisa, mostrando-se incapaz de se manter atento ao exercício durante o tempo exigido para a sua conclusão. Na segunda subcategoria de estudo foram agrupados os momentos nos quais os alunos, após terem sido alvos de intervenções pedagógicas por parte de seus docentes, também retomam a atividade proposta, com o diferencial de que conseguem concluir essa tarefa. Na maioria dos casos, essa realidade se estruturou a partir de situações nas quais os colegas de classe também se encontravam ocupados com seus exercícios, minimizando assim a possibilidade desses indivíduos se distraírem facilmente e condicionando-os a realizarem, assim como seus companheiros, o que estava sendo proposto, conforme pode ser notado na descrição a seguir:

Em dado momento, observo que Elton tenta participar da discussão entre duas outras crianças, mas elas não parecem ouvi-lo. Observando isso, a professora, que já havia retornado para a classe, senta ao lado do menino, onde permanece durante um tempo considerável buscando auxiliá-lo na realização das suas atividades; ao lado da docente, Elton começa a realizar o que lhe é pedido [...] observo que essa professora chama constantemente a atenção do menino para o exercício proposto (cruzadinha). A professora da sala comum permanece ao lado do garoto intervindo na realização do seu trabalho durante todo o tempo no qual os demais alunos realizam as atividades. Nesse processo, essa educadora ajuda Elton a identificar e a corrigir os seus erros; ao lado da docente o menino parece realmente se dedicar às tarefas propostas. [...] A docente volta para o seu lugar e começa a auxiliar outras crianças; Elton continua realizando a sua tarefa. Ao terminá-la o aluno leva a cruzadinha até a professora que corrige o exercício, pedindo para o menino arrumar seus erros.

(Citação retirada da observação nº 04 de Elton, datada de 27/08/10)

A natureza das tarefas oferecidas aos alunos com deficiência intelectual no intuito de atender às suas singularidades também foi observada nessa pesquisa. Os dados foram agrupados em três categorias: propostas de trabalho diferenciadas, adaptações das tarefas comumente oferecidas e atividades comuns a toda a sala. A primeira categoria relaciona-se ao oferecimento por parte das docentes de atividades diferenciadas aos alunos que se

distinguissem dos exercícios apresentados ao restante da sala numa tentativa de atender as singularidades que marcavam a aprendizagem desses sujeitos. Esta posição vai de encontro à política nacional de inclusão escolar que defende claramente que às crianças que estão inseridas no ensino comum devem ser oferecidas as mesmas tarefas colocadas aos seus colegas, com o único diferencial de que esses exercícios precisam estar adaptados às particularidades do processo de aprendizagem desses indivíduos.

Ficou evidente que a oferta de tarefas discrepantes se deu de forma efetiva, sendo caracterizada pelo emprego de materiais diferenciados, como apostilas e materiais didáticos distintos daqueles utilizados pelos colegas de classe dos garotos observados, pelo uso de atividades avulsas registradas em folhas separadas e pela utilização de materiais de apoio que buscavam superar a fragmentação própria ao trabalho ao qual os alunos com deficiência foram submetidos no contexto do ensino comum. Elton é um caso emblemático dessa realidade, haja vista que a maioria das tarefas à ele propostas era baseada em um material apostilado denominado “Ler e Escrever”, comumente empregado entre os alunos dos segundos anos do ensino fundamental matriculados na rede pública estadual. Vale lembrar que o garoto frequentava um quinto ano. No caso específico de Elton a apostila era usada pela própria docente na sala na qual esta profissional trabalhava no contra turno. Dessa forma, as tarefas propostas para Elton se encontravam totalmente descontextualizadas daquelas oferecidas ao restante da sala, como podemos concluir a partir da seguinte narrativa:

A docente inicia as atividades de português, impondo para a sala a realização de algumas tarefas contidas no livro didático dessa disciplina, enquanto para Elton a educadora propõe um exercício contido na apostila “Ler e Escrever” que consiste na estruturação de uma lista de objetos que podem existir na cozinha de uma bruxa.

(Citação retirada da observação nº 05 de Elton, datada de 03/09/10)

As atividades oferecidas aos alunos com deficiência baseadas em materiais diferenciados eram caracterizadas pela fragmentação, correspondendo a exercícios simples que se distanciavam da complexidade exigida pelo ano escolar no qual esses sujeitos se encontravam. No caso de Daniel pode-se notar com clareza a simplicidade e a descontextualização que marcaram as atividades diferenciadas ofertadas, uma vez que as

propostas de trabalho que lhe eram oferecidas não apresentavam o grau de complexidade próprio aos exercícios trabalhados no nível escolar que ele cursava. Essas iniciativas provavelmente eram derivadas do currículo próprio a um primeiro ano do ensino fundamental, organizadas em folhas de papel sulfite e distribuídas de forma avulsa, não respeitando nenhum tipo de ordenação lógica, nem, tampouco, estabelecendo qualquer relação com as tarefas ofertadas ao restante da sala, o que salienta a ausência de sistematização no trabalho pedagógico realizado com esse aluno. Esta prática possuía como único objetivo manter Daniel ocupado, sem se preocupar se a sua evolução intelectual estava sendo alcançada. Tal realidade pode ser devidamente compreendida a partir das citações que serão apresentadas em seguida:

Saliento que enquanto trabalho com Daniel as tarefas entregues pela educadora, o restante da sala corrige os exercícios de matemática anteriormente passados no quadro negro; as atividades propostas para o garoto são totalmente descontextualizadas daquelas ofertadas aos seus pares e em momento algum a professora da sala comum se esforça para que as propostas feitas aos demais alunos sejam adaptadas às singularidades inerentes ao menino de modo a inseri-lo na dinâmica da sala comum à qual, ao menos teoricamente, pertence.

(Citação retirada da observação nº 07 de Daniel datada de 27/10/10)

Dando prosseguimento aos trabalhos, Daniel escolhe realizar uma atividade na qual é apresentado um desenho, cabendo a ele colorir essa imagem de acordo com a legenda apresentada em um dos cantos da folha na qual cada parte dessa ilustração é identificada por um número que corresponde a uma cor particular. Noto que essa proposta, além de ser muito simples, em nada correspondendo ao nível de complexidade que se espera de um exercício ofertado a um aluno do 5º ano, não possui relação alguma com a tarefa anteriormente sugerida, o que evidencia a total falta de coerência que marca o trabalho ao qual o menino se encontra submetido.

(Citação retirada da observação nº 07 de Daniel, datada de 27/10/10)

A segunda categoria analisada se refere às adaptações pedagógicas realizadas com o objetivo de inserir os alunos com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas pela sala como um todo. Na classe de Fernando verificou-se que as atividades propostas não se converteram na estruturação de adaptações pedagógicas que tivessem como meta promover a real inserção educacional dos sujeitos com deficiência, o que levou essas crianças a sofrerem

de forma indireta com um tipo de exclusão pedagógica derivada da falta de adaptações, apesar de ter havido situações particulares nas quais foi notada a estruturação de dinâmicas alternativas de trabalho que objetivaram enquadrar os participantes nas iniciativas desenvolvidas com a sala em geral. No exemplo a seguir são apresentadas tentativas de adaptações curriculares consideradas como práticas pontuais, uma vez que se desenvolveram em situações específicas, nem sempre obtendo o sucesso esperado:

Hoje a classe está dividida em dois conjuntos; ao primeiro, constituído pelos alunos que se encontram sentados no fundo da sala em grupos de três ou quatro carteiras, o professor da sala comum pede para que escrevam a letra da música do poeta Elias José, enquanto àquelas crianças que estão acomodadas em duplas, entre as quais Fernando se encontra, o educador manda que copiem a estrofe dessa mesma melodia que se encontra disposta na lousa. [...] O estudo da atividade descrita deixa claro que o educador procurou estruturar duas formas diferentes de trabalhar a mesma proposta. Todavia, não acredito que essa iniciativa tenha tido como foco atender às particularidades apresentadas por Fernando, buscando elaborar alternativas para que um mesmo conteúdo, a escrita da canção “Letra pra Poeta”, pudesse ser trabalhado por todos os alunos, o que acabou não ocorrendo, já que a participação de Fernando nessa tarefa foi bem limitada.

(Citação retirada da observação nº 04 de Fernando, datada de 30/09/10)

Quanto à terceira categoria de análise “atividades comuns a toda a sala”, foi observado que os alunos com deficiência intelectual permaneceram sem nada para fazer, uma vez que não reuniam as condições necessárias para que pudessem se inserir nas tarefas propostas, se mantendo a margem das iniciativas de ensino levadas a cabo nas salas comuns as quais pertenciam. Os professores, por sua vez, não pareciam se dar conta dessa situação, em nada se esforçando para incluir esses alunos nas tarefas propostas. Entre todas as crianças acompanhadas, Fernando foi a que sofreu mais diretamente com esse quadro, uma vez que foram raras as oportunidades nas quais o docente realizou alguma forma de adaptação nas tarefas desenvolvidas pela sala como um todo. O professor ofereceu repetidos indícios da sua incompreensão quanto às barreiras enfrentadas por esse aluno em realizar os exercícios dados aos seus colegas de sala, demonstrando dificuldade para entender as particularidades inerentes a aprendizagem e ao desenvolvimento intelectual dessa criança.

Essa realidade de indiferenciação de atividades para a sala de aula contribuía decisivamente para que os alunos com deficiência se desinteressassem do processo de aprendizagem, uma vez que a tentativa de realização desses exercícios se revestia de uma possível situação de fracasso, já que esses sujeitos não apresentavam o conhecimento necessário para executá-lo com êxito, o que pode ser claramente observado na citação que se segue:

O educador dá início aos trabalhos do dia de hoje, passando algumas tarefas na lousa de modo que os alunos copiem os seus enunciados; Fernando parece realizar essa cópia. O docente avisa o menino que ele pode fazer as atividades com calma. Os exercícios propostos para os alunos são relacionados à matemática; as mesmas iniciativas impostas à sala como um todo também são ofertadas para Fernando, sendo que o professor não busca sugerir nenhuma adaptação com vista a aproximar essas tarefas das singularidades apresentadas pelo garoto de modo a incluí-lo de fato nas iniciativas estruturadas, com isso, Fernando permanece boa parte do tempo parado e em silêncio.

(Citação retirada da observação nº 07 de Fernando, datada de 18/11/10)

Nota-se que a maior parte das tarefas apresentava uma complexidade bem elementar, não correspondendo ao grau de dificuldade inerente aos exercícios próprios ao nível de ensino frequentado por essas crianças, como já foi anteriormente ressaltado. Essa realidade pode ser explicada, ao menos parcialmente, pelas dificuldades acadêmicas apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual que não tinham incorporado os conhecimentos necessários para que pudessem resolver satisfatoriamente as atividades propostas. Esta condição deficitária levava os docentes a instituírem práticas embrionárias na tentativa de possibilitar a aprendizagem de conteúdos que, a priori, esses indivíduos já deveriam ter subjetivado, situação que se mostrou comum a todos os alunos observados. Na maioria dos casos a oferta dessas dinâmicas se deu através da entrega de folhas avulsas com exercícios impressos, situação observada, de modo especial, no caso de Daniel e que é ressaltada nas citações que se seguem:

Na terceira atividade escolhida pelo garoto ele deve ligar as figuras contidas na folha (fogo, bigode, figa, gato, garota, gola, água, goiaba, fogão, cavalo, figo e galo) com seus respectivos nomes, dispostos em duas colunas. [...] Essa proposta de trabalho se diferenciou totalmente da realizada pelo restante da sala, haja vista que a educadora não buscou propor nenhum tipo de adaptação às atividades oferecidas para as demais crianças. Decidiu, mais uma vez, adotar com o garoto tarefas elementares que em nada se aproximam do nível de complexidade inerente a um quinto ano.

(Citação retirada da observação nº 04 de Daniel, datada de 22/09/10)

Daniel começa a trabalhar a quinta e última atividade imposta pela professora da sala comum para ser realizada pelo garoto. Nela o alfabeto é apresentado mimeografado em uma tira de papel sulfite com algumas letras faltando e que devem ser preenchidas pelo aluno. [...] A análise dessa tarefa indica a falta de sintonia entre esse exercício e as dinâmicas propostas para as demais crianças, máxima que parece nortear o trabalho no qual Daniel se vê inserido no ensino fundamental.

(Citação retirada da observação nº 04 de Daniel, datada de 22/09/10)

Durante o período de coleta de dados foram raros os momentos nos quais os professores do ensino comum se mostraram preocupados em organizar atividades que se distanciassem da simplicidade que marcou as propostas de ensino oferecidas aos alunos com deficiência. Nesse contexto, cabe sublinhar que apesar de o professor de Fernando ter se mostrado disposto a estruturar propostas diferenciadas, essas iniciativas não alcançaram o sucesso esperado, uma vez que a criança não apresentava as habilidades requeridas pelas atividades, o que manteve esse aluno à margem da execução desses exercícios. Embora nesta situação o interesse demonstrado pelo professor para realizar as adaptações fosse um fator positivo, o despreparo docente agiu no sentido contrário como uma barreira para o conhecimento das singularidades de aprendizagem desta criança, o que tornou esse educador incapaz de promover práticas emancipadoras que, de fato, possibilitassem a inclusão escolar desse garoto, como pode ser observado no trecho apresentado a seguir:

O educador me entrega um saco plástico com alfabeto móvel e pergunta se eu poderia ajudar os alunos que estão sentados em ele, inclusive Fernando, a comporem, utilizando esse material, as expressões contidas na lista de palavras que estão dispostas na lousa; eu digo que não vejo problema algum nisso e inicio o trabalho. O docente me explica que as palavras devem ser

ditadas aleatoriamente e que eu posso ajudar os alunos a escrevê-las usando o alfabeto móvel, mas que o intuito da iniciativa é forçar os alunos a lerem esses termos ao se verem obrigados a localizarem essas palavras na lousa com vista a se certificarem de que estão escrevendo corretamente. [...] Fernando realiza a atividade de montagem das palavras empregando o alfabeto móvel em dupla com uma aluna; em uma palavra complexa desiste da atividade, optando por desenhar em seu caderno sempre a mesma figura, mas volta a se interessar pela tarefa assim que uma expressão mais simples é apresentada. Além do menino tenho que auxiliar outros seis alunos, devendo cuidar para que realizem corretamente o exercício proposto, o que impossibilita que eu estruture um atendimento individualizado com Fernando, todavia, noto que ele consegue montar quase todas as palavras propostas com a ajuda da sua colega.

(Citação retirada da observação nº 06 de Fernando, datada de 28/10/10)

Os alunos acompanhados não se mostraram interessados pelas tarefas oferecidas, apresentando sérias dificuldades em manter a sua atenção focada nessas iniciativas e se queixando constantemente de cansaço, o que se mostrou particularmente frequente nos casos nos quais as tarefas propostas eram longas e enfadonhas. Esse desinteresse guardou relação direta com o fato de que as iniciativas pedagógicas apresentavam exigências que superavam as habilidades subjetivadas por essas crianças, o que ocasionava uma certa discrepância entre as demandas inerentes aos exercícios e as capacidades assimiladas pelos sujeitos, situação agravada pelo fato de que as atividades impostas a eles eram apresentadas de forma fragmentada e descontextualizada, não possuindo relação alguma com as tarefas realizadas pelo restante da sala onde se encontravam.

Essa realidade deixou claro que as iniciativas empreendidas para os garotos observados não possuíam sentido aos seus olhos, se ausentando de qualquer significado que não se revestisse de um caráter obrigatório; os alunos entendiam que deveriam realizar as tarefas propostas de forma automática, aceitando que a não conclusão dessas dinâmicas representava uma situação de fracasso tanto para eles como, no caso das atividades ofertadas em grupo, para seus colegas, o que foi reiteradamente sublinhado durante o período de coleta de dados em citações como a que se segue:

Chego à sala e a docente está realizando o campeonato de tabuadas iniciado a algumas aulas atrás, sendo que o grupo que está competindo é justamente o de Elton. Nessa atividade a professora da sala comum chama o grupo até a

sua mesa e toma de todas as crianças que compõe esse agrupamento alguns pontos da tabuada, inclusive de Elton, não traçando diferença alguma entre ele e os demais alunos e não se preocupando em propor adaptações que possam auxiliar o garoto a realizar esse exercício. A educadora formula três questões para o garoto e ele acerta todas. Observo que a complexidade das questões traçadas para Elton não parece ter sido diferente daquela imposta aos seus pares. [...] Enquanto as perguntas lhe eram formuladas, notei que Elton procurou se manter atento, o que não significa que ele tenha compreendido a relevância da atividade narrada para além da sua “obrigação” em não decepcionar os seus companheiros de grupo.

(Citação retirada da observação nº 08 de Elton, datada de 29/10/10)

A supervalorização do aspecto lúdico foi outro ponto que marcou as propostas de ensino voltadas para os alunos com deficiência intelectual, sendo notório durante o período de observação que as tarefas estruturadas para esses sujeitos se revestiam de um caráter menos sistemático, primando pelo emprego de atividades cujo conteúdo científico era apresentado de forma periférica, com ênfase nas dimensões lúdicas. A utilização desse tipo de material, via de regra, se valendo do uso de caça-palavras e de quebra-cabeças, buscou cooptar o interesse das crianças para os exercícios elaborados, incidindo sobre a subjetivação de conhecimentos acadêmicos de forma secundária, uma vez que essas tarefas se detinham sobre o desenvolvimento de habilidades elementares, como a percepção.

Os exercícios impostos para Daniel ilustram com propriedade a realidade descrita, uma vez que durante uma das sessões de observação foi entregue para o garoto “[...] um caça-palavras no qual ele deve encontrar as expressões lua, mar, navio e onda entre um emaranhado de letras” (Citação retirada da observação nº 04 de Daniel, datada de 22/09/10), enquanto em outra oportunidade a criança se viu obrigada a realizar uma tarefa na qual “[...] é apresentado um desenho, cabendo a ela colorir essa imagem de acordo com a legenda apresentada em um dos cantos da folha na qual cada parte da ilustração é representada por um número” (Citação retirada da observação nº 07 de Daniel, datada de 27/10/10).

No que se refere ao provável progresso intelectual dos alunos com deficiência, observou-se ao longo desse estudo que o trabalho com conteúdos escolares não é o único caminho possível para que esse avanço cognitivo ocorra. Tomando como base os apontamentos realizados durante o período no qual o pesquisador permaneceu em campo, pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico das crianças se desenrolou tanto por vias diretas, quanto indiretas. No primeiro caso, o trabalho com conteúdos acadêmicos assumiu

papel central nesse processo de progressão cognitiva, sendo priorizado nas práticas pedagógicas como ferramenta essencial para a evolução intelectual dos alunos com deficiência. No que se refere à segunda situação, destaca-se que o estímulo cognitivo dos participantes também foi desenvolvido com base no emprego de atividades pontuais que se caracterizaram pela ludicidade.

