



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Kátia Patrício Benevides Campos

**Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma
criança com síndrome de *down* numa classe comum**

Rio de Janeiro
2012

Kátia Patrício Benevides Campos

Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de *down* numa classe comum



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a Dra. Rosana Glat

Rio de Janeiro
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C198 Campos, Kátia Patrício Benevides.
Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de
uma criança com síndrome de Down numa classe comum / Kátia
Patrício Benevides Campos. - 2012.
185 f.

Orientadora: Rosana Glat
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Deficiência intelectual - Teses. 2. Inclusão escolar- Teses.
3. Concepções de ensino aprendizagem – Teses. 4. Etnografia –
Teses. 5. Pesquisa-ação – Teses. I. Glat, Rosana. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de
Educação. III. Título.

CDU 37.015.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta tese.

Assinatura

Data

Kátia Patrício Benevides Campos

Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de *down* numa classe comum

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de Junho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Rosana Glat (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a Lúcia de Araújo Ramos Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof^a. Dr^aDébora Regina de Paula Nunes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

À Isabel e a todas as pessoas com deficiência, por tudo que aprendi e pelo desejo de uma humanidade melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, presença divina. Sinto-me protegida e agradecida por todas as coisas.

À Professora Rosana Glat, o meu agradecimento pela valiosa orientação, dedicação e afeto recebido.

Aos meus filhos, Caio e Igor, pelo amor que nos alimenta.

Ao meu companheiro Gustavo, pela paciência, dedicação e amor.

A Miguel, pessoa que muito estimo. Obrigada pela escuta, por estar sempre junto e por acompanhar-me na entrega da minha própria história.

Aos professores Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, Márcia Denise Pletsch, Lúcia de Araújo Ramos Martins, Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo e Débora Nunes, agradeço pelo aceite em participar da banca e as contribuições na construção desta tese.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e aos professores do ProPEd, em especial, a Luiz Antônio Senna, Rita Ribes, Maria Luisa Oswald, Leila Regina Nunes, Nilda Alves e aos colegas do Dinter pelas trocas acadêmicas e amizades iniciadas.

Aos colegas do grupo de pesquisa, Paloma, Danielle, Annie, Mara, Valéria, Kati, Márcia, Patrícia, Vitorino e Bianca pela calorosa receptividade.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), especificamente, a Pós-Graduação e a todos que trabalharam para a realização deste doutorado.

Aos funcionários Sandra, Morgana, Jorgete e Fátima pelas gentilezas.

À professora, à coordenadora da escola e à família de Isabel, pela confiança em mim depositada.

À Marta Celino, Val Margarida, Noalda Ramalho e Tatiana Vasconcelos, pela amizade e cumplicidade, em especial, no período em que moramos no Rio de Janeiro.

Sou grata à Roberta Rocha, pelo afeto e cuidado. Amiga que muito contribuiu para a realização desta tese, estando presente desde os primeiros trabalhos iniciados sobre o tema.

À amiga Fernanda Leal, pelo afeto, serenidade e sabedoria na escuta.

A todos da minha família e amigos, que sempre acreditaram em mim, em especial, a minha irmã Luciana pela ajuda nas primeiras leituras.

À Shirley Neves, uma nova amizade que muito me alegra. Agradeço a colaboração.

À Gêusa Avelino, Fabiola Cordeiro, Luciana Reis, Aparecida Romero e Laudineide Nascimento, Maria José Amorim pela amizade, torcida e trocas nas nossas conversas cotidianas.

À amiga Fabiana Ramos, pela força sem a qual a qualidade deste trabalho não seria a mesma.

O senhor... Mire e veja: o mais importante
e bonito, do mundo, é isto: que as
pessoas não estão sempre iguais, ainda
não foram terminadas – mas que elas vão
sempre mudando. Afinam ou desafinam.
Verdade maior. É que o que a vida me
ensinou. Isso me alegra, montão

(Guimarães Rosa)

RESUMO

CAMPOS Kátia Patrício Benevides. **Isabel na escola**: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de *down* numa classe comum. 2012. 185f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

Esta tese analisa a concepção de uma professora sobre o processo ensino-aprendizagem de uma criança com Síndrome de *Down* incluída em uma classe comum de Educação Infantil. Também foi objeto de estudo a busca, junto à referida professora, de procedimentos favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da aluna. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, combinando um estudo de caso de cunho etnográfico com uma pesquisa-ação. Como procedimentos de coletas de dados foram utilizadas entrevistas abertas e semiestruturadas, observação participante e a autoscopia. A análise dos dados foi feita com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Os dados obtidos, que vêm ao encontro com outros estudos, mostraram as dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão no âmbito do sistema educacional, em geral, e especificamente no caso da escola foco. O processo de inclusão torna-se complexo em virtude de variáveis como: despreparo dos professores em lidar com alunos com deficiência, ausência de conhecimento por parte de professores sobre flexibilização de estratégias de ensino aprendizagem e de organização escolar que não levam em conta a diversidade do alunado. Vimos que a presença da aluna na classe não garantia sua participação nas atividades e que seu processo de escolarização era dificultado pela falta de conhecimentos da professora sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual e práticas pedagógicas alternativas. A partir da pesquisa-ação, constatamos mudanças positivas por parte da menina com relação ao desenvolvimento social e afetivo e que a professora, mesmo diante de limitações pedagógicas, contribuiu para esses avanços. Os dados revelaram que os conhecimentos pedagógicos que a professora demonstrava ter, com base nas atividades propostas para os alunos, estavam baseados no ensino tradicional, com uma concepção de educação infantil voltada para a prontidão para a alfabetização, evidenciando uma dificuldade em desenvolver o trabalho pedagógico numa perspectiva sócio-histórica.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Inclusão Escolar. Concepções de Ensino-Aprendizagem. Etnografia. Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This thesis analyses a teacher's view about the teaching-learning process of a child with *Down Syndrome* Child included in a regular class of Early Education. It was also object of investigation the search, with the referred teacher, of procedures favorable to the social, affective and cognitive development of the student. It was a qualitative research, combining an ethnographic type case study with action-research. As data collection procedures were utilized open and semi-structured interviews, participant observation and autoscropy. The data analysis was undertaken based on the content analysis method, as proposed by Bardin (1977). The data obtained, that meet results of other studies, showed the difficulties in implementation of public policies of inclusion in the context of the educational system in general, and specifically in the case of the school that was the focus of this research. The inclusion process becomes complex due to variable such as: lack of preparation of the teachers to deal with students with disabilities, lack of knowledge on the part of the teachers about flexibilization of strategies for