No que tange aos conteúdos mais comumente abordados com as crianças, as tarefas relacionadas ao campo da matemática merecem destaque, incidindo diretamente sobre as operações e os problemas matemáticos, sobre a tabuada, quantidade, dividendos, conjuntos, contagem e sobre o reconhecimento numérico. Os exercícios próprios à língua portuguesa, sobremaneira, aqueles referentes ao processo de alfabetização, mote dos primeiros anos do ensino fundamental, e as atividades ligadas à interpretação textual, também devem ser sublinhados, assim como as tarefas de geografia que, em menor grau, foram propostas para os alunos. Quanto aos aspectos que caracterizaram as atividades pontuais ofertadas durante as observações empreendidas, salienta-se que essas dinâmicas se valeram, de modo especial, de cruzadinhas e de apresentações musicais.

Como forma de ilustrar o que foi compreendido nesse estudo como “vias diretas” e “vias indiretas” de desenvolvimento intelectual, serão narradas duas tarefas que podem ser tomadas como ilustrativas desses processos:

-Exercício de contagem e elaboração de conjuntos numéricos:

Na próxima tarefa escolhida pelo menino entre as quatro restantes é apresentado um desenho com vários conjuntos de elementos (borboletas, bexigas, árvores, pássaros, etc.), cabendo ao garoto contar a quantidade de cada um deles, colocando em seguida o número correspondente em uma coluna que possui um pequeno quadrado para cada um desses componentes. [...] Tangenciando conteúdos acadêmicos, de modo especial, a contagem, o exercício aqui em análise pode ser aceito como algo que impulsionou, mesmo que minimamente, o desenvolvimento cognitivo de Daniel, contribuindo para o avanço da sua atenção voluntária, uma vez que o garoto foi obrigado a focar a sua atenção com vista a contar corretamente os elementos propostos [...].

(Citação retirada da observação nº 04 de Daniel, datada de 22/09/10)

-Elaboração de uma lista de utensílios domésticos:

Para Elton a educadora propõe uma atividade contida no material “Ler e Escrever” na qual o garoto deve estruturar uma lista dos utensílios domésticos contidos na cozinha de uma bruxa. Para isso o aluno deve escrever, tomando por base a sua imaginação, os componentes que ele acredita existir nesse contexto. [...] Acredito que a atividade enfocada permitiu o desenvolvimento intelectual de Elton, mesmo que isso tenha se processado superficialmente, garantindo o estímulo da sua linguagem, inerente a atividade de escrita, da sua imaginação, empregada pelo garoto de modo a descrever o que ele imaginava existir na cozinha de uma bruxa e da sua atenção voluntária.

(Citação retirada da observação nº 05 de Elton, datada de 03/09/10)

Apesar dos avanços que foram garantidos pelo trabalho ao qual as crianças foram submetidas nas salas de aula e que propiciou a progressão intelectual desses indivíduos, cabe sublinhar que, em alguns momentos, essa possibilidade de desenvolvimento cognitivo foi negada a esses sujeitos, o que se caracterizou pelo desinteresse corrente que essas crianças demonstraram em se inserir de fato nas atividades que estavam sendo propostas por seus professores.

3.2 O contexto da Sala de Recursos Multifuncional

As análises apresentadas nesta seção referem-se a apreciação dos elementos que marcaram as sessões de atendimento oferecidas aos alunos com deficiência intelectual na Sala de Recursos Multifuncional. Tendo isso em vista, o estudo da SRM frequentada pelas crianças se desenrolará, tal qual a investigação das salas comuns, segundo alguns subtópicos que, procurando respeitar uma ordenação lógica, fornecerão o quadro necessário para que seja garantida a observação dos aspectos que marcaram essa realidade.

Ao iniciar o exame desse contexto de atendimento cabe sublinhar a dificuldade enfrentada em acompanhar os alunos nessa modalidade de apoio, haja vista o número de situações de observação que tiveram que ser abortadas em razão da ausência de atendimentos, realidade apresentada na Tabela 2 - Estimativa de coleta de dados na Sala de Recursos Multifuncional:

TABELA 2 - Estimativa de coleta de dados na Sala de Recursos Multifuncional

Alunos	Obs. planejadas	Obs. realizadas		Ausências do aluno		Dias sem atendimento		Recusa de atendimento		Outros impedimentos	
	II ¹⁰	II	%	II	%	II	%	II	%	II	%
Elton	30	11	36,7	1	3,3	16	53,3	0	0	2	36,7
Fernando	22	8	36,4	3	13,6	8	36,4	0	0	3	13,6
Daniel	29	9	31,0	0	0	14	48,3	6	20,7	0	0
Alexandre	13	2	15,4	5	38,5	6	46,1	0	0	0	0

O caso de Elton é ilustrativo dessa situação, à medida que esse garoto se viu impossibilitado de frequentar a SRM por razões que variaram de feriados municipais e nacionais até o oferecimento de cursos de formação para as professoras responsáveis por esse contexto em 16 oportunidades, o que representou 53,3% do total do tempo destinado para a sua observação. Daniel também foi consideravelmente prejudicado em suas sessões de atendimento em razão da ausência desse serviço por motivos diversos, sendo obrigado a não frequentar a Sala de Recursos Multifuncional em 14 dias, o que representou 48,3% do tempo a priori destinado para o seu acompanhamento. Quanto a Fernando, apesar dessa situação não ter sido preocupante, a sua ausência da SRM em função da inexistência de atendimento representou 36,4% do período dedicado a sua assistência, o que totalizou 8 sessões.

Mesmo com o número considerável de dias nos quais esse serviço não foi oferecido aos sujeitos assistidos, essa situação não chegou a comprometer a integridade dos dados coletados, haja vista que em todos os casos acompanhados o percentual de observações realizadas representou mais do que 1/3 do tempo a priori destinado para o acompanhamento desses alunos na Sala de Recursos Multifuncional. A exceção a essa realidade, assim como nas observações realizadas na sala comum, foi Alexandre. Esse garoto compareceu a apenas duas sessões de atendimento, o que representou 15,4% do total do tempo dedicado ao seu acompanhamento. Tendo isso em vista e levando em consideração a quase inexistência de informações que incidissem sobre a conduta desse menino na modalidade de apoio acompanhada, os dados coletados a respeito da inserção desse sujeito nessa dinâmica não

¹⁰ Símbolo matemático referente a valor absoluto empregado como forma de reduzir as dimensões da tabulação.

foram levados em consideração no momento de elaboração das categorias que agruparam os aspectos relacionados às práticas levadas a cabo com as crianças acompanhadas na SRM.

Apesar desses dados não terem sido considerados para a estruturação das categorias de análise, a opção em manter as informações de Alexandre na Tabela 2 se sustenta tendo em vista que a ausência de compromisso desse garoto com o atendimento oferecido aponta a necessidade urgente de que essa modalidade de apoio seja rediscutida em sua essência buscando se mostrar mais significativa para os alunos que a frequentam. As faltas constantes desse menino podem ser explicadas também a partir das barreiras que enfrentava para se locomover até a Sala de Recursos Multifuncional apesar dos esforços incansáveis da professora no sentido de facilitar o máximo possível a presença desse garoto nessa iniciativa, o que realça a irrelevância que o trabalho realizado na SRM assumia aos olhos da criança e de seus responsáveis.

Em contrapartida, Daniel foi o único aluno que não faltou a nenhuma sessão, tendo o seu acompanhamento se caracterizado pela renúncia da docente que o assistia em atender a esse menino. Essa recusa ocorreu em seis sessões, tomando 20,7% do tempo destinado a priori para a observação desse garoto. No que se refere aos demais alunos, as ausências da SRM foram praticamente inexistentes; Fernando se ausentou em três situações, o que representou 13,6% do total do tempo destinado ao seu acompanhamento e Elton não compareceu em apenas duas sessões (6,7%).

3.2.1 Esfera relacional

Nesse momento serão analisadas as relações estabelecidas entre os alunos e as professoras da SRM, bem como os relacionamentos mantidos entre esses garotos e seus colegas no caso dos atendimentos que ocorreram em grupo. A primeira forma de interação foi marcada pelo respeito mútuo e pelo estreitamento de laços, primando pela proximidade. Durante essas situações pôde-se notar a estruturação de diálogos constantes, sendo que as docentes da SRM procuraram, a todo momento, interagir com os alunos que estavam sendo atendidos, o que facilitou a manutenção e a estruturação de vínculos fortes e coesos.

Apesar das trocas sociais ocorridas no bojo da modalidade de apoio terem se caracterizado, na maioria das situações, por relações simétricas nas quais a docente procurou

tratar a criança como seu igual, em alguns momentos, notadamente no caso de Fernando, situações de tensão se fizeram presentes provocadas por uma resistência pedagógica por parte do garoto, a partir da qual ele não admitia ser corrigido durante a realização das atividades propostas, desconsiderando as orientações oferecidas pela professora no intuito de auxiliá-lo a realizar corretamente essas tarefas, o que acabava por gerar um distanciamento não intencional entre Fernando e a educadora responsável pelo seu atendimento, como é referenciado na citação a seguir:

Agora as miniaturas de brinquedo são substituídas por uma série de círculos de madeira de tamanhos diversos. Primeiro a educadora pergunta ao menino se todas as peças apresentadas possuem a mesma dimensão, em seguida, questiona qual é o maior círculo entre aqueles que foram oferecidos e, posteriormente, pede para o garoto ordenar essas peças em ordem decrescente segundo o tamanho de cada uma; tudo isso Fernando realiza sem ajuda alguma e com considerável rapidez. Finalizada essa tarefa, a docente da SRM apresenta outro grupo de círculos idêntico ao anterior, mas agora ela pede para Fernando agrupá-lo em ordem crescente. Em alguns momentos observo que Fernando foge da atividade, virando-se de lado e me olhando diretamente. Essas situações não duram muito, mas a professora tem que se esforçar para trazê-lo de volta para o que está sendo proposto. Observo que o menino não gosta de ser corrigido, todas as vezes que isso acontece ele abandona imediatamente o exercício, virando-se de lado e soltando o lápis sobre a mesa, ou, em alguns momentos, empurrando a tarefa para longe. [...] Dando prosseguimento ao trabalho, a educadora guarda os círculos e apresenta uma folha para o menino com três figuras em cada linha, pedindo para Fernando apontar qual é o desenho diferente em cada grupo de elementos. A docente da SRM intervém apontando um erro do garoto, novamente ele abandona de imediato a tarefa, insistindo com a educadora que a ilustração (triângulo) não é o que ela aponta ser, mas o que ele, Fernando, diz representar; em seguida, o menino manifesta a sua resistência ficando em silêncio e não respondendo às perguntas formuladas pela professora (fuga, irritação ou os dois?).

(Citação retirada da observação nº 01 de Fernando, datada de 03/09/10)

Quanto à relação que se estabeleceu entre os alunos observados e seus colegas da Sala de Recursos Multifuncional, nos casos dos apoios que ocorreram em grupo, esse relacionamento se estruturou de forma amigável, primando pelo estreitamento de laços. Nesse contexto, as crianças acompanhadas não sofreram nenhum tipo de prática discriminatória por parte dos seus colegas de atendimento, sendo aceitas como iguais por esses sujeitos, o que permitiu a aproximação entre esses alunos, garantindo assim a inserção social dos garotos na

proposta de atendimento que frequentavam, o que pode ser claramente compreendido a partir da leitura do enxerto que se segue¹¹:

A terceira tarefa proposta pela educadora durante a sessão de hoje lançou mão do mesmo alfabeto móvel empregado na atividade anterior. Nesse último exercício cada aluno deve optar livremente por uma palavra do seu interesse devendo escrevê-la utilizando as letras móveis; depois de escrita, essa palavra deve ser copiada pela criança na lousa. [...] Apesar de atentar para a tarefa de seus colegas, Elton é o último a montar a sua palavra (ele escolhe escrever “casa”), o que só realiza com a ajuda de outra criança e da educadora; em seguida, Elton escreve a sua palavra na lousa, o que consegue fazer sozinho sem apresentar maiores dificuldades. [...] A interação que Elton estabelece com as outras crianças parece ser positiva, sendo que em nenhum momento notei um tratamento diferenciado por parte delas em relação ao garoto. Elton conversa constantemente com o menino que está sendo atendido com ele, deixando a menina também envolvida na sessão à margem. Em dado momento a docente da SRM começa a conversar sobre música, imediatamente Elton e seu companheiro se mostram interessados; esse menino comenta que a música alta colocada por um dos seus vizinhos o impossibilitou de realizar alguma tarefa, Elton se interessa pelo assunto, perguntando qual era a altura do som, quantas batidas tinha a música, etc.

(Citação retirada da observação nº 01 de Elton, datada de 17/08/10)

3.2.2 Processo de ensino-aprendizagem

A primeira dimensão analisada se refere às características que marcaram as intervenções pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência intelectual, de modo a fornecerem o apoio necessário para que eles se mostrassem capazes de concluir as atividades propostas. Na maior parte dos casos, esse auxílio foi ofertado pelas professoras da SRM de forma verbal, intensa, sistematizada e intencional, situações nas quais essas profissionais assumiram o papel de condutoras do processo de ensino-aprendizagem, mediando a relação entre os alunos e os conhecimentos necessários para a adequada realização das tarefas escolares. Nesse contexto, essas docentes não se limitaram a corrigir os erros apresentados pelas crianças, buscando orientar, por meio de indicações ou exemplos verbais, como

¹¹ Destaca-se que entre todos os participantes desse estudo, apenas Elton foi atendido em grupo durante algumas sessões, sendo que os outros alunos permaneceram sendo assistidos individualmente durante todo o período de coleta de dados.

determinado exercício deveria ser realizado e apontando os possíveis caminhos que os garotos atendidos deveriam assumir nesse processo. Essa intervenção intensa e sistemática se mostrou presente durante todo o período que compreendeu cada sessão de atendimento, se caracterizando pelo interesse claramente demonstrado pelas educadoras em garantir que o aluno concluísse a atividade, conforme pode ser compreendido na seguinte citação:

Hoje a professora da SRM realiza uma atividade com o laptop, se trata de um labirinto. A primeira tela apresenta alguns personagens (cachorro, macaco, casal de namorados, etc.) e a educadora pede para Fernando escolher uma dessas ilustrações sobre a qual ele deve clicar com o mouse, o menino escolhe a figura do cachorro, a docente da SRM então clica sobre ele e outra tela se abre com o desenho de um labirinto. [...] Noto que a educadora intervém a todo o momento na atividade, auxiliando o menino a optar pelos caminhos corretos no labirinto e corrigindo quando Fernando se engana, ajudando-o também a manusear as teclas do computador. [...] Em um labirinto no qual Fernando deve conduzir o macaco até a banana ele apresenta muitas dificuldades, aparentando estar perdido e voltando seguidas vezes para o ponto de origem com o animal; noto que o menino não consegue perceber os caminhos que visitou e que se mostraram infrutíferos, não se dando conta dos seus erros. Observando a dificuldade do aluno, a professora da SRM conduz o garoto por esse labirinto até alcançar o ponto final da atividade. Com relação ao exercício descrito, observei que a docente da SRM permaneceu todo o tempo ao lado do garoto, prestando todo o auxílio que se mostrou necessário e exercendo papel vital para que ele conseguisse realizar as tarefas propostas.

(Citação retirada da observação nº 04 de Fernando, datada de 22/09/10)

Em outras situações, as intervenções pedagógicas realizadas foram caracterizadas pela especificidade na orientação. Nessas ocasiões, sobremaneira observadas nos momentos nos quais o pesquisador assumiu momentaneamente o papel das professoras na condução das atividades propostas em função dessas docentes terem que se ausentar da SRM, os auxílios também se ancoraram essencialmente em orientações verbais destinadas a solução de dificuldades pontuais de modo a facilitar a compreensão correta dos exercícios, superando as barreiras que os alunos enfrentavam na realização dessas tarefas. A especificidade também foi a essência dos apoios ofertados aos alunos acompanhados por seus colegas de atendimento nos casos nos quais essa iniciativa se desenrolou em grupo. Na sua maioria, essa ajuda incidiu sobre algum aspecto do exercício proposto que impossibilitava a resolução da atividade por

parte das crianças, o que comprova a essencialidade desse tipo de intervenção. Essa forma de auxílio prestada por pares, apesar de ter se estruturado de forma precisa, também foi crucial para que os alunos conseguissem evoluir nas atividades a eles propostas. Essas situações foram exemplificadas no Diário de Campo em passagens como a que se segue:

Se valendo do laptop o garoto deve ligar os pontos que se encontram organizados por números para que uma ilustração seja formada; nessa tarefa ele precisa respeitar a ordem crescente dos numerais para que consiga desenhar corretamente a figura apresentada, devendo se valer do mouse como ferramenta de controle das linhas a serem traçadas, o que exige do menino considerável coordenação motora fina. A professora da SRM é obrigada a se ausentar momentaneamente da classe e me pede para ficar com o garoto, eu consinto, passando a auxiliá-lo na realização do exercício proposto. Procuo ajudar Fernando a reconhecer os números e a sua ordem, inclusive contando os numerais com ele, além de auxiliá-lo a utilizar o mouse; com o meu amparo o menino consegue realizar a sua tarefa, formando corretamente a figura proposta.

(Citação retirada da observação nº 04 de Fernando, datada de 22/09/10)

As intervenções realizadas, de modo especial, pelas professoras responsáveis pela SRM não se limitaram a auxílios verbais, envolvendo também situações de apoio mais ativas nas quais se dispuseram a elaborar exemplos. Esse auxílio efetivo envolveu, em momentos específicos, a realização de parte das atividades propostas pelas docentes como forma de explicitar um modelo de resposta, abarcando tanto apoios sistemáticos e intensos quanto auxílios bem específicos a uma dada situação. No primeiro caso, a intervenção procurou se deter sobre o exercício proposto como um todo, não se limitando a resolução de dificuldades específicas apresentadas pelos alunos durante a sua realização, o que garantiu que as singularidades próprias a conclusão dessa atividade se mostrassem claras aos sujeitos atendidos; em contrapartida, nas intervenções pontuais as docentes se preocuparam em solucionar apenas barreiras específicas que estavam impossibilitando de alguma forma que as crianças concluíssem as tarefas, apesar desse auxílio, assim como os apoios mais intensos, também terem superado a simples orientação verbal, incidindo sobre a apresentação de exemplos concretos e sobre a realização de parte dos exercícios impostos, conforme pode ser comprovado na situação a seguir:

Agora a professora da Sala de Recursos Multifuncional se propõe a ensinar o menino a escrever a letra A, auxiliando-o a realizar o movimento inerente a essa escrita. Assim que Fernando escreve essa letra a docente avança com o exercício, entregando à criança uma folha onde se apresentam várias palavras organizadas em colunas e pedindo para o garoto circular apenas as letras As que se encontram nessas expressões, o que ele realiza sem maiores problemas. Dando prosseguimento a tarefa, na mesma folha na qual Fernando circulou em algumas palavras a letra A se encontram dispostos alguns desenhos; a professora da SRM pede então para que o menino identifique quais dessas figuras têm seus nomes iniciados pela letra em questão. Nessa tarefa a intervenção da educadora se mostra fundamental, ajudando o garoto a identificar cada uma das ilustrações e, conseqüentemente, a sua denominação; o menino deve colorir aqueles desenhos cujos nomes se iniciam pela letra A. Agora a docente da Sala de Recursos Multifuncional escreve algumas palavras pedindo, em seguida, que o garoto conte a quantidade de letras As presente em cada expressão; aqui a educadora se vê obrigada a intervir diretamente na realização do exercício, ajudando o aluno a encontrar as letras exigidas, já que ele não apresenta linearidade na sua contagem.

(Citação retirada da observação nº 06 de Fernando, datada de 04/10/10)

Durante o período de acompanhamento na Sala de Recursos Multifuncional houve situações nas quais as professoras se omitiram em fornecer o auxílio necessário para que os alunos realizassem as tarefas propostas. Em ocasiões particulares ficou claro que a negação desse apoio se ancorou no desinteresse apresentado por essas profissionais em oferecer ajuda para que os exercícios propostos pudessem ser concluídos, o que pôde ser ilustrado por uma situação em particular onde a professora “se mantém distraída lendo jornal enquanto o menino realiza a sua tarefa” (Citação retirada da observação nº 09 de Elton, datada de 26/10/10). Existiram momentos nos quais a negação de apoio por parte das docentes perseguiu objetivos específicos, o que pôde ser observado já nas etapas finais de coleta de dados, período no qual estavam sendo realizadas as avaliações finais das crianças. Nessas ocasiões as educadoras se negavam a intervir nas tarefas oferecidas numa tentativa de pontuar os avanços apresentados por esses sujeitos após terem sido submetidos a um ano de atendimento:

Quando chego a Sala de Recursos Multifuncional Daniel está realizando um jogo dos sete erros no laptop empregado na sala multifuncional. [...] Quanto à intervenção docente durante a conclusão da dinâmica proposta, ela

praticamente inexistiu; acredito que isso tenha se devido ao fato da professora da SRM estar realizando a avaliação final do garoto, sendo obrigada a analisar as possíveis evoluções que ele apresenta em relação ao trabalho realizado no início de 2010, o que a impossibilita de auxiliar Daniel a realizar a atividade imposta, haja vista que essa profissional precisa observar os avanços apresentados pelo garoto.

(Citação retirada da observação nº 08 de Daniel, datada de 26/10/10)

Cabe destacar que na maior parte das ocasiões nas quais as intervenções pedagógicas se desenvolveram, os alunos, após o término das explicações, retornavam para a atividade, dando indícios de que haviam compreendido as indicações oferecidas pelas professoras e concluindo a tarefa proposta. Em ocasiões específicas esses sujeitos, apesar de terem compreendido o auxílio oferecido pelas docentes e de regressarem para a tarefa ofertada, não conseguiram encerrá-la até o final da sessão. Essa realidade se mostrou presente quando as intervenções pedagógicas ocorreram já muito próximas do término do horário de atendimento, como explicitado na citação nº 03 de Elton, datada de 27/08/10 após a descrição de um exercício no qual o menino devia estruturar uma história a partir da figura que montou juntando as peças de um jogo parecido com o LEGO: “[...] a atividade em questão acaba por não ser finalizada hoje, mas a educadora elogia o que o garoto conseguiu fazer até o momento, pedindo para que ele respeite as linhas na sua escrita”.

Houve ocasiões onde as crianças permaneceram desinteressadas das tarefas ofertadas mesmo após as intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras da SRM, dando indícios de que não haviam compreendido as orientações e voltando a sua atenção para outros aspectos, o que se mostrou particularmente frequente nos casos nos quais os acontecimentos que estavam ocorrendo fora da Sala de Recursos Multifuncional se mostraram mais interessantes para esses indivíduos, como na ocasião onde a classe de Daniel estava na quadra em razão de uma pane na rede de fornecimento de energia que deixou a escola às escuras enquanto o garoto permanecia sendo atendido na SRM:

Daniel é atendido individualmente, mas logo uma colega de classe surge na janela da Sala de Recursos Multifuncional para comentar que, em razão da queda de energia, toda a sala do garoto se encontra brincando no pátio; a partir desse momento, o menino começa a demonstrar sinais de impaciência, não conseguindo mais se concentrar na tarefa em realização.

(Citação retirada da observação nº 04 de Daniel, datada de 16/09/10)

As atividades trabalhadas com os alunos na Sala de Recursos Multifuncional representaram outro foco de interesse dessa pesquisa que foi incorporado pela macrocategoria “processo de ensino-aprendizagem”. Cabe salientar que as propostas de ensino planejadas para essas crianças se encontravam fundamentadas nos “Planos de Atendimento Educacional Especializado” (Anexo 4), se detendo sobre as singularidades próprias a aprendizagem desses indivíduos no intuito de suprir suas demandas. Nesse contexto, de modo específico, no caso dos atendimentos que ocorreram em grupo, foi observado que nem sempre as tarefas programadas se diferiam daquelas propostas aos companheiros dos sujeitos acompanhados, ignorando, ao menos em parte, as singularidades inerentes a aprendizagem dessas crianças e realçando um quadro onde as professoras pareciam incapazes de estruturar atendimentos grupais de forma a garantir que as necessidades específicas de cada aluno fossem atendidas.

Existiram situações nas quais houve alguma diferenciação nos exercícios propostos aos alunos observados em comparação com as tarefas planejadas para os seus colegas de sessão, todavia, essa não foi a tônica central das situações de atendimento em grupo. A docente da SRM parecia perder o controle disciplinar das crianças, dando indicações de que não havia planejado atividades para serem aplicadas conjuntamente. Na maior parte dos casos, e aqui devemos nos limitar à situação de Elton, único aluno que esteve inserido em situações de atendimento conjunto, as sessões em grupo derivaram de uma desorganização na escala de atendimento em função das crianças não respeitarem seus horários, forçando a professora a atender esses sujeitos em momentos que, a priori, estavam destinados a Elton para que esses alunos não ficassem sem atendimento. Essa situação levava, conforme citação que se segue, a uma desorganização nas iniciativas programadas para esse garoto, impondo uma descontinuidade no trabalho realizado com ele:

Elton está sendo atendido com mais duas crianças, um garoto e uma garota, os mesmos alunos com os quais ele é atendido costumeiramente; noto, como já havia observado nas sessões anteriores nas quais esses alunos estavam presentes, que o menino conversa com mais intensidade com sua colega. A professora da SRM diz não se lembrar onde parou o trabalho realizado com as crianças, já que ficou duas semanas sem atendê-las; essa profissional pega

um jogo de quebra-cabeças composto por 16 peças chamado “Conquista do Espaço”, da Turma da Mônica e entrega para Elton. [...] Com Elton a docente aplica a mesma atividade imposta ao seu colega de atendimento, com o diferencial de que a esse indivíduo é entregue um desenho mais complexo. Assim que o companheiro de Elton termina de montar o seu quebra-cabeça de 25 peças, a professora da SRM manda que eles invertam as figuras; agora cabe ao garoto estruturar a ilustração mais difícil.

(Citação retirada da observação nº 10 de Elton, datada de 16/11/10)

Os exercícios ofertados aos alunos na Sala de Recursos Multifuncional não se mostraram capazes de despertar o interesse desses indivíduos, o que foi favorecido pela dificuldade que esses sujeitos apresentavam em manter a atenção focada durante um período considerável de tempo. O desinteresse demonstrado por essas crianças guarda relação com a ausência de sentido inerente as tarefas propostas, se apresentando de forma descontextualizada e revestidas de um caráter de obrigação escolar. Apesar do desestímulo que marcou a maioria das iniciativas, nota-se que, em alguns momentos, essas propostas adquiriram um caráter prazeroso aos olhos dos alunos, assumindo um objetivo lúdico, como demonstra a situação referenciada a seguir:

Hoje a professora da SRM realiza uma atividade com o laptop, se trata de um labirinto. A primeira tela apresenta alguns personagens (cachorro, macaco, casal de namorados, etc.) e a educadora pede para Fernando escolher uma dessas ilustrações sobre a qual ele deve clicar com o mouse, o menino escolhe a figura do cachorro, a docente da SRM então clica sobre ela e outra tela se abre com o desenho de um labirinto; nessa etapa o garoto deve levar o cachorro até o osso que se encontra na outra ponta do labirinto, para isso ele precisa guiar o cachorro com as setas contidas no teclado do computador, indicando o caminho a ser seguido pelo personagem. [...] Depois de Fernando conduzir o cachorro até o seu osso, a tela do computador volta a apresentar as figuras que o garoto deve escolher para guiar pelo labirinto, Fernando opta pelo desenho do rato, devendo levá-lo até o queijo e, em seguida, escolhe a figura de um menino que deve conduzir ao sorvete. [...] Penso que Fernando tenha realizado essa tarefa por que ela se mostrou interessante, não por que viu algum sentido nela.

(Citação retirada da observação nº 04 de Fernando, datada de 22/09/10)

Ao longo do período no qual os alunos que participaram desse estudo foram acompanhados, tornou-se claro que a incidência sobre o trabalho com conteúdos escolares nem sempre foi a tônica central das atividades implementadas na SRM. Mesmo quando essa dinâmica era estruturada, na maioria das vezes os conhecimentos científicos não eram tomados como o objetivo central das propostas pedagógicas, assumindo um papel periférico e sendo trabalhados de forma não intencional pelas professoras. Nessas ocasiões o conhecimento acadêmico foi aceito como uma importante ferramenta na promoção de outras habilidades, como a percepção e a atenção voluntária, sendo compreendido não como o objetivo final das tarefas estruturadas, mas como um meio que possibilitava o desenvolvimento dessas capacidades. A descrição a seguir ilustra com propriedade essa situação:

A professora da SRM inicia outro exercício. Utilizando figuras geométricas em EVA de várias cores, tamanhos, formas e espessuras ela distribui quatro caixas iguais, uma para cada forma geométrica trabalhada pelas peças de EVA (quadrado, círculo, triângulo e retângulo), pedindo para o garoto separar essas figuras que se encontram misturadas bem à sua frente, agrupando cada uma delas em uma caixa. Antes de pedir para o garoto iniciar essa atividade, a educadora da SRM denomina, em conjunto com Fernando, cada uma das formas geométricas trabalhadas, nesse momento, noto que o garoto apresenta alguma dificuldade em identificar o círculo e o retângulo; apesar da docente da SRM enfatizar para o menino o nome correto dessas figuras, ele continua confundindo o retângulo com o triângulo e a chamar o círculo de bolinha. Fernando separa as figuras em caixas diferentes sem que a professora da SRM tenha que auxiliá-lo, apesar dessa profissional se manter em interação constante com o garoto. Depois de organizadas as peças de EVA, a docente da SRM entrega para Fernando desenhos das figuras trabalhadas, pedindo para que ele coloque cada uma das ilustrações em frente à caixa com a figura representada pelo desenho, o que o garoto também realiza sem problemas. [...] Fernando termina de separar as peças por cores e a docente da SRM lhe entrega três fichas, cada uma delas com uma das cores das peças trabalhadas, pedindo para o menino colocar esses cartões em frente à caixa que guarda as figuras com a cor correspondente, o que a criança realiza sem que a educadora tenha que ajudá-la. A professora da SRM manda o aluno contar o número de caixas dispostas sobre a mesa (3), mas Fernando não apresenta linearidade na sua contagem, saltando do número 2 para o 4; a professora conta com o garoto. [...] O foco desse exercício não foi a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, o que pode ser aceito como uma consequência secundária de um processo que buscou realmente garantir o desenvolvimento da percepção de Fernando.

(Citação retirada da observação nº 03 de Fernando, datada de 17/09/10)

Existiram situações nas quais a renúncia ao trabalho com conteúdos acadêmicos foi clara, à medida que, em momentos específicos, os exercícios versaram sobre tarefas sensoriais que em nada poderiam contribuir para a aprendizagem escolar dessas crianças, como em uma situação relatada na observação nº 05 de Daniel, datada de 21/09/10 onde a docente pede para a criança pegar uma bacia repleta de bolinhas usadas para decoração que se expandem em contato com a água, mandando, em seguida, que o menino fique em pé de forma a “sentir as bolinhas”, devendo estourá-las.

Em algumas ocasiões, de modo especial, no que concerne ao trabalho desempenhado com Fernando, o conhecimento acadêmico parece ter desempenhado importância primordial durante as sessões, uma vez que a educadora responsável por assistir o garoto procurou incidir sobre a alfabetização do menino, buscando enfrentar uma barreira que não vinha sendo focalizada pela sala comum. No que concerne aos elementos trabalhados com mais frequência nas tarefas que incidiram sobre os conteúdos escolares, as dimensões relacionadas à identificação de figuras geométricas, ao reconhecimento dos números, à realização de operações matemáticas e à estruturação de conjuntos merecem ser destacadas. Em conjunto com esses aspectos, o processo de alfabetização das crianças, de modo especial, aqueles conteúdos que se encontravam relacionados à produção oral e escrita de textos, também foi um dos focos centrais das tarefas propostas aos alunos, sendo realçados no Diário de Campo em citações como a seguinte:

Quando chego à Sala de Recursos Multifuncional noto que o garoto já está trabalhando; é apresentada ao menino uma folha com várias figuras, cabendo ao garoto identificar aquelas que se iniciam pela letra O. A docente da SRM acompanha de perto a realização desse exercício, ajudando o garoto a identificar cada uma das ilustrações, falando pausadamente o nome dessas figuras e dando ênfase ao O inicial de cada expressão com vista a facilitar ao aluno a compreensão do termo em questão. Depois que a criança identifica corretamente cada uma das ilustrações e seus respectivos nomes, a professora da Sala de Recursos Multifuncional manda o menino desenhar uma figura que tenha a sua denominação iniciada pela vogal O, devendo escrever o nome desse desenho à sua frente; ele opta por esboçar um “ovo”. Em seguida, a educadora pede para o garoto contar quantas letras O possui a expressão “ovo”, o que o aluno realiza sozinho, apesar de apresentar dificuldades para escrever o número 2, precisando ser lembrado das singularidades envolvidas na escrita desse numeral pela docente. A educadora dá prosseguimento à atividade focalizando a vogal U. Observo

que a dinâmica do exercício permanece imutável, à medida que a professora da SRM apresenta para o garoto uma folha que contém vários exercícios que se debruçam sobre a vogal U; no primeiro desses exercícios é apresentado um versinho sobre o U que a educadora lê para o aluno pedindo para ele circular os Us existentes nesse texto. Depois do verso, se encontram dispostas várias figuras, cabendo a Fernando identificar quais, entre esses esboços, possuem a letra U como caractere inicial; assim que selecionadas, essas ilustrações devem ser coloridas pelo garoto. [...] Depois de identificar as figuras cujos nomes se iniciam pela letra U, são apresentadas ao menino algumas expressões que se encontram dispostas dentro de pequenos quadrados, cabendo a ele sublinhar quais dessas palavras tem início pela letra em questão. [...] Assim que relacionadas as palavras iniciadas pela vogal U, Fernando pinta os quadrados nos quais essas palavras se encontram; finalizada essa etapa da atividade, o menino se vê obrigado a desenhar uma figura cujo nome tem início pela letra exigida; ele escolhe esboçar o desenho de uma “unha”, mas não se mostra capaz de contar o número de Us existentes nessa palavra, necessitando da ajuda da educadora para cumprir essa tarefa, apesar de escrever corretamente o número 1.

(Citação retirada da observação nº 07 de Fernando, datada de 06/10/10)

A utilização de materiais de apoio se mostrou uma prática constante nas atividades implementadas durante as observações realizadas na SRM. Na maioria dos casos o trabalho estruturado primou pelo emprego de tarefas que se caracterizaram pela ludicidade, como jogos de memória, atividades artísticas e quebra-cabeças. Os jogos pedagógicos também foram correntemente utilizados nas sessões de atendimento, lançando mão de exercícios específicos que se debruçaram sobre o ordenamento de elementos segundo as suas características, como o emprego da Torre de Hanói, o que salienta a importância que essas ferramentas possuíam para o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional, dando a impressão, em alguns momentos, de que as iniciativas desenvolvidas nessa realidade se orientavam mais pelas particularidades dos instrumentos utilizados do que pelas demandas trazidas pelas crianças atendidas.

Tomando como base a natureza das atividades propostas nas sessões observadas, pode-se notar que a possibilidade de avanço intelectual dos alunos que participaram dessa pesquisa foi caracterizada pela especificidade, incidindo, de modo especial, sobre aspectos elementares que foram trabalhados a partir de propostas pontuais. Nesse contexto, foi atribuída grande importância às habilidades essenciais para a inserção prática na vida cotidiana e no ambiente escolar, se debruçando sobre funções básicas vitais para que os alunos assistidos adquirissem autonomia, como o desenvolvimento da percepção e da

motricidade fina, o que foi trabalhado se valendo, essencialmente, de exercícios pragmáticos, como pode ser observado a seguir:

A primeira atividade proposta consistiu na pintura de várias linhas dispostas em uma folha sulfite e separadas entre si por margens grossas e facilmente identificáveis. Elton deve colorir cada linha com um tom diferente de giz de cera. Observo que Elton não apresenta maiores dificuldades em realizar o exercício proposto, respeitando as margens traçadas. Ele identifica facilmente as cores que já usou, o garoto pinta com espantosa velocidade. [...] A docente da SRM manda o menino colorir as linhas com mais força para que a pintura fique mais forte, todavia, ao mesmo tempo em que faz essa exigência para a criança, ela mesma se encarrega de realçar as linhas já pintadas por Elton; a educadora pede novamente para que Elton pinte com mais força, mas quando ele faz isso acaba por ultrapassar as margens que separam as linhas. [...] Em relação à atividade descrita, fica claro que em momento algum ela se dispôs a trabalhar com conteúdos acadêmicos, se limitando a uma tarefa simples de pintura que no máximo foi capaz de desenvolver a coordenação motora fina de Elton, incidindo sobre habilidades elementares e contribuindo periféricamente para o seu progresso intelectual.

(Citação retirada da observação nº 03 de Elton, datada de 27/08/10)

Em alguns momentos o progresso intelectual das crianças se viu inviabilizado pelo emprego de atividades superficiais que limitaram o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, o que se contrapôs a possibilidade de avanço de habilidades mais complexas que, em determinadas ocasiões, foi ofertada pela realização de propostas que se aproximaram do trabalho com conteúdos acadêmicos, garantindo o desenvolvimento de mecanismos como o raciocínio lógico e a memória e atenção voluntárias. Essa possibilidade de avanço cognitivo foi marcada pela especificidade, uma vez que se estruturou no bojo de atividades particulares que focalizaram o conhecimento científico e que foram implementadas em momentos pontuais durante as sessões de atendimento, não se convertendo na prática central do trabalho conduzido na Sala de Recursos Multifuncional e não se estruturando, ao menos aparentemente, a partir de uma proposta de trabalho que objetivasse garantir o desenvolvimento de habilidades complexas se valendo do ensino de conteúdos acadêmicos. A seguir será apresentada uma das tarefas que se mostraram capazes de permitir o progresso intelectual complexo dos alunos:

Outra atividade é iniciada; a folha sulfite é substituída por um painel feito de papel cartão azul dividido em várias linhas e colunas, sendo que em cada um desses quadrantes se encontra escrito uma letra do alfabeto. A professora da SRM apresenta ao aluno várias figuras, sendo que cada uma delas tem o seu nome iniciado com uma letra diferente, cabendo a criança identificar as ilustrações e os caracteres iniciais da sua denominação, anexando, em seguida, esse desenho à letra contida no painel com a qual o seu nome tem início. Nessa tarefa, a docente da SRM fala pausadamente o nome de cada uma das figuras, enfatizando a sua letra inicial com vista a auxiliar Fernando a perceber o caractere com o qual essas denominações se iniciam de modo a anexar corretamente esses desenhos ao painel; a educadora procura corrigir o aluno em alguns erros por ele apresentados, mas, de forma geral, ele realiza a atividade sem maiores problemas. Observo que Fernando consegue, com a ajuda da educadora, identificar as letras iniciais de cada figura apresentada, concluindo com êxito essa tarefa. Ao nos determos sobre o estudo da atividade anteriormente descrita, fica clara a relação que ela mantém com a aprendizagem sistematizada de conteúdos acadêmicos, haja vista que se debruça sobre o reconhecimento das letras do alfabeto, envolvendo a atividade de leitura. Ao incidir sobre esses conhecimentos essa tarefa propicia a progressão acadêmica de Fernando, contribuindo para o desenvolvimento da sua atenção e memória voluntária ao exigir dele concentração ao que está sendo proposto, forçando-o a memorizar a letra com a qual o nome de cada um dos desenhos apresentados se inicia com vista a incorporá-lo corretamente ao painel no qual o alfabeto se encontra disposto. Esse exercício contribuiu para o desenvolvimento intelectual do aluno, à medida que ele permaneceu interessado e concentrado na atividade proposta [...].

(Citação retirada da observação nº 07 de Fernando, datada de 06/10/10)

Os progressos experimentados pelas crianças e que devem ser atribuídos ao trabalho conduzido na SRM podem ser ilustrados a partir das evoluções alcançadas por Fernando, uma vez que esse sujeito apresentou avanços consideráveis nos aspectos relacionados a sua conduta, se transformando de um menino arredio, que não admitia ser corrigido, em um garoto aberto ao estabelecimento de interações com seus pares e professores que, apesar de ainda apresentar certo desconforto ao ser orientado, passa a acatar com mais facilidade esse tipo de indicação. Além disso, essa criança sofreu mudanças consideráveis no seu estágio de aprendizagem, o que foi notado pelo docente responsável pela sala de aula comum na qual o menino se encontrava inserido ao destacar que Fernando começou a misturar números e letras na sua escrita depois que passou a frequentar a Sala de Recursos Multifuncional, o que deve ser interpretado como um indício do desenvolvimento experimentado pelas suas funções

cognitivas, uma vez que antes ele estruturava textos utilizando somente as letras próprias ao seu nome.

Durante o período de coleta de dados ficou claro a diferença existente entre as professoras inseridas na Sala de Recursos Multifuncional quanto a metodologia de trabalho empregada. Enquanto a docente responsável por assistir Daniel e Fernando e que permanecia na escola no período da manhã instituíam uma orientação clara às propostas que deveriam ser oferecidas a cada criança, procurando estruturar um trabalho coeso com vista a atender as demandas trazidas por esses sujeitos que se encontravam descritas no Plano de Atendimento Educacional Especializado de cada aluno, a professora que atendia Elton não apresentava indícios de que se preocupava em preservar essa constância metodológica, aparentando desorientação em alguns momentos quanto às propostas trabalhadas com a criança nas sessões anteriores. Essa insegurança se mostrou presente tanto nos casos nos quais Elton foi atendido individualmente, quanto nas situações nas quais o aluno se encontrou inserido em sessões conjuntas, o que pode ser explicado parcialmente, nesse último contexto, pelo fato da docente se ver obrigada a instituir exercícios mais abrangentes que conseguissem abarcar tanto as singularidades próprias a aprendizagem da criança acompanhada, quanto as particularidades apresentadas por seus companheiros, inviabilizando assim a aproximação com as especificações elencadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado de Elton.

3.3 Relação ensino fundamental/ Sala de Recursos Multifuncional

O primeiro elemento a ser analisado guarda relação com a forma como o conteúdo acadêmico é empregado no ensino fundamental e na SRM, indicando a discrepância inerente a essa prática. As observações realizadas deixaram claro que enquanto a sala comum toma o conhecimento científico como o objetivo final das iniciativas pedagógicas estruturadas, a Sala de Recursos Multifuncional utiliza o conteúdo escolar como meio, não como o fim das propostas implementadas. Na opinião das docentes responsáveis pela SRM a opção por essa metodologia de trabalho é justificada pelo papel complementar que deve ser exercido por essa proposta de apoio que deve procurar suplementar o trabalho realizado no ensino comum, o que ficou claro em uma das conversas estabelecidas entre uma dessas profissionais e o pesquisador que foi descrita no Diário de Campo da seguinte forma:

Apesar das críticas realizadas pela professora da SRM e da insatisfação que ela demonstra com a forma como o trabalho da Sala de Recursos Multifuncional vem sendo conduzido, essa profissional é muito comprometida com o que faz, acreditando, apesar das contradições inegáveis, na possibilidade de sucesso do processo inclusivo, o que não a impossibilita de criticar a maneira como essa dinâmica está sendo estruturada. [...] Acredita que não cabe a SRM promover a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, sendo essa uma função à priori atribuída à sala comum, sendo de sua responsabilidade estimular as habilidades necessárias para que as crianças possam alcançar autonomia física e intelectual, se mostrando capazes de realizar as atividades impostas pelo ensino regular, compreensão essa identificada com facilidade no seu discurso.

(Citação retirada da observação nº 05 de Daniel, datada de 21/09/10)

A orientação imposta ao trabalho realizado nos dois contextos de ensino também foi de interesse dessa investigação. De acordo com as informações recolhidas, nota-se uma clara discrepância quanto ao norteamto atribuído às dinâmicas traçadas nessas realidades, haja vista que enquanto a SRM procura instituir práticas que busquem desenvolver nas crianças a sua autonomia, gabaritando esses sujeitos com as habilidades acadêmicas necessárias para que façam frente as demandas inerentes a atividade escolar, o ensino fundamental toma como foco central das suas iniciativas a aprendizagem de conhecimentos científicos, procurando promover a assimilação desses conteúdos pelos sujeitos com deficiência intelectual.

A disparidade existente entre as propostas implementadas nas duas realidades de ensino no que se refere a forma como o conteúdo científico é trabalhado e no que tange a orientação das dinâmicas desenvolvidas nesses contextos se apresenta com clareza para as professoras responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional. Essa consciência se mostrou com franqueza durante as últimas observações encampadas nesse serviço de atendimento onde uma dessas docentes, ao ser questionada pelo pesquisador sobre a orientação que estava impondo ao trabalho estruturado com um dos alunos no que se referia a possível elaboração de uma proposta comum de trabalho com o professor responsável pela sala comum frequentada por essa criança nega veementemente essa possibilidade, destacando o papel complementar que deve ser assumido pela SRM. Essa situação foi narrada da seguinte forma no Diário de Campo:

Dialogando com a professora após o término do atendimento, aproveitei para perguntá-la se ela havia conversado com o professor responsável pela classe comum na qual Fernando se encontra a respeito da possível elaboração de um trabalho comum que objetive alfabetizar o menino, já que, falando com esse profissional, ficou-me claro que ele acredita ser muito complicado desenvolver esse tipo de iniciativa na classe regular, sendo que, na sua opinião, esse encargo deve mesmo ficar sob a responsabilidade da SRM onde o aluno pode ser atendido individualmente. A educadora da Sala de Recursos Multifuncional negou qualquer diálogo com esse docente, afirmando novamente que, segundo o seu ponto de vista, à SRM não é atribuída a função de ensinar, sendo essa uma responsabilidade à ser arcada pela sala comum, cabendo a essa modalidade de apoio apenas “reforçar” esse ensino, facilitando o seu desenvolvimento por meio do trabalho com as habilidades básicas necessárias para a sua efetivação. A professora da Sala de Recursos Multifuncional reclama da falta de diálogo existente entre a SRM e o ensino comum, o que gera esse tipo de confusão, deixando claro no seu discurso a falta de coesão do trabalho realizado nessas realidades.

(Citação retirada da observação nº 09 de Fernando, datada de 28/10/10)

A inexistência de propostas de trabalho que agreguem o ensino fundamental e a SRM merece ser abordada, uma vez que o distanciamento existente entre essas realidades impossibilita que iniciativas diferenciadas sejam elaboradas no intuito de garantir a progressão intelectual das crianças. Um dos indicativos mais claros dessa realidade é a ausência de uma relação mais próxima entre os educadores da Sala de Recursos Multifuncional e seus colegas regentes das salas comuns, situação denunciada pelos dois profissionais e que se sustenta tendo como base um contexto no qual não são possibilitadas as ocasiões necessárias para que esses docentes possam trocar impressões sobre os alunos de forma a trabalharem em conjunto para a progressão acadêmica desses sujeitos.

Os professores da SRM denunciam uma realidade na qual os órgãos competentes não instituem uma metodologia de trabalho que ampare esses profissionais com relação as barreiras com as quais se deparam no cotidiano da escola, em contrapartida, os educadores das salas comuns reclamam que esses especialistas não oferecem o respaldo necessário para que possam elaborar iniciativas voltadas para a especificidade das crianças com deficiência, o que é relatado em falas como a que se segue:

A professora da sala comum relata que as docentes da SRM não procuram se aproximar das demandas próprias a essa profissional, denunciando um contexto no qual ela permanece desassistida do apoio necessário para elaborar iniciativas voltadas ao aluno com deficiência.

(Citação retirada da observação nº 03 de Elton, datada de 20/08/10)

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante essa investigação, a relação mantida entre os professores do ensino comum e da Sala de Recursos Multifuncional e os alunos observados foi aceita como uma esfera a ser analisada por indicar a posição que esses educadores tomavam frente ao processo de inclusão escolar. A partir dos resultados elencados, tornou-se claro que, na maior parte das vezes, os docentes se mostram receptivos a inserção escolar das crianças com deficiência intelectual, procurando estabelecer uma relação de proximidade com esses sujeitos que, em casos específicos, ocasiona a perda de autoridade desses professores mediante esses alunos. A postura favorável assumida por esses profissionais com relação ao movimento de inclusão foi clara, todavia, eles não se furtaram de questionar a forma como esse processo está sendo construído, indicando o despreparo tanto da escola quanto deles mesmos em fazer frente às necessidades trazidas por essa nova realidade e apontando uma lacuna de formação que impossibilita que esses educadores possam se cercar das demandas trazidas por esse público que passa a frequentar a escola comum.

Essa realidade é enaltecida por Pletsch (2010) que, ao empreender uma análise sobre as diretrizes políticas e as práticas curriculares que vêm norteando a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual no município de Niterói/ R.J, indica o papel central a ser assumido pelo professor no bojo da dinâmica inclusiva, já que esse profissional passa a ser aceito como o grande responsável pelo bom andamento das práticas pedagógicas elaboradas nessa realidade. Essa autora destaca que a solução das demandas impostas pelo movimento de inclusão escolar passa necessariamente pelos docentes envolvidos nessa proposta, à medida que a qualidade educacional é indissociável da condição humana apresentada por esses educadores.

Apesar da posição favorável demonstrada pela grande maioria dos docentes ouvidos com relação ao movimento de inclusão escolar, houve casos cuja resistência se apresentou de forma enfática, se manifestando pela recusa do professor em desenvolver com o aluno qualquer tipo de atividade, mantendo-se distante dessa criança e estabelecendo uma prática marcada pela discriminação velada, onde ele se omitia de estabelecer qualquer vínculo com a criança que era praticamente invisível para esse educador. Essa situação já foi salientada em estudos anteriores por Mendes (2008) ao indicar que o descrédito nas possibilidades de

aprendizagem e na incapacidade de mínima adequação aos parâmetros escolares marca a visão que os professores regentes possuem a respeito dos alunos com deficiência que se encontram em situação de inclusão nas suas salas. Destaca-se que essa realidade não pôde ser notada no contexto da SRM o que se deve, em grande medida, ao fato dos alunos observados terem sido acompanhados de forma individual ou inseridos em grupos reduzidos, o que contribuiu para que as docentes estruturassem relações mais próximas com essas crianças, condição difícil de ser alcançada no ensino regular, onde o professor, além de atender ao sujeito com deficiência, se vê obrigado a suprir a demanda de outros vinte e cinco alunos, sendo complicado estruturar um trabalho diferenciado com a criança com deficiência intelectual devido às condições problemáticas de trabalho que enfrenta, como a ausência de materiais de apoio que possam facilitar a aprendizagem dessa criança e a lacuna de formação que apresenta para atender as singularidades inerentes a essa população.

Esse contexto vem sendo constantemente denunciado por estudiosos que se ocupam em debater questões próprias à esfera educacional (MELO, 2008; MICHELS, 2005) que apontam a urgência de que sejam garantidas aos alunos com deficiência intelectual não apenas a inserção no ensino comum, mas, sobretudo, as condições necessárias para que possam participar das atividades escolares propostas nesse contexto com autonomia, aprendendo e se desenvolvendo social e academicamente em conjunto com seus colegas. Esses autores indicam a ausência de uma definição clara a respeito do que deve ser compreendido como “educação inclusiva”, o que contribui para a solidificação de barreiras que dificultam que as escolas estruturem práticas inclusivas que se mostrem capazes de suprir as singularidades próprias ao processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

A urgência de que as necessidades trazidas por esse público sejam atendidas como forma de avaliar o avanço intelectual dessa população é referenciada por Vigotski (1997) ao afirmar que a condição de deficiência apresentada por essas pessoas deve ser compreendida como estando condicionada por um contexto sócio-histórico peculiar, podendo ser superada através da oferta de condições que possibilitem que as funções lesadas sejam suplantadas por um processo compensatório que permite que outras funções assumam o papel atribuído a esses mecanismos. No entender desse autor, a participação social e a inserção no gênero humano devem ser assumidas como os principais mecanismos na superação de qualquer quadro de deficiência, garantindo aos indivíduos que apresentam essa condição a assimilação dos aparatos culturais construídos ao longo da história da humanidade.

A impossibilidade experienciada pelos educadores do ensino comum de elaborar propostas pedagógicas que fossem capazes de garantir o desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, intelectual das crianças inseridas em suas classes frustra esses profissionais que tem conhecimento do despreparo que apresentam para estruturar esse tipo de iniciativa. Essa realidade pode ser explicada, ao menos parcialmente, pela formação deficitária oferecida a esses professores e pela ausência de propostas continuadas que tenham como meta gabaritá-los com as habilidades que passam a ser exigidas com o advento do movimento de inclusão escolar, situação denunciada por Gomes (2005) ao sublinhar que a formação oferecida aos docentes não está conseguindo suprir as carências por eles demonstradas, uma vez que a idéia de inclusão escolar traz em seu bojo a substituição de um modelo especialista de docente por um parâmetro polivalente segundo o qual o professor deve se mostrar preparado para atender a todas as singularidades próprias a dinâmica inclusiva.

Não se pode perder de vista que a ausência de propostas formativas que capacitem esses profissionais a atenderem as urgências trazidas pelos alunos com deficiência, em alguns momentos, pode servir como justificativa para a falta de comprometimento demonstrado por alguns educadores com a evolução cognitiva desses alunos. Entretanto, a adoção de um discurso que culpabiliza apenas o docente pelo relativo fracasso enfrentado pela educação inclusiva deve ser evitado, uma vez que esses profissionais são reféns de um movimento político ainda em construção que, longe de conseguir avalizar o atendimento necessário a todas as pessoas com deficiência inseridas no ensino comum, apresenta lacunas e contradições próprias que cerceiam a oferta de oportunidades que possam permitir o progresso intelectual desses indivíduos.

A tomada do educador como único responsável pelo bom andamento da dinâmica inclusiva implica na assunção da esfera educacional a um plano meramente técnico que se mantém distante de questões de ordem política, econômica ou social, ignorando as urgências trazidas por esse profissional, o que é enaltecido por Facci (2004) ao destacar a necessidade de se compreender a função docente como estando inserida em um contexto sócio-histórico específico, sendo diretamente influenciada por essa realidade à medida que os objetivos da educação se encontram atrelados às necessidades históricas da sociedade, o que atribui um caráter social a qualquer iniciativa educacional.

O vazio formativo também é denunciado, mesmo que com menos ênfase, pelos docentes responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncional que se declaram despreparados para atender a todas as necessidades trazidas pelas crianças com deficiência, o que indica a

complexidade pela qual as propostas de formação a serem oferecidas aos profissionais envolvidos de alguma forma com práticas educativas deve se caracterizar, dada as particularidades inerentes a cada quadro de deficiência. Essa situação assume ainda mais relevância ao levarmos em consideração que a pesquisa aqui em questão foi realizada em um município considerado pólo de formação para o programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o que aponta o caráter aligeirado dessa iniciativa que, segundo Melo (2008), se encarrega de instituir uma formação docente generalista que coloca em risco a inclusão escolar digna do sujeito com deficiência ao imaginar que o profissional formado segundo esses moldes se mostra apto a compreender todas as particularidades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os educadores da SRM reclamam da ausência de uma metodologia de trabalho por parte da Secretaria Municipal de Educação que seja capaz de estruturar uma relação mais próxima entre eles e o órgão encarregado de acompanhá-los de modo a auxiliá-los na solução dos impasses com os quais se depararam no dia-a-dia da escola, denunciando a existência de um apoio apenas aparente que se preocupa mais com cobranças de ordem burocrática, do que com o acolhimento e possível solução dos problemas enfrentados por esses professores em suas realidades de trabalho.

A realização de reuniões esporádicas nas quais os docentes da Sala de Recursos Multifuncional podem expor suas dificuldades para seus pares e especialistas sediados na Secretaria Municipal de Educação na esperança de receberem qualquer orientação que colabore para a solução dessas barreiras acaba contribuindo para o distanciamento que se observa entre esses educadores e os professores regentes do ensino comum, uma vez que esses profissionais não se mostram preparados para atender as demandas impostas pelos seus colegas, não podendo contribuir, ou contribuindo parcialmente, para que o educador da classe regular possa estruturar práticas voltadas para as singularidades demonstradas pelos alunos com deficiência. Esse contexto é agravado pela ausência de momentos nos quais possa ser garantida aos professores da SRM a oportunidade de debaterem a respeito das crianças em situação de inclusão com os docentes responsáveis pelas salas comuns que acolhem esses sujeitos no intuito de trocarem impressões e até mesmo angústias a respeito desses alunos com o objetivo de pensarem práticas que sejam capazes de garantir o avanço intelectual desses indivíduos. Na escola onde essa análise foi realizada a única oportunidade oferecida nesse sentido era o HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) onde os docentes se reuniam em grupos de acordo com o ano no qual trabalhavam para propor iniciativas que poderiam ser

aplicadas em conjunto, todavia, nessas ocasiões parecia inexistir qualquer tentativa por parte tanto dos docentes da SRM, quanto de seus colegas do ensino comum que caminhasse no sentido de conversar sobre os alunos com deficiência intelectual, o que indica certa falta de comprometimento por parte desses profissionais com a oferta de um movimento inclusivo de qualidade.

A ausência de diálogo entre os docentes do ensino regular e os professores da Sala de Recursos Multifuncional inviabiliza qualquer proposta de trabalho conjunta, indo de encontro a um dos princípios centrais do atual modelo de inclusão escolar que se ancora, no entender de Pletsch (2010), no trabalho colaborativo entre esses educadores, uma vez que a cooperação entre essas realidades de ensino é de vital importância para que a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual ocorra. Notou-se, durante a efetivação desse estudo, a total ausência de qualquer iniciativa que visasse a aproximação entre essas esferas ou que almejasse a estruturação de dinâmicas de trabalho comuns que, seguramente, contribuiriam enfaticamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças observadas.

Esse contexto indica que, apesar dos avanços alcançados pelas propostas de atendimento organizadas para as pessoas com deficiência nos últimos anos, a dicotomia entre ensino comum e Educação Especial ainda se mantém presente, realidade consubstanciada por uma política inclusiva que se caracteriza pela implantação e pela valorização das Salas de Recursos Multifuncional, contribuindo para que a educação comum e a especial continuem a ser compreendidas como sistemas paralelos, o que acaba por desobrigar, de acordo com a análise de Mendes (2009), a escola a se adaptar para atender ao aluno com necessidades educacionais especiais.

Ao se deter sobre a análise desse contexto, Sousa (2007) aceita essa condição como sendo resultado de um movimento onde o professor especialista se compreende como um profissional secundário que atende a um aluno também secundário para a instituição escolar, se configurando como um apêndice para essa realidade, indicando que a transferência do aluno com deficiência para o serviço de apoio implica, aos olhos dos professores das salas comuns, no descompromisso com a aprendizagem desse indivíduo, atribuindo essa responsabilidade unicamente ao docente da SRM, o que se contrapõe a uma concepção integralista de inclusão que compreende o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncional como complementar as iniciativas elaboradas no ensino comum.

A inexistência de propostas de trabalho conjuntas que aproximem os esforços empreendidos tanto pelos docentes da SRM, quanto por seus colegas do ensino regular é compreendida por Gomes (2005) como estando diametricamente relacionada à inexistência da função a ser exercida por essa proposta de apoio assume para os docentes responsáveis por salas comuns. A indefinição inerente ao papel a ser exercido por esse serviço passa pela dificuldade em selecionar o público que deve ser atendido por essa proposta, uma vez que, de acordo com Sousa (2007), na perspectiva da educação inclusiva a Sala de Recursos Multifuncional vem reproduzindo as iniciativas realizadas na sala comum, o que indica a distorção que essa modalidade de apoio vem sofrendo quanto aos seus destinatários e objetivos.

Apesar das claras orientações que podem ser conferidas no texto “Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental” editado em 2007, ou no documento “Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental”, publicado em 2006, entre outros, que definem o Atendimento Educacional Especializado como uma iniciativa que deve ser estruturada de forma complementar a educação escolar, sendo oferecida em todos os níveis de ensino e tendo na Sala de Recursos Multifuncional uma das suas principais representantes, os professores do ensino comum não parecem apresentar uma compreensão clara do papel a ser assumido por esse serviço, creditando a esse auxílio a responsabilidade por promover a aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência intelectual e se desresponsabilizando de pensar iniciativas que possam contribuir para o avanço cognitivo desses sujeitos. Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncional assume uma função complementar mediante os olhos dos docentes regentes do ensino regular, o que dificulta a estruturação de propostas de trabalho diferenciadas no ensino comum que possam facilitar a aprendizagem da pessoa em situação de inclusão, tal como aponta Dainêz (2009) ao indicar que essa realidade justifica a idéia segundo a qual a sala comum não precisa trabalhar rumo ao ensino diferenciado.

Essa situação leva à marginalização do trabalho com conteúdos, prejudicando diretamente o desenvolvimento cognitivo e o avanço acadêmico do aluno com deficiência intelectual, uma vez que nem a Sala de Recursos Multifuncional, por acreditar ser de sua responsabilidade amadurecer apenas àquelas habilidades necessárias para que essas crianças possam se inserir, de fato, na vida prática, se mostrando aptas a atenderem as necessidades trazidas pela escolarização comum, nem, tampouco, o ensino regular, que atribui a SRM a função de garantir a aprendizagem das crianças com deficiência, se preocupa realmente em

garantir a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Dessa forma, o aluno inserido no ensino comum acaba sendo privado de iniciativas que sejam voltadas essencialmente para a subjetivação de conhecimentos científicos.

No que se refere a SRM, a renúncia em estruturar propostas que se norteiem pelo ensino de conteúdos acadêmicos é justificada no discurso das docentes responsáveis por essa modalidade de apoio uma vez que, na opinião dessas educadoras, a função dessa iniciativa de atendimento não consiste em garantir a aprendizagem dos alunos nela matriculados, sendo essa uma obrigação a ser assumida pela sala comum. Essa posição se ampara nas orientações contidas nos documentos oficiais que assumem essa iniciativa como algo que não deve ser aceita como substitutivo da escolarização regular, o que fornece o apoio necessário para que essas professoras se neguem a propor tarefas que se orientem pela assimilação de conteúdos acadêmicos.

Vale destacar que a assimilação dos conhecimentos produzidos ao longo da história humana assume papel central no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, devendo ser garantida a toda e qualquer pessoa independentemente das singularidades que possam apresentar. Ao se negar a aproximar os alunos com deficiência desses conhecimentos o movimento de inclusão contribui de forma decisiva para que essas pessoas sejam mantidas a margem do gênero humano, impossibilitando que renunciem a uma posição alienada que limita a visão que possuem a respeito da realidade na qual se encontram, o que se opõe inteiramente aos valores propagandeados como orientadores do movimento de inclusão e que defendem, de acordo com os princípios contidos na Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (1994), o direito à educação para todos, apontando a necessidade de que haja uma mudança social profunda que seja guiada pela reforma das instituições da sociedade.

Essa realidade de afastamento dos conhecimentos historicamente construídos pelo homem se opõe ao modelo de educação proposto por Vigotski (1997) que defende que qualquer prática educativa deve se orientar pela oferta de uma formação emancipadora que garanta aos alunos a assunção de papéis socialmente relevantes, educando para a coletividade e fornecendo os hábitos e os conhecimentos mais urgentes para a atividade laboral e para a vida cultural, estimulando nas crianças o interesse pelo ambiente que a rodeia. É nesse sentido que esse autor aponta a necessidade de que a escola se aproxime da vida, cerceando os sujeitos nela inseridos com as questões próprias a vivência em sociedade.

A marginalização do trabalho com conteúdos acadêmicos pôde ser observada com mais ênfase durante as sessões na SRM. Nesse contexto a despreocupação com o oferecimento de oportunidades de ensino que pudessem contribuir para a aprendizagem acadêmica dos alunos com deficiência intelectual se refletiu na elaboração de atividades lúdicas que se pautavam pelo desenvolvimento de habilidades elementares, como a coordenação motora ou a percepção, renunciando ao ensino de conhecimentos científicos. As tarefas propostas se valeram de uma grande quantidade de materiais de apoio, como jogos pedagógicos e até mesmo um notebook, o que contribuiu para que esses exercícios se mostrassem interessantes para as crianças que frequentavam esse ambiente, realidade distinta da observada no ensino comum onde as condições de trabalho do professor são mais precárias, não sendo disponibilizado a ele qualquer tipo de material que possa facilitar o seu trabalho com os alunos com deficiência. Essa diferença e a precariedade vivenciada pelo docente da classe regular não pode ser desconsiderada ao se questionar as discrepâncias presentes no movimento de inclusão escolar, uma vez que a garantia de condições de trabalho dignas é fator primordial para que qualquer educador possa estruturar um trabalho de qualidade que possibilite que seus alunos experienciem o progresso acadêmico, independentemente das singularidades que possam apresentar.

O oferecimento de instrumentos diversificados que supram as demandas inerentes aos alunos com deficiência intelectual é condição essencial para que a aprendizagem e o progresso cognitivo desses sujeitos ocorra, tendo em vista as singularidades que caracterizam o seu desenvolvimento. Dessa maneira, além de uma formação que capacite os professores do ensino comum a compreenderem as características próprias a esses alunos, a oferta de condições de trabalho de qualidade também deve ser aceita como um critério a ser atendido para que a proposta de inclusão escolar seja capaz de formar pessoas aptas a exercerem funções sociais relevantes. Esta condição é referendada por Pletsch (2010) ao indicar que o movimento de inclusão deve ser aceito como um processo amplo onde seja garantida à escola a condição estrutural necessária para acolher e promover condições democráticas de ensino que atendam tanto as urgências impostas por aqueles alunos com deficiência, quanto as necessidades trazidas por seus colegas.

A construção dessa realidade passa pelo oferecimento de orientações sistematizadas que auxiliem os educadores a reestruturarem suas práticas de modo a atenderem da melhor forma possível as urgências das crianças com deficiência intelectual, se distanciando de uma realidade calcada na ignorância das particularidades que caracterizam essa condição. O

desconhecimento apresentado pelos docentes do ensino comum quanto às características inerentes a esse quadro de deficiência é facilmente observado, tendo sido referenciado em estudos anteriores (FONTES, 2009; CHINALIA, 2006; FALEIROS, 2001) e representando uma das principais barreiras que inviabilizam a estruturação de práticas inovadoras. A proposição de estratégias de ensino que possam facilitar a aprendizagem dos alunos é um desafio quase sempre solitário, mas que deve ser enfrentado pelos educadores de forma a superar práticas intuitivas que sejam norteadas mais pelo acúmulo de experiências, do que por uma formação teórica sólida.

A compreensão das singularidades próprias à deficiência intelectual por parte do professor é de vital importância, uma vez que será por meio dessa identificação que ele poderá estruturar práticas que atendam as necessidades educacionais desses sujeitos. Essa realidade depende da estruturação de propostas formativas que sejam capazes de transformar as práticas docentes, possibilitando a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento, o que avaliará a construção de iniciativas de formação sólidas que permitam aos educadores atenderem as demandas trazidas pelos alunos com deficiência (BARRETO, 2009).

Tomando como base os resultados dessa pesquisa, pode-se notar que as tarefas estruturadas para as crianças com deficiência intelectual no ensino comum são marcadas pela fragmentação e pela superficialidade, não sendo propostas adaptações que busquem tornar os exercícios ofertados aos colegas de sala realizáveis também para os alunos com deficiência. Mesmo tendo sido notado, em momentos específicos, algum interesse por parte dos professores do ensino regular em elaborar esse tipo de adequação com vista a garantir que as tarefas propostas à sala em geral também atendessem as demandas trazidas pelo indivíduo com deficiência intelectual, de modo geral, essa preocupação não se mostrou presente nas iniciativas praticadas por esses profissionais.

Via de regra, o oferecimento de tarefas diferenciadas foi o caminho escolhido por esses docentes na tentativa de suprirem, mesmo que minimamente, as singularidades apresentadas pela aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, se valendo, nesse processo, de materiais de apoio diferenciados compostos por exercícios elementares que em nada corresponderam a complexidade inerente as atividades próprias ao nível de ensino no qual essas crianças se encontravam. Ao que tudo indica, essa realidade se sustenta a partir de uma situação de despreparo desses professores e da instituição escolar como um todo em atender as demandas trazidas pela pessoa com deficiência, sendo negadas as condições imprescindíveis para que todos os sujeitos envolvidos nessa dinâmica, sobremaneira, os

educadores, tenham suas práticas orientadas por princípios claros na tentativa de instituírem iniciativas que não se detenham apenas na inserção e permanência escolar desse público, se preocupando com a formação social desses sujeitos.

No entender de Garcia (2009), que empreende um estudo sistemático a respeito da forma como o princípio da educação inclusiva vem se estruturando no município de Florianópolis/ S.C, o questionamento dessa situação demanda a construção de propostas de planejamento político-pedagógicas mais abrangentes que envolvam os professores do ensino comum, seus colegas especialistas responsáveis pelas salas de recurso e a equipe pedagógica de maneira democrática e participativa, permitindo que todos os atores do ambiente escolar sejam consultados de forma a inviabilizar a tomada centralizada de decisões. Para essa autora, as propostas de trabalho voltadas para as pessoas com deficiência devem se orientar por estratégias que garantam a necessária organicidade com a educação comum, possibilitando a aproximação entre os professores da classe regular e os educadores da SRM e se opondo a uma concepção de deficiência que se norteie pela adoção de parâmetros organicistas e funcionalistas.

Ao adotar uma prática onde qualquer tipo de adaptação passa a ser secundarizada e até mesmo esquecida em prol de tarefas distintas o professor atesta, mesmo que de forma indireta, a diferença existente entre o aluno com deficiência e seus colegas de sala, assumindo que esta condição impõe barreiras consideráveis a aprendizagem desse sujeito, o que contribui para que ele seja visto a partir de um prisma discriminatório por seus companheiros. Essa relação entre os alunos e seus colegas de classe de conflito e preconceito apareceu com maior evidência nos últimos anos do ensino fundamental, o que atesta a origem social dessa situação que deve ser compreendida como fruto de um meio onde a diferença é concebida como algo negativo e no qual a diversidade que constitui a humanidade não é reconhecida.

Apesar das iniciativas estruturadas no ensino comum se distinguirem claramente dos objetivos propostos às tarefas ofertadas na Sala de Recursos Multifuncional, à medida que essas práticas, ao menos teoricamente, devem viabilizar a aprendizagem de conteúdos acadêmicos enquanto as propostas construídas na SRM se ocupam com uma dinâmica de trabalho que enfatiza a ampliação de habilidades consideradas pré-requisitos para a inserção escolar e cotidiana, ambos os contextos têm como característica a estruturação de exercícios muito simples que possibilitam um desenvolvimento cognitivo superficial dos alunos com deficiência intelectual, reduzindo esse progresso à esfera do concreto e não se mostrando capazes de possibilitar a evolução do pensamento abstrato nessas crianças. Essa constatação

se orienta pela proposição de exercícios específicos e fragmentados que, na maioria das vezes, não guardam relação entre si, não permitindo assim que o aluno veja sentido naquilo que está realizando, sendo oferecidos sem uma explanação inicial que esclareça a razão pela qual as tarefas devem ser concluídas.

Esse contexto contraria os princípios advogados pela Psicologia Sócio-Histórica que apontam que uma criança com deficiência intelectual, quando submetida a uma educação adequada, racional e organizada, tende a apresentar maiores avanços do que um aluno aceito como “normal”, uma vez que essa prática é mais importante para esse indivíduo do que para seus pares em razão das singularidades inerentes à sua condição. Todavia, para que esse progresso se mostre palpável, se faz necessário que os sujeitos com deficiência sejam avaliados a partir de critérios próprios que atendam as suas particularidades, não se orientando apenas por uma concepção de normalidade socialmente construída (VIGOTSKI, 1995).

A inclusão de alunos com deficiência demanda uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem no intuito de que sejam favorecidas situações que se mostrem propícias ao desenvolvimento acadêmico e cognitivo desses indivíduos, se pautando pelo oferecimento de oportunidades nas quais a transmissão sistematizada de conteúdos seja viabilizada, uma vez que a expansão de ocasiões que se ocupem em garantir esse avanço se reflete na diminuição ou no aumento das dificuldades escolares e sociais vivenciadas por essas crianças. Nesse processo deve-se valorizar as demandas pedagógicas trazidas pelos alunos, o que impõe a necessidade de que sejam estruturadas práticas que se orientem pelas barreiras individuais apresentadas por eles, reconhecendo a particularidade inerente a cada um e se afastando do modelo de aluno ideal que rege historicamente as medidas educacionais e que engessa a prática docente, trazendo como consequência direta uma concepção biologizante de deficiência que entende esse quadro como uma barreira intransponível para o progresso cognitivo.

A oferta de adaptações curriculares deve ser uma das tônicas do movimento de inclusão, tal como aponta Rodrigues (2001), procurando garantir a superação, por parte das crianças com deficiência, das dificuldades que acentuam suas diferenças, permitindo a expressão das suas necessidades e estimulando formas de comunicação e o domínio da cultura, elementos indispensáveis para a sua inserção no meio social. Para que as particularidades apresentadas pela aprendizagem do aluno com deficiência intelectual sejam superadas, devemos propor iniciativas que se distanciem de uma concepção endógena de desenvolvimento. Essa compreensão traz consigo uma limitação pedagógica clara, uma vez

que as práticas de ensino elaboradas nesse contexto se além a propostas de treinamento que inviabilizam o profundo desenvolvimento cognitivo dessas pessoas. Nesse sentido, o progresso acadêmico e cognitivo da criança que apresenta um quadro de deficiência intelectual passa necessariamente pela aceitação do processo de desenvolvimento como sendo um movimento constituído por elementos sociais e biológicos no qual os primeiros influenciam diretamente os segundos, o que corresponde a uma dinâmica de submissão das necessidades orgânicas às urgências sociais (VIGOTSKI, 1997).

Nesse movimento a intervenção docente assume papel capital, cabendo a esse profissional adotar uma função mediadora entre o aluno e o conhecimento, o que nem sempre se converte na tônica central no ensino comum devido, em grande parte, as condições de trabalho vivenciadas pelos professores que inviabilizam que esses educadores consigam atender as crianças com deficiência da maneira esperada. Entre as barreiras enfrentadas cabe sublinhar o número elevado de alunos por classe, obrigando o docente a dividir sua atenção entre o aluno com deficiência intelectual e seus companheiros, o que acaba por comprometer a aprendizagem dessa criança que, em função das particularidades que lhes são características, demanda apoio sistematizado. Esse auxílio ela encontra na SRM onde o professor, em razão de estruturar atendimentos individualizados ou em grupos reduzidos, possui mais condição de oferecer a ajuda necessária, acompanhando os avanços e os retrocessos apresentados por esse sujeito.

O esforço demonstrado pelo educador em auxiliar o aluno durante a conclusão das suas atividades revela o quão comprometido esse profissional se encontra com o desenvolvimento da criança. Houve situações nas quais esse compromisso simplesmente não existiu como se o aluno com deficiência não fosse merecedor, assim como seus colegas, de propostas de trabalho que avaliassem a sua aprendizagem acadêmica e o seu progresso físico e cognitivo. Miranda (2009) atribui essa realidade a um contexto no qual as barreiras culturais, políticas e didáticas que devem ser eliminadas de forma a garantir a participação de todos no ambiente escolar, independentemente das singularidades que possuem, ainda se mantêm presentes, indicando que apesar do discurso em favor da melhoria da qualidade da educação, os sistemas de ensino ainda não conseguiram garantir às escolas as condições necessárias para que possam se organizar para atender à diversidade de necessidades educacionais especiais trazida pela inserção escolar de um público historicamente excluído do ambiente escolar como o formado pelas pessoas com deficiência.

A inexistência de adaptações pedagógicas também pode ser constatada nas propostas avaliativas as quais esses alunos são submetidos. Na maior parte dos casos, as crianças com deficiência são acompanhadas com os mesmos mecanismos disponibilizados para a avaliação dos seus colegas, não havendo qualquer iniciativa que se proponha a instituir práticas diferenciadas que se atentem às particularidades encerradas nessas pessoas. Nesse processo as dificuldades e singularidades inerentes ao indivíduo com deficiência são ignoradas em prol de um modelo ideal de aluno, se ocupando apenas em indicar a conformidade ou não a esse critério e impondo o rótulo da excepcionalidade a todos aqueles que não se enquadram nessa conceituação. Essa situação é ratificada por estudos já concluídos que apontam a ausência de acompanhamento do aluno com deficiência, indicando que essa dinâmica ainda se encontra centrada nas dificuldades demonstradas por essas pessoas, se afastando dos reais propósitos da metodologia de avaliação educacional que consistem no fornecimento de subsídios para que os responsáveis pela coordenação e pelo desenvolvimento de ações educativas possam tomar decisões que permitam o aperfeiçoamento de processos e condições de ensino (CAPELINI, 2001). A prática da avaliação no contexto escolar deve ser voltada para a flexibilização das metodologias de ensino com vista a suprir as carências trazidas por essas crianças.

A elaboração de uma definição clara de deficiência intelectual se encontra no centro de qualquer proposta que almeje garantir a plena inclusão escolar e social desse público. A complexidade que marca essa tarefa foi assinalada por diversos autores (BUENO, 1997; JANNUZZI, 1997; JÚNIOR, 1991), o que realça a importância que ela possui, assumindo função central na construção de qualquer proposta pedagógica voltada para o sujeito com deficiência intelectual, uma vez que essas iniciativas devem partir das características que marcam essa condição, o que demanda a construção de uma definição clara de deficiência intelectual que permita a elaboração de propostas emancipadoras.

Atualmente assistimos a um afastamento gradual e constante de qualquer prática diagnóstica, reflexo de pesquisas que denunciaram a inconsistência de propostas de diagnóstico que se valham apenas de testes psicométricos. Compreendemos e compartilhamos da mesma opinião no que se refere à ineficácia de práticas que assumem o processo de desenvolvimento como sendo algo imutável e constante, entretanto, a relevância que o diagnóstico possui para a definição de um potencial quadro de deficiência intelectual não pode ser simplesmente desconsiderada. Nesse sentido, defendemos o emprego de propostas diagnósticas multidimensionais que sejam conduzidas por uma equipe multidisciplinar de

forma a abranger todas as esferas do desenvolvimento, não se detendo apenas sobre as barreiras apresentadas pelos alunos, mas se ocupando, sobremaneira, de apresentar indicativos que auxiliem o professor responsável por essa criança a estruturar práticas que atendam as demandas apresentadas por ela.

A identificação do aluno com deficiência intelectual, depois do abandono do diagnóstico, vem sendo realizada de forma superficial, sendo implementada, ao menos na realidade acompanhada, pelos professores especialistas da Sala de Recursos Multifuncional. Essa constatação levanta sérias dúvidas a respeito da real condição apresentada pelos alunos submetidos a essa avaliação, à medida que podemos questionar se os docentes responsáveis pela condução dessa dinâmica possuem, de fato, a formação que os gabarita a dirigir um processo tão complexo, o que assume ainda mais relevância ao levarmos em consideração as dúvidas constantes que esses educadores apresentam quanto à condução da sua prática. No contexto escolar a seleção desse público se afasta inteiramente das indicações oficiais que devem ser tomadas como norte para a identificação da deficiência intelectual, sendo realizada pelos professores com base em orientações e crenças pessoais. Nesse movimento cria-se uma nova categoria de deficientes intelectuais, os “deficientes intelectuais leves”, que é composta por aqueles indivíduos que não se mostram capazes de atender a todas as demandas escolares no período exigido, sendo formada, essencialmente, por pessoas provenientes das classes sociais menos favorecidas (ANACHE, 2008).

As dificuldades enfrentadas pelos educadores e as contradições que ainda se apresentam para a identificação das crianças com deficiência intelectual acusam a disparidade existente entre os apontamentos presentes nos textos oficiais e a maneira como o processo inclusivo vem se fundamentando no ambiente escolar. Apesar dos inegáveis avanços experimentados por esse movimento, sobremaneira, após a década de 1990, ainda são incipientes propostas de atendimento que realmente acolham as demandas trazidas pelo público envolvido nesse processo, o que é enaltecido pelo texto de Mazzotta (2001) ao afirmar que a maior parte desses sujeitos permanece excluída de propostas de atendimento que sejam capazes de possibilitar o desenvolvimento físico e cognitivo dessas pessoas. Observa-se que apesar da existência de orientações claras, a forma como a dinâmica inclusiva é conduzida depende do contexto no qual ela se encontra, buscando se adequar as singularidades dessa realidade, o que não deixa de ser positivo à medida que permite aos atores inseridos nesse processo a adoção de iniciativas que se atenham ao ambiente no qual se encontram, não engessando a sua prática.

Não podemos desconsiderar que a dinâmica de inclusão ainda se encontra em processo de construção, um movimento gradual que demanda esforço e tempo consideráveis para que alcance os objetivos aos quais se propõe; é por essa razão que as carências e contradições á ela inerentes não podem deixar de ser denunciadas. Torna-se claro, nesse processo, que os princípios advogados nos documentos oficiais não se aplicam na prática escolar, o que indica o distanciamento existente entre a teoria e a prática quando nos propomos a discutir iniciativas educacionais. Essa realidade é discutida por Freitas (2009) que sublinha que no contexto sociopolítico brasileiro a existência de políticas públicas não garante, por si só, que as ações necessárias para a melhoria de determinada realidade sejam empreendidas. Essa autora aponta que as iniciativas políticas estruturadas em nosso país não se mostraram capazes, até o momento, de possibilitar a escolarização das pessoas com deficiência, sublinhando que a defesa desse processo deve se encontrar associada à busca de um movimento inclusivo que garanta a plena participação social dessas pessoas, promovendo uma transformação profunda na escola comum de forma a atender as diferenças próprias a todos os seus alunos.

A luta por uma educação emancipadora passa pela construção de um movimento inclusivo sólido que se norteie por uma formação humana completa que gabarite as pessoas nela inseridas a fazerem frente às demandas sociais, afastando esses sujeitos da alienação própria a um contexto calcado em um modelo essencialmente desigual e predatório, o que possibilitará que a educação escolar cumpra com o seu papel de formadora para uma vida que supere o atendimento pontual às necessidades cotidianas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão dessa pesquisa, deve ser assinalado o compromisso que ela assume com um processo inclusivo que tenha como meta garantir a formação autônoma e crítica dos sujeitos, o que demanda a oferta de condições de trabalho dignas a todos os atores envolvidos nessa proposta, cabendo destaque aos professores, uma das peças mais relevantes dessa engrenagem. A inclusão das pessoas com deficiência demanda uma transformação social radical voltada para o respeito ao diferente, sem que a defesa da diversidade se transforme em demagogia, sendo esvaziada de todo e qualquer sentido em prol de objetivos políticos ou interesses particulares, assumindo que todo indivíduo inserido em um regime democrático deve ser aceito como um sujeito de direitos, independentemente das singularidades que possa apresentar. Essa discussão passa pela construção de uma sociedade na qual o movimento inclusivo não seja apenas legalmente formulado, sendo, antes de mais nada, subjetivado por toda pessoa como um processo justo em qualquer realidade onde a discrepância individual não se sobreponha aos direitos inalienáveis que devem ser garantidos a qualquer sujeito, independentemente das singularidades que apresenta.

Cabe salientar que o questionamento estruturado ao longo desse estudo possibilitou que os objetivos a priori traçados para esse trabalho fossem alcançados. Nesse contexto, as interações mantidas entre os alunos com deficiência e seus colegas de classe e de SRM e as relações que esses indivíduos estabeleciam com seus professores também foram observadas, o que permitiu que as características inerentes a essas questões fossem sublinhadas, demarcando a marginalização social a qual o sujeito com deficiência é submetido, sobremaneira, no ensino comum.

O atendimento dos objetivos propostos para essa pesquisa permitiu que a questão central de estudo fosse respondida, deixando claro o papel secundário que o ensino de conteúdos científicos assume no processo de inclusão escolar ao qual as crianças com deficiência intelectual são submetidas, enaltecendo que as atividades propostas a esses sujeitos não se mostram capazes de garantir o desenvolvimento cognitivo desses alunos e apontando o distanciamento existente entre os princípios contidos nos documentos oficiais que devem orientar a implantação dessa dinâmica e a forma como ela se estrutura, de fato, no ambiente escolar.

A realização dessa análise também contribuiu para que fossem enaltecidas as imprecisões que ainda marcam o movimento de inclusão escolar, demarcando as dificuldades enfrentadas pelos educadores em atenderem as demandas trazidas pelos alunos com deficiência, o que se deve a ausência de propostas de formação que procurem gabaritar esses profissionais com as ferramentas necessárias para que se mostrem aptos a suprirem essas singularidades e a ausência dos materiais de apoio necessários para que a aprendizagem escolar da criança com deficiência seja avaliada.

A elaboração dessa investigação deixou claro que os atores envolvidos no processo de inclusão escolar não compreendem as particularidades que caracterizam a deficiência intelectual, o que inviabiliza que práticas inovadoras possam ser elaboradas de forma a atender as singularidades desse público. Essa realidade explica, ao menos parcialmente, a quase inexistência de adaptações curriculares que possibilitem à criança com deficiência realizar as mesmas atividades propostas aos seus companheiros de sala, situação verificada durante essa pesquisa e que dificulta que seja garantido o pleno desenvolvimento cognitivo desses indivíduos.

Uma das contribuições mais interessantes desse trabalho se deve ao distanciamento que foi observado entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncional, o que indica que essas esferas educacionais permanecem sendo compreendidas como discrepantes, sendo atribuída a SRM a responsabilidade por garantir a aprendizagem do aluno com deficiência. Essa situação é consubstanciada pela distância que marca a relação mantida entre os professores da SRM e seus pares inseridos no ensino comum, o que impossibilita a estruturação de propostas de trabalho conjuntas que, seguramente, contribuiriam para o progresso físico e cognitivo da criança em situação de inclusão.

A realidade física apresentada pelas escolas nas quais esse movimento inclusivo se processa também foi questionada por essa investigação. Nesse processo foi constatada a precariedade apresentada por essas instalações e a ausência das condições necessárias para que a inclusão do sujeito com deficiência possibilite a formação emancipada desse indivíduo, o que passa pela organização de salas de aula com um número menor de alunos e pela oferta dos materiais de apoio necessários para que o educador do ensino comum consiga propor iniciativas pedagógicas diferenciadas. À Sala de Recursos Multifuncional são oferecidos os equipamentos necessários para que os alunos com deficiência sejam atendidos com qualidade, todavia, no decorrer desse estudo pôde-se notar que essas ferramentas nem sempre são utilizadas, esbarrando em questões burocráticas que impossibilitam que os educadores

responsáveis por essa proposta de apoio empreguem alguns materiais que, apesar de terem sido destinados a SRM, não podem ser utilizados nas atividades elaboradas nesse contexto.

Apesar das contribuições indicadas, os resultados apresentados pelo trabalho aqui em questão devem ser compreendidos levando-se em consideração as limitações inerentes a essa pesquisa. Esse estudo foi realizado em uma escola pública pertencente a uma rede de ensino municipal específica, enfocando alunos que, inseridos no primeiro ciclo do ensino fundamental, tinham sido identificados com deficiência intelectual pelas professoras da Sala de Recursos Multifuncional. Esses elementos impõem certa limitação aos resultados alcançados, inviabilizando que essas constatações sejam assumidas como representativas de outras realidades, devendo consubstanciar o debate a respeito da maneira como o processo de inclusão escolar do sujeito com deficiência intelectual vem se processando tendo sempre em vista que representam um ambiente peculiar.

A deficiência intelectual deve assumir papel de destaque nos estudos a serem operacionalizados na esfera da Educação Especial, tendo isso em vista, torna-se necessário que sejam propostas pesquisas que se debrucem sobre as questões envolvidas na aprendizagem do aluno que apresenta essa condição, dando destaque a estruturação de atividades diferenciadas que consigam atender as singularidades próprias a esse público, garantindo o seu desenvolvimento cognitivo. Para além dessa constatação, se mostram urgentes trabalhos que se dediquem a elaborar uma conceituação clara de deficiência intelectual, buscando estruturar uma definição que possa orientar a implementação de iniciativas voltadas para o atendimento das singularidades dessa população. A formação de professores também deve ser questionada pelas próximas investigações de forma a contribuir para a construção de propostas formativas que gabaritem os educadores a atenderem às novas demandas trazidas pelo processo de inclusão escolar, compreendendo as particularidades que marcam cada quadro de deficiência.

A seleção do sujeito identificado com deficiência intelectual é uma temática que merece atenção especial dos trabalhos que serão empreendidos, dando destaque para a forma como essa dinâmica se processa no ambiente escolar no intuito de debater a complexidade inerente a esse processo e a superficialidade que marca a sua realização. O distanciamento existente entre ensino comum e Sala de Recursos Multifuncional também deve ser questionado, assim como as implicações que esse afastamento traz para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem escolar do aluno com deficiência, buscando propor alternativas para que essa distância seja superada em prol de uma realidade onde os

professores responsáveis por esses contextos de ensino possam trabalhar em conjunto propondo dinâmicas que contribuam para a inclusão escolar dessa criança. Essas propostas de investigação devem se pautar pela apresentação de iniciativas que aproximem o ensino comum e os serviços de apoio, permitindo que a discrepância histórica entre esses contextos seja superada em prol de uma realidade na qual a responsabilidade pela educação escolar do sujeito com deficiência seja dividida entre essas duas esferas.

As críticas e apontamentos levantados nesse trabalho não desmerecem o real avanço experimentado pelas iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência que adquirem destaque a partir da década de 1990. Deve-se ter claro o fato de que qualquer processo revolucionário, como demonstra ser o movimento inclusivo, é marcado por avanços e retrocessos constantes e que os momentos de atraso devem ser aceitos como oportunidades reais de aprendizagem que impulsionam uma nova evolução. Nessa dinâmica o questionamento deve ser constante em busca de caminhos diferenciados que permitam a esse processo caminhar, cabendo aos estudiosos do campo da educação um relevante papel nessa realidade no sentido de alimentar constantemente o debate, não se apequenando mediante as dificuldades e não se dobrando a interesses pessoais.

REFERÊNCIAS

1. AMARAL, L. A. Algumas reflexões sobre a (r)evolução do conceito de deficiência. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. (Org.). **Temas em Educação Especial**. v. 3. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 99-106.
2. ANACHE, A. A. O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental. In: GONZALEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005, p. 293-309.
3. _____. Perspectivas sobre a avaliação da deficiência mental severa. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008, p.450-471.
4. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reis e Augusto Pinheiro. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.
5. BARRETO, M. A. S. C. As políticas de formação do professor e a construção de processos educativos inclusivos: dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 175-188.
6. BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.
7. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998. 64 p.
8. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. 28p.

9. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. Brasília, 2006. 68 p.
10. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília, 2007. 83 p.
11. _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. 15 p.
12. _____. Decreto lei nº 6571, de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9394, de 30 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6153, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 25 de nov. 2011.
13. _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica: modalidade educação especial**. Brasília, 2009. 3 p.
14. BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.
15. _____. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 159-181.
16. _____. Alunos e alunos especiais como objetos de investigação: das condições sociais às condições pessoais adversas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 333-359.
17. CAPELINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
18. CARNEIRO, M. A. Decisões de algumas conferências internacionais sobre a educação inclusiva. In: _____. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 33-38.
19. CHINALIA, F. **Relações pedagógicas no contexto inclusivo: um olhar sobre a deficiência mental**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

20. CINTRA, G. M. S.; RODRIGUES, S. D.; CIASCA, S. M. Inclusão escolar: há coesão nas expectativas de pais e professores? **Psicopedagogia. Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 79, p.55-64, 2009.
21. CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.
22. DAINÊZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.
23. FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004. 292 p. (Coleção Formação de Professores).
24. FALEIROS, M. H. S. **A inclusão de alunos com deficiência mental na perspectiva de suas professoras e produções acadêmicas**. 2001. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
25. FERREIRA, J. R.; MENDES, E. G.; NUNES, L. R. P. Diagnóstico e caracterização de indivíduos com necessidades educacionais especiais: produção científica nacional entre 1981 e 1998. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 3, p. 11-26, 2002.
26. FERREIRA, J. R. Financiamento da educação básica: o público e o privado na educação especial brasileira. In: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Tornar a educação inclusiva**. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.
27. FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 404 p.
28. FONTES, R. S. O desafio da prática pedagógica em sala de aula – uma história sem precedentes. In:_____. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009, p. 191-246.
29. FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de**

inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 221-228.

30. GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 123-138.

31. GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 37-46.

32. GOMES, W. O. **Inclusão escolar:** um olhar na especificidade da aprendizagem do aluno com deficiência mental incluso no ensino fundamental. 2005. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

33. GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2010. 28 p. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, 2).

34. GUHUR, M. L. P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, p. 75-83, 1994.

35. JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 183-223.

36. JÚNIOR, F. B. A. Deficiência mental: aspectos gerais. In: JÚNIOR, F. B. A.; SPOVIERI, M. H. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991, p. 15-25.

37. LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 350 p.

38. MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 208 p.

39. MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos (as) com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino:** a prática pedagógica na sala de recursos como eixo de análise. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

40. MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. (Org.). **Temas em Educação Especial**. v. 3. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 119-136.
41. _____. Prefácio. In: DALL`ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. **Educação inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores**. Curitiba: CRV, 2009, p. 13-21.
42. MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 109-162.
43. MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão de reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, mai./ago. 2005.
44. MIRANDA, T. G. Gestão da educação em atenção às necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 205-219.
45. OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.
46. _____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006.
47. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2011.
48. PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 194 p. (Coleção Educação Contemporânea).
49. PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 25-42.

50. PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. 280 p. (Coleção Docência.doc, 1).
51. RODRIGUES, B. M. A. **As concepções de desenvolvimento e aprendizagem sobre os alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular.** 2001. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.
52. ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2010. 48 p. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, 1).
53. SANTOS, R. A. Processo de escolarização e deficiência: trajetórias escolares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização:** perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 415-465.
54. SAVIANI, D. A nova LDB: limites e perspectivas. In:_____. **A nova lei da educação:** LDB: trajetórias, limites e perspectivas. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 189-227.
55. SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização:** novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília: CAPES, 2008, p. 301-347.
56. SOUSA, G. M. B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva.** 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
57. TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.
58. VELTRONE, A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental.** 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
59. VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; OLIVEIRA, G. P.; GIL, M. S. A. A educação especial no Brasil: perspectivas atuais na concepção e definição da deficiência mental. In:

COSTA, M. P. R. (Org.). **Educação especial:** aspectos conceituais e emergentes. São Carlos: EDUFScar, 2009, p. 11-27.

60. VICTOR, S. L. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 59-68.

61. VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S.A. 1995. 383 p.

62. _____. **Obras escogidas.** Tomo V. Fundamentos de defectologia. Trad: Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor Dist, S. A. 1997. 397 p.

63. VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e Pedagogia:** bases biológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

APÊNDICES

Apêndice A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DA UNIDADE DE ENSINO NA QUAL
A PESQUISA SERÁ REALIZADA**

_____, ____ de _____ de 2010.

Eu, _____ diretor (a) da “*Escola Carlos Drummond de Andrade*”, autorizo Saulo Fantato Moscardini, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), portador do RG nº 42.432.269-9, a realizar o projeto *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em salas comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais* nesta mesma unidade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Assinatura do (a) diretor (a) da unidade de ensino

Apêndice B**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES NAS
QUAIS A PESQUISA SERÁ REALIZADA**

_____, ____ de _____ de 2010.

Eu, _____, professor (a) do ____ ano____, período_____, da “*Escola Carlos Drummond de Andrade*” autorizo Saulo Fantato Moscardini, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), portador do RG nº 42.432.269-9, a realizar o projeto *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em salas comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais* nesta mesma sala, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Assinatura do (a) professor (a)

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

CAMPUS DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Termo de consentimento livre e esclarecido – Pesquisa com seres humanos

O pesquisador Saulo Fantato Moscardini, RG 42.432.269-9, responsável legal pela pesquisa intitulada **“ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM CLASSES COMUNS E EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”**, vem por meio deste solicitar a autorização de vossa senhoria _____, _____ anos, RG _____, residente à rua/av. _____, n° _____ bairro _____ cidade _____ estado _____, _____ (grau de parentesco) e responsável legal pelo aluno _____, _____ anos, RG _____, residente à rua/av. _____, n° _____ bairro _____ cidade _____ estado _____, para que esse sujeito possa participar da investigação citada.

Esse estudo objetiva analisar a importância que o ensino de conteúdos escolares vem assumindo no processo de inclusão escolar em implantação na realidade brasileira, buscando discutir se o trabalho com esses conhecimentos pode contribuir de forma considerável para com o desenvolvimento psicológico dos alunos aceitos como deficientes intelectuais que se encontram incluídos em salas de aula pertencentes ao ensino regular, procurando combater uma concepção de deficiência que toma essa condição como limitante e incapacitadora do desenvolvimento e que permeia a prática dos profissionais inseridos nessa dinâmica inclusiva. Se justifica à medida que os aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual permanecem sendo pouco analisados, predominando uma visão de incapacidade atrelada à esse quadro, o que justifica a pouca atenção que é fornecida às potencialidades apresentadas por esses sujeitos.

A pesquisa se baseará na observação do aluno em sala de aula e na análise das atividades escolares realizadas por esse indivíduo. Destaca-se que o material necessário para o desempenho desses exercícios deverá ser oferecido pelo pesquisador, que acompanhará essa criança em suas visitas aos serviços de apoio oferecidos pelo município, como salas de recurso/multifuncionais.

Os métodos empregados nessa investigação, apesar de preverem riscos mínimos às esferas física, intelectual, social, moral e espiritual desse aluno, são capazes de gerar certo desconforto para essa criança, podendo realçar as suas singularidades em relação ao grupo no qual se encontra inserida. Sublinhamos que a realização desse estudo poderá contribuir para que as pessoas tidas como deficientes intelectuais tenham afirmada a possibilidade de alcançar um desenvolvimento psicológico completo, apresentando um nível complexo de pensamento.

O pesquisador se compromete a fornecer todas as informações relacionadas a essa pesquisa aos participantes e aos seus representantes legais sempre que assim se fizer necessário, garantindo que os aspectos envolvidos nesse estudo se tornem nítidos a essas pessoas.

A qualquer momento fica garantido ao representante legal do aluno convidado o direito de retirar o seu consentimento sem que ele ou a criança sobre a qual é responsável sofra qualquer tipo de represália. Nesse sentido, o pesquisador se compromete a manter em sigilo a identidade dos participantes e de seus representantes legais, resguardando qualquer informação comprometedoras a ele confiada. Para que esse pacto seja cumprido, tanto durante as etapas que constituem esse estudo, quanto nos momentos posteriores nos quais os seus resultados serão publicados, o emprego de códigos e de nomes fictícios se fará necessário sempre que a referência a esses indivíduos se mostrar indispensável, garantindo assim a manutenção da privacidade desses sujeitos.

Sublinha-se que o órgão financiador desse estudo assume o compromisso em indenizar os participantes no caso desses sofrerem qualquer dano relacionado ao trabalho aqui descrito, enfatizando-se que possíveis gastos adicionais tidos por esses indivíduos relativos a participação nessa investigação deverão ser absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O pesquisador assume a responsabilidade em fornecer aos participantes, aos seus representantes legais e as instituições com as quais se encontram vinculados informações atualizadas relacionadas a essa investigação, expondo as conclusões alcançadas pela análise.

Os resultados serão empregados para a conclusão da pesquisa acima descrita orientada pela Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Você receberá uma cópia desse termo no qual constam os dados para contato com o pesquisador e com a sua orientadora. Você poderá entrar em contato a qualquer momento, a fim de sanar dúvidas relacionadas ao projeto e a participação nessa pesquisa.

Saulo Fantato Moscardini (Pesquisador responsável)

Telefone: (16) 3307-4151/ (16) 9233-5238

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo (Orientadora)

Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara

Telefone: (16) 3301-6210/ (16) 9704-0511

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Faculdade de Odontologia de Araraquara - UNESP

Telefone para recursos ou reclamações: (16) 3301-6432/ (16) 3301-6434

_____, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do representante legal do sujeito da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Apêndice D**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAL NO QUAL A PESQUISA SERÁ REALIZADA**

_____, ____ de _____ de 2010.

Eu, _____, professora responsável pela sala de recurso/multifuncional da “*Escola Carlos Drummond de Andrade*”, período_____ autorizo Saulo Fantato Moscardini, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), portador do RG nº 42.432.269-9, a realizar o projeto *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em salas comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais* nesta mesma sala, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Assinatura da professora

Apêndice E

<i>Macrocategoria: Esfera relacional</i>		
<i>Categoria: Relação professor-aluno</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Saudável e respeitosa (manutenção de laços)	Agrega situações vivenciadas no ensino comum onde o relacionamento estabelecido entre professor e aluno foi marcado pelo respeito e pela proximidade.	“A relação que se estabelece entre Elton e a sua professora da sala regular parece saudável e não pude notar acessos de indisciplina que justificassem uma atitude mais enérgica por parte dessa educadora, nem sequer diálogos ríspidos se estruturaram entre esses sujeitos.” (p. 5 do D.C) ¹²
Igualitária	Momentos nos quais as educadoras do ensino comum assumiram os alunos com deficiência intelectual como iguais, tratando-os da mesma forma que as demais crianças.	“Durante a observação de hoje não notei nenhum tipo de diferença no tratamento imposto a Elton em relação a forma como as demais crianças são tratadas por essa docente.” (p. 5 do D.C)
Amigável e respeitosa	Relação marcada pelo companheirismo, onde ambos os atores, professor e aluno, se reconhecem e se respeitam como pessoas.	“A relação que a educadora estabelece com a criança parece saudável, sendo caracterizada pelo respeito; os alunos se mostram a vontade na presença dessa profissional, conversando com ela sobre questões diversas.” (p. 169 do D.C)
Igualitária e próxima	Ocasões nas quais a educadora da SRM reconhece o aluno como igual, não permitindo que as especificidades próprias a esse sujeito orientem a relação que estabelece com ele.	“Quanto a relação que se estabelece entre Elton e a docente da SRM, observo que ela foi pautada pela proximidade. O garoto parece feliz na companhia dessa profissional e ela não estabelece nenhuma diferença na forma como interage com o menino.” (p. 175 do D.C)

¹² D.C: iniciais de Diário de Campo.

Manutenção de interação constante	Estabelecimento de diálogo constante entre a docente e o aluno atendido no intuito de estreitar os laços entre essas pessoas.	“Noto que a educadora interage constantemente com o garoto, dialogando sobre a tarefa em realização e sobre coisas diversas.” (p. 181 do D.C)
Relação hierárquica/limitadora	Situações nas quais as docentes do ensino comum exerceram algum tipo de controle disciplinar sobre os garotos acompanhados.	”Noto que a educadora chama a atenção do garoto com relação ao fato dele ter jogado papel no chão; Elton pega todo o papel e joga no lixo.” (p. 13 do D.C)
Omissão/Distanciamento por despreparo	Quando foi notório o despreparo docente em atender as necessidades inerentes às crianças observadas que se encontravam inseridas em classes comuns, o que acabou por distanciar esses sujeitos.	“Quanto a relação professor-aluno, observei que, apesar do professor do ensino fundamental aparentar ser um educador compromissado, ele não sabe muito bem como lidar com Fernando, com suas singularidades, o que acaba, indiretamente, se convertendo em um instrumento discriminatório.” (p. 128 do D.C)
Omissão/ Distanciamento intencional	Ocasões nas quais os docentes do ensino regular não manifestaram interesse em se relacionar com os meninos com deficiência intelectual, agindo como se eles não existissem.	“A relação que a professora substituta estabelece com Daniel não é íntima. Para ela o menino não existe, à medida que não se remete ao garoto e não se propõe a auxiliá-lo na possível compreensão e solução das tarefas a ele propostas.” (p. 78 do D.C)
Discriminação silenciosa	Negação, por parte dos professores do ensino fundamental, em estruturar caminhos alternativos para que as crianças observadas tivessem suas singularidades atendidas.	“Em relação ao relacionamento estruturado entre Daniel e sua professora, afirmo que não houve relacionamento algum; em nenhum momento essa educadora procurou atender as particularidades apresentadas pelo garoto, parecendo ignorá-lo.” (p. 85 do D.C)
Resistência pedagógica	Resistência demonstrada pelos garotos atendidos em acatarem as orientações impostas pelas professoras da SRM.	“A docente aponta um erro do menino, novamente ele abandona de imediato a tarefa, insistindo com a educadora que a ilustração não é o que ela aponta ser, mas o que ele diz representar; em seguida, o menino manifesta a sua resistência ficando em silêncio.” (p. 279 do D.C)

Distanciamento não intencional	Distância estabelecida entre as educadoras da SRM e as crianças observadas em função da indisciplina demonstrada por esses alunos em alguns momentos.	“A criança parece desconsiderar o auxílio fornecido pela educadora, o que está deixando a professora impaciente.” (p. 296 do D.C)
<i>Categoria: Relação alunos-pares</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Igualitária	Momentos onde os companheiros de sala dos meninos observados reconhecem a individualidade desses alunos, se propondo a auxiliá-los ou a interagir com eles.	“A aluna que está sentada ao lado de Fernando ajuda-o a copiar as palavras, inclusive, corrigindo os seus erros; o garoto interage bastante com essa menina.” (p. 155 do D.C)
Amigável e próxima (estreitamento de vínculos)	Situação observada na SRM quando as outras crianças atendidas com os sujeitos dessa pesquisa procuraram se aproximar desses alunos.	“Elton parece interessado no exercício, se mantendo concentrado na tarefa e interagindo muito bem com a outra criança e com a docente da SRM.” (p. 189 do D.C)
Superficialidade relacional	Distanciamento existente entre os meninos com deficiência intelectual e seus colegas do ensino fundamental caracterizado pelo estabelecimento de interações momentâneas.	“Quanto a relação estabelecida entre Elton e seus colegas, noto que o garoto não interage com as demais crianças na mesma frequência que elas se relacionam entre si. Esses alunos não estigmatizam o garoto, apenas instituem singularidades no relacionamento que mantém com o menino.” (p. 11 do D.C)
Interação inexistente	Negação, por parte dos meninos acompanhados ou de seus companheiros de classe, em estabelecer interações.	“Destaco que após uma hora de observação Fernando ainda não conversou nenhuma vez com as demais crianças ou com o professor, apresentando um tipo de agitação contida.” (p. 124 do D.C)
Discriminação silenciosa/ indireta	Desinteresse demonstrado pelas demais crianças em se	“Noto que o menino tenta se aproximar das demais crianças, mas nem sempre obtém sucesso, uma vez que não consegue alcançar a abertura

	relacionarem com os alunos com deficiência intelectual.	necessária para que a interação possa se estruturar.” (p. 31 do D.C)
Discriminação direta	Adoção clara de atitudes discriminatórias por parte dos colegas de sala das crianças observadas, execrando publicamente esses indivíduos.	“O relacionamento que as demais crianças estabelecem com o aluno não é marcado pela camaradagem, uma vez que durante a observação de hoje presenciei momentos nos quais Daniel é ridicularizado por outros alunos que questionam a sua sexualidade.” (p. 105 do D.C)
<i>Macrocategoria: Processo ensino-aprendizagem</i>		
<i>Categoria: Possibilidade de avanço intelectual</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Desenvolvimento por vias diretas (conteúdos acadêmicos)	Ocasões nas quais o desenvolvimento cognitivo dos alunos foi afeiçoado no ensino comum por meio da oferta de tarefas que focalizaram o trabalho com conteúdos acadêmicos.	“Fernando realiza uma atividade de montagem de palavras empregando o alfabeto móvel, sendo auxiliado nesse processo por uma menina.” (p. 156 do D.C)
Desenvolvimento por vias indiretas (atividades pontuais/lúdicas)	Momentos onde o progresso intelectual foi afeiçoado às crianças acompanhadas por exercícios nos quais a ludicidade assumia função central.	“Para Elton a professora impõe a realização de um exercício que consiste na elaboração de uma lista de objetos que podem existir na cozinha de uma bruxa.” (p. 24 do D.C)
Sim { -pontual/elementar -pontual/complexo	Períodos referentes a SRM, onde os alunos experimentaram avanços superficiais de algumas capacidades inerentes a esfera cognitiva.	“A atividade realizada consiste em um jogo de memória, composto por peças que apresentam desenhos de frutas. Acredito que essa tarefa tenha contribuído para o desenvolvimento da atenção e da memória voluntária do menino, possibilitando assim a sua progressão intelectual.” (p. 165 do D.C)
Não	Situações onde o trabalho realizado na SRM e no ensino fundamental não possibilitou o	“A professora da SRM pega uma bacia e enche de bolinhas, pedindo, em seguida, para que Daniel fique em pé sobre essas bolas, devendo

	desenvolvimento intelectual das crianças observadas.	estourá-las com os pés.” (p. 239 do D.C)
<i>Categoria: Intervenção pedagógica</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Verbal, pontual e orientada	Auxílios pedagógicos realizados de forma verbal, voltados para a solução de dificuldades específicas demonstradas pelo aluno e estruturados durante um espaço limitado de tempo.	“Em determinado momento, o educador se aproxima e começa a auxiliá-lo a realizar a cópia dos exercícios dispostos na lousa, conduzindo esse processo.” (p. 159 do D.C)
Verbal, sistematizada, orientada e intencional	Orientações verbais garantidas pelos docentes ou pelo pesquisador, voltadas para a solução de problemas particulares, sendo desenvolvidas durante um período prolongado de tempo.	“O garoto não consegue realizar o exercício sozinho, dessa forma, o pesquisador se vê obrigado a ajudá-lo, praticamente conduzindo a atividade em questão.” (p. 113/114 do D.C)
Efetiva (prática), intensa, sistematizada e intencional	Intervenções pedagógicas que envolveram a realização de parte do exercício ofertado no intuito de demonstrar ao aluno a maneira como deveria proceder para concluir uma determinada tarefa, se desenrolando em um espaço de tempo prolongado.	“A professora senta ao lado do menino, procurando auxiliá-lo na realização das suas atividades; ao lado da docente Elton conclui a tarefa proposta.” (p. 17 do D.C)
Efetiva (prática), pontual e orientada	Intervenções pedagógicas que envolveram a efetivação de parte da atividade imposta a título de exemplo, com o diferencial de que se ocuparam com a solução de dificuldades pontuais.	“A docente se aproxima de Elton no intuito de auxiliá-lo a realizar a atividade imposta, organizando-a para ele. Depois de algum tempo, a educadora retorna para a sua mesa; imediatamente o garoto abandona a sua tarefa.” (p. 29 do D.C)

Negação direta de auxílio	Situação ocorrida no ensino regular onde os professores se negaram a auxiliar os alunos com deficiência intelectual durante a realização das atividades propostas, relegando essa responsabilidade a outras pessoas.	“A professora substituta continua sem auxiliar o menino na atividade proposta, não buscando arquitetar dinâmicas que atendam as especificidades apresentadas por ele e atribuindo a mim a responsabilidade de ajudar o garoto a realizar as tarefas impostas.” (p. 81 do D.C)
Negação intencional de auxílio com objetivos claros	Remete a ocasiões observadas na SRM nas quais a docente não auxiliou a criança que estava sendo assistida no intuito de avaliar o progresso alcançado por esse sujeito após certo período de atendimento.	“Quanto a intervenção docente durante a atividade proposta, ela inexistiu em função dessa professora da SRM estar realizando a avaliação final do garoto, sendo obrigada a analisar as possíveis evoluções que ele apresenta em relação às condições cognitivas que demonstrava possuir quando no início do trabalho, em março de 2010.” (p. 252 do D.C)
Negação intencional de auxílio sem objetivos claros	Momentos observados na SRM onde as educadoras não auxiliaram os alunos, sem que essa negação perseguisse objetivos pedagógicos claros.	“Não existiu qualquer tipo de intervenção por parte da professora da SRM durante o período no qual o garoto realizava o exercício proposto, dando a impressão de que essa profissional não estava preocupada com a forma como essa tarefa seria cumprida pelo aluno.” (p. 212 do D.C)
Negação indireta de auxílio	Ocasões nas quais os professores, tanto da SRM, quanto do ensino fundamental, não se deram conta das necessidades de auxílio demonstradas pelas crianças.	“Noto que Elton parece apresentar dificuldades em organizar as peças do quebra-cabeça, apesar de se manter interessado na atividade. Ele avança gradualmente na montagem do seu desenho e a educadora não se preocupa em ajudá-lo nesse processo.” (p. 211 do D.C)
<i>Categoria: Respostas dos alunos</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Compreensão, regresso e realização total da atividade	Refere-se às situações nas quais os alunos deram indicativos de que haviam compreendido as orientações fornecidas pelos	“Elton termina uma das cruzadinhas, a educadora corrige e pede para o aluno arrumar seus erros, o que ele realiza prontamente.” (p. 18 do D.C)

proposta	professores, concluindo as tarefas propostas.	
Compreensão, regresso e realização parcial da atividade proposta	Como na subcategoria superior, refere-se aos momentos nos quais as crianças observadas entenderam as explicações dadas por seus educadores, todavia, não conseguiram concluir os exercícios.	“Após a explanação da professora, Fernando retorna à sua tarefa dando a impressão de ter compreendido essas orientações, apesar de não conseguir concluir o exercício em função do tempo destinado a sessão na SRM ter se encerrado.” (p. 288 do D.C)
Manutenção do desinteresse	Aqui os alunos, mesmo tendo compreendido as indicações dos professores, permaneceram desinteressados das tarefas que deveriam realizar.	“Apesar de o garoto ter vivenciado momentos nos quais o seu progresso cognitivo foi garantido, não acredito que a atividade trabalhada tenha despertado o seu interesse, à medida que ele se manteve disperso durante toda a sua realização.” (p. 174 do D.C)
Não compreensão do auxílio	Ocasões nas quais os alunos acompanhados não conseguiram entender as explicações dos seus educadores.	“O garoto permanece imóvel após a explicação da professora, dando claras indicações de que não havia entendido as orientações dessa profissional, não retornando para a tarefa disposta.” (p. 192 do D.C)
<i>Categoria: Trabalho com conteúdos acadêmicos</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Prioritário e intencional	Nesse contexto, a aprendizagem de conteúdos acadêmicos é tomada como o objetivo central do trabalho realizado tanto no ensino comum, quanto na SRM, sendo aprofundada por meio de atividades que possibilitam esse trabalho.	“Agora a professora da SRM se propõe a ensinar o menino a escrever a letra “a”. Assim que Fernando escreve essa letra a docente entrega à criança uma folha com algumas palavras organizadas em colunas, pedindo para o garoto circular apenas as letras “as” que aparecem nessas expressões.” (p. 307 do D.C)
	O trabalho com conhecimentos científicos é aceito como um meio	“Não acredito que a atividade de pintura possa ser aceita como uma

Periférico e não intencional	para alcançar o desenvolvimento de determinada habilidade, não como o objetivo principal das práticas encampadas.	proposta de trabalho que incidiu sobre a aprendizagem de conteúdos acadêmicos, tendo como meta principal, ao que tudo indica, amadurecer a coordenação motora fina de Elton.” (p. 183 do D.C)
Inexistente	As atividades propostas não viabilizaram a aprendizagem acadêmica dos alunos.	“A professora explica ao garoto que hoje eles realizarão uma atividade de colagem, mandando, em seguida, que o menino desenhe a sua mão em uma folha. Logo após, ela explica para Elton que ele deve colar barbante sobre a margem do seu desenho.” (p. 202 do D.C)
<i>Categoria: Atividades trabalhadas</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Diferenciação das atividades propostas (no caso de atendimentos em grupo)	Realidade própria a SRM na qual se pôde notar, no caso dos atendimentos ocorridos em grupo, a oferta de atividades diferenciadas que abarcassem as singularidades apresentadas por cada criança.	“Hoje Elton está sendo atendido com outro garoto, mas a professora da SRM institui duas atividades diferentes: para Elton é proposto um jogo de soletrar, sendo exigido que ele separe as peças que apresentam figuras de animais.” (p. 192 do D.C)
Não diferenciação das atividades propostas (no caso de atendimentos em grupo)	Situação própria a SRM onde, ao contrário do que foi relatado acima, não houve a estruturação de tarefas diferenciadas que suprissem as particularidades próprias a aprendizagem de cada aluno atendido.	“Com Elton a professora aplica a mesma atividade imposta ao seu colega de atendimento, com o diferencial de que a esse indivíduo é entregue um quebra-cabeça mais complexo.” (p. 210 do D.C)
Interesse pela tarefa ofertada	Ocasões nas quais os garotos observados se mostraram interessados pelas atividades propostas.	“Noto que o menino está entretido com a atividade, se mostrando interessado e conseguindo permanecer concentrado por um período considerável de tempo.” (p. 296 do D.C)
Desinteresse pela tarefa ofertada	Momentos onde as crianças que participaram desse estudo manifestaram claramente o seu	“Não acredito que a tarefa imposta tenha alcançado alguma significação aos olhos do menino, haja vista que ele pouco se interessou por ela, não se concentrando na sua realização e deixando-a incompleta ao final da

	desinteresse pelos exercícios.	sessão.” (p. 200 do D.C)
Ludicidade como foco central do exercício	Tarefas onde o caráter lúdico assume função central, atribuindo papel secundário aos conhecimentos que poderiam ter sido trabalhados nessas iniciativas.	“Hoje a professora realiza um trabalho com o laptop; se trata de um exercício onde o aluno tem que formar um desenho a partir da ligação de pontos, devendo respeitar a ordem numérica nesse processo. Penso que nessa proposta o ensino da contagem acaba sendo secundarizado, dando-se mais atenção ao instrumento empregado (laptop), do que às possíveis capacidades que poderiam ser trabalhadas a partir do emprego dessa ferramenta.” (p. 297 do D.C)
<i>Categoria: Natureza das atividades trabalhadas</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Propostas de trabalho diferenciadas	Atividades do ensino comum onde o docente impõe ao aluno em situação de inclusão práticas diferentes daquelas realizadas pelas demais crianças sem se preocupar em adaptar essas tarefas às singularidades encerradas nesses sujeitos, o que acaba por excluí-los das atividades encampadas na sala de aula.	“Na próxima tarefa é apresentado um desenho com vários conjuntos de elementos, cabendo ao menino contar a quantidade de cada um deles. Nessa realidade, o desencontro com os exercícios propostos aos demais alunos continua sendo a tônica central, à medida que Daniel permanece sendo submetido a um trabalho fragmentado e totalmente descontextualizado.” (p. 100 do D.C)
Adaptação das tarefas comumente oferecidas	Propostas onde o professor do ensino regular busca adaptar as atividades impostas a toda classe às particularidades apresentadas pelas crianças em situação de inclusão, possibilitando à elas a realização desses exercícios.	“Nessa proposta o educador pede para que um grupo de alunos, no qual Fernando se encontra, copie da lousa uma parte da música “Letra Pra Poeta”, trabalhada anteriormente, enquanto o restante da classe deve formular frases empregando algumas das palavras dessa melodia.” (p. 157 do D.C)
Atividades comuns a toda a sala	Nessas situações, as atividades ofertadas aos alunos observados no ensino fundamental foram as	“Os exercícios propostos para os alunos são relacionados a matemática; as mesmas iniciativas impostas a sala como um todo também são ofertadas para Fernando, sendo que o professor não busca sugerir

	mesmas atribuídas aos seus pares.	nenhuma adaptação no intuito de atender as particularidades encerradas nessa criança.” (p. 159 do D.C)
<i>Categoria: Complexidade das atividades trabalhadas</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Baixa/elementar	Atividades simples, caracterizadas pela superficialidade e pela fragmentação.	“A atividade realizada pelo menino na apostila consiste na escrita dos nomes de objetos representados por figuras, o que deve ser feito logo a frente dessas ilustrações.” (p. 33 do D.C)
Média/complexa	Tarefas que apresentavam um grau de exigência mais elevado, demandando o emprego de funções cognitivas complexas, como o raciocínio lógico.	“Nesse momento alguns alunos, entre eles Fernando, devem formar as palavras dispostas na lousa empregando o alfabeto móvel, o que o garoto realiza em dupla com uma aluna, desistindo da atividade quando uma palavra complexa é apresentada, mas retornando em seguida.” (p. 149 do D.C)
<i>Categoria: Orientação do trabalho na SRM</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Manutenção direta do foco do trabalho	Momentos nos quais se pôde notar a imposição de uma orientação clara ao trabalho realizado nesse contexto, garantindo a sua linearidade.	“Em nenhum momento a professora agiu de forma discriminatória com o garoto, buscando auxiliá-lo na realização das tarefas propostas, de modo a garantir a continuidade da dinâmica iniciada na sessão anterior.” (p. 287 do D.C)
Manutenção indireta do foco do trabalho	Ausência de continuidade no trabalho realizado, o que foi marcado pela insegurança demonstrada pelas professoras quanto ao ponto no qual haviam interrompido o atendimento.	“Não notei continuidade no trabalho iniciado na sessão anterior com relação a dinâmica proposta no atendimento de hoje, a não ser pelo foco no desenvolvimento das habilidades elementares de Elton.” (p. 180 do D.C)
<i>Categoria: Natureza do atendimento</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
	Sessões de atendimento nas quais	“Até o momento, Elton está sendo atendido de forma individual.” (p.

Individual	os alunos observados foram atendidos de forma individual.	201 do D.C)
Grupal	Sessões de atendimento nas quais os alunos observados foram atendidos em conjunto com outras crianças.	“Quando chego à sala noto que Elton está sendo atendido com um garoto que já o havia acompanhado em situações anteriores.” (p. 197 do D.C)
<i>Categoria: Emprego de material de apoio</i>		
<i>Microcategorias</i>		
<i>Denominação</i>	<i>Descrição</i>	<i>Exemplo</i>
Sim	Utilização de materiais de apoio, como jogos pedagógicos, como base para as atividades propostas, o que ocorreu, sobremaneira, na SRM	“A primeira tarefa de hoje utilizou o alfabeto móvel que é composto por várias peças de EVA amarelo medindo por volta de 5cm x 5cm, nas quais se encontram escritas as letras do alfabeto.” (p. 218)
Não	Ausência de qualquer tipo de material que possa contribuir para a conclusão das tarefas ofertadas.	“Sublinho que durante a observação de hoje não pude notar a utilização de qualquer tipo de material de apoio que pudesse facilitar, de alguma forma, a realização das atividades propostas.” (p. 105 do D.C)

ANEXOS

Anexo 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"



FACULDADE DE ODONTOLOGIA DE ARARAQUARA



Comitê de Ética em Pesquisa

Certificado

Certificamos que o projeto de pesquisa intitulado "A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL: ANÁLISE DO PROCESSO INCLUSIVO", sob o protocolo nº 19/10, de responsabilidade do Pesquisador (a) SAULO FANTATO MOSCARDINI, está de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS, de 10/10/96, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa-FOAR, com validade de 01 (um) ano, quando será avaliado o relatório final da pesquisa.

Certify that the research project titled "SCHOOL EDUCATION AND THE DEVELOPMENT OF HIGHER PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS IN STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION / INTELLECTUAL: AN ANALYSIS OF THE INCLUSIVE PROCESS", protocol number 19/10, under Dr SAULO FANTATO MOSCARDINI, responsibility, is under the terms of Conselho Nacional de Saúde/MS resolution # 196/96, published on May 10, 1996. This research has been approved by Research Ethic Committee, FOAR-UNESP. Approval is granted for 01 (one) year when the final review of this study will occur.

Araraquara, 4 de maio de 2010.

MMS Nagle
Prof. Dr. Maurício Meirelles Nagle
 Coordenador

Anexo 2

FICHA AVALIATIVA DO ALUNO

Nome do Aluno: _____
 Data de nascimento: ____/____/____
 Unidade Escolar: _____
 Início da Avaliação: ____/____/____
 Série: _____
 Período: _____
 Término da Avaliação: ____/____/____
 Deficiência: _____

HABILIDADES	CONDIÇÕES DE AVALIAÇÃO	ATIVIDADES APLICADAS E RESULTADOS
Atenção/Concentração	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Compreensão e atendimento a ordens	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Raciocínio lógico-matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Pensamento lógico	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	

Expressão Criativa	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ _____ • Local: _____ _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ _____ 	
Interesse	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ _____ • Local: _____ _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ _____ 	
Linguagem e comunicação: oral	<ul style="list-style-type: none"> Situação: _____ _____ _____ • Local: _____ _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ _____ 	
Linguagem e comunicação: escrita (campo semântico, produção de texto)	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ _____ _____ • Local: _____ _____ _____ • Individual/coletiva: _____ _____ _____ 	

Atividades de Vida Diária	Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
	Higiene (uso do sanitário, banho, escovação dentária)	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
	Vestuário	<ul style="list-style-type: none"> • Situação: _____ • Local: _____ • Individual/coletiva: _____ 	
Observações e possibilidades de intervenção:			

OBS: anexar produções do aluno que foram utilizadas na avaliação.

 Professor Responsável pela avaliação
 Escolar

 Diretor da Unidade

Anexo 3

FICHA CADASTRAL DO ALUNO

Nome do aluno:		RA:			
Unidade Escolar:		Fase/Ano/Turno:			
Data de nascimento: __/__/____		Idade:			
Endereço residencial:					
Telefone residencial:		Celular:			
Área da deficiência:					
Diagnóstico:					
Há casos de deficiências ou doenças neurológicas na família?					
Responsável pelo Atendimento Educacional Especializado:					
Histórico Escolar do Aluno					
Escola	Fase/Ano	Ano	Escola	Fase/Ano	Ano
Aspectos Familiares					
Com quem o aluno mora?					
Nome	Grau de parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão	
Moram em casa própria? () sim () não			Há quarto separado para a criança? () sim () não		
Com quem a criança fica quando os pais não estão em casa?					
Quem acompanha a rotina escolar do aluno?			Tem lugar e horário para estudar?		
Como é o acompanhamento? Diário () Semanal ()					
Parcial () Total ()					

Antecedentes de Atendimento Educacional Especializado

Unidade/Instituição	Atendimento	Ano	Unidade/Instituição	Atendimento	Ano

Antecedentes de atendimentos Clínicos e Terapêuticos (Fisioterapeutas, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Terapeutas Ocupacionais)

Tipo de atendimento	Local/Instituição	Ano	Contato	Recomendações/Orientações

Observações:

Encaminhamentos atuais necessários:

Início do Atendimento: ____/____/____ Término do Atendimento: ____/____/____

ANAMNESE

Gestação			
Problemas (Mãe)	Sim	Não	Observação
Abortos			
Sangramentos			
Hipertensão arterial			
Febres altas			
Convulsões			
Ganho ou perda excessiva de peso			
Raio-X ou outros exames não rotineiros			
Toxemia (intoxicação)			
Transfusão de sangue (motivo)			
Medicamentos			
Virose			
Rubéola			
Alimentação			
Problemas cardíacos ou renais			
Asma ou problemas respiratórios			
Acidentes			
Alcool			
Cigarro			
Drogas			
Estado emocional da gestante			

Parto	
Condições do parto	() normal () cesárea () fórceps prematuro?quanto tempo?
Local	
Médico	
Anóxia	
Cordão umbilical	
Estado geral da mãe	
Estado geral da criança	
Pósparto imediato	Peso: _____ Altura: _____ Apgar: _____ Icterícia: _____
Fenocetonúria (pezinho)	

Problemas (Criança)	Sim	Não	Observações
Problemas respiratórios			
Convulsões			
Incubadora			
Transfusões			
Sonda			
Hemorragias			
Infeções			
Dificuldades na alimentação			
Dificuldades no sono			
Choro			
Medicamentos			
Internações			

Alimentação	Sim	Não	Observações
Amamentação/ duração/período/refluxo			
Procurava o mamilo			
Força para sugar			
Engasgos			
Mamadeira (idade)			
Deglutição e mastigação			
Sucção com canudos			
Mastigação com boca aberta			
Mordidas frequentes língua/lábios, etc).			
Engole comprimidos			
Engole/separa caroços			
Preferência por sabores			
Come frutas (com/sem casca)			
Preferência por líquidos			
Ritmo lento ou rápido			

Hábitos	Sim	Não	Observação
Morde objetos			
Usa chupeta/mamadeira			
Sucção de lábios/língua			
Morde lábios/bochechas			
Baba ou saliva em excesso			
Bruxismo			
Rói unhas			
Cospe ao falar			
Birra			

Socialização	
De que costuma brincar?	
Com quem brinca?	
Quem são seus amigos?	
Prefere grupos pequenos ou grandes?	
Vê televisão por muito tempo?	
É ou foi considerado desatento ou distraído por alguém. Quando e por quem?	
Procura amigos, é procurado?	
Descreva-o (a) socialmente?	

Desenvolvimento Emocional			
Problemas	Sim	Não	Observação
Dorme sozinho (a)			
Sono tranquilo			
Tem medos, quais?			
Crise agressiva ou descontroles frequentes			
Traumas conhecidos			
Gosta de animais			
Desiste facilmente das coisas			
Expõe-se em disputas			
Choro sem motivos			
Alterações de humor			
Como lida com as regras?			
Descreva sua personalidade:			

Linguagem
Começou a falar quando e como foi esse desenvolvimento?
Atualmente apresenta algum problema na fala?
Como é sua comunicação com familiares e outros?
Você alguma vez teve a impressão de que ele não ouve?
Quando foi identificado o problema?
Quais providências foram tomadas?

Considerações Finais
Quais são as suas expectativas em relação ao trabalho realizado na Sala de Recursos?
Dúvidas, questionamentos?

Responsável pelos dados relatados

Responsável pela coleta dos dados

Diretor (a) da Unidade

Professor (a) Coordenador (a)

Anexo 4

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PAEE - 2010

MÊS DE REFERÊNCIA: Junho/Julho

Nome do Aluno: _____
 Unidade Escolar: _____ Fase/Ano/Série: _____
 Data de nascimento: 07/05/2003
 Período: tarde
 Diagnóstico: dificuldade de aprendizagem
 Professor (a) do AEE: _____

Necessidades do aluno (aspectos pedagógicos, clínicos ou de acessibilidade).	Aspectos pedagógicos: conceitos, coordenação motora fina, alfabetização, compreensão de ordens.
Atendimento (individual ou coletivo)	Coletivo
Atendimentos semanais (dias e duração)	Terça e quinta das 8 às 9:30

Avaliação de Desempenho - Habilidades (consultar ficha avaliativa)	Avaliação Inicial	Avaliação Final
Atenção e concentração	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem e comunicação oral	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem e comunicação escrita	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordenação motora fina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação Espacial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensão de ordens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Legenda:

- Vermelho – não dominou a habilidade
- Amarelo – domínio parcial da habilidade
- Verde – domínio pleno da habilidade

Observações do Professor	
	O aluno, segundo informações da mãe, recebeu atendimento na durante alguns meses em 2009, mas a mãe não soube dizer ao certo do que se tratava tal atendimento, parece ter sido uma avaliação com a psicopedagoga.

Objetivos	Estratégias de Intervenção	Recursos Materiais e Equipamentos
Aprimorar a coordenação motora fina	-Atividades com massinhas, (confeção de objetos e letras), ligar, pintar dentro do limite (com giz de cera, tinta cristal, feita pelos alunos e lápis de cor), alinhavo, perfuração no isopor, fazer dobraduras, pegar objetos com uma pinça.	- Massinha, argila - Desenhos de figuras para pintar (mandalas) - Agulha grossa e barbante - Papel dobradura - Pinça
Aprimorar a coordenação motora global	- Atividades de expressão corporal: pular dentro do bambolê, caminhar em cima da linha, jogo morto-vivo, siga o mestre.	- Bambolê - Barbante
Desenvolver a construção de orações simples, utilizando corretamente a sequência de fatos e o tempo verbal	- Contar histórias e pedir que o aluno a recontasse, utilizando primeiro as figuras, colocando-as em ordem dos fatos e depois oralmente; - pedir para o aluno escolher uma figura do jogo lince e depois fazer perguntas sobre essa figura (características), em seguida o aluno deverá formar uma frase sobre a figura,	- Livro de histórias, - Figuras da história, - Jogo lince

	utilizando as palavras que ele respondeu nas perguntas.	
Fazer com que o aluno compreenda o que lhe é pedido e execute a ordem	<p>- Distribuir na mesa diferentes objetos (papel, lápis, tesoura, bola, caixa, brinquedo, caderno, etc), dar ordens para a criança em relação ao que está na mesa, como: pegue o papel e rasgue, coloque a bola dentro da caixa, etc.</p> <p>- Montar alfabeto com letras móveis</p> <p>- Escrever seu nome e de seus familiares</p>	<p>- Objetos diferenciados: papel, lápis, pincel, tinta, caixa, brinquedos, tesoura, entre outros)</p>
Reconhecer as letras do alfabeto	<p>- Montar alfabeto com letras móveis</p> <p>- Escrever seu nome e de seus familiares</p>	- Alfabeto móvel
Identificar as vogais nas palavras	<p>- Mostrar cada vogal com alfabeto móvel;</p> <p>- Mostrar as vogais pela boca da professora, essa fará a articulação de cada vogal e depois a pronúncia</p>	<p>- Livro do método das boquinhas</p> <p>- Espelho</p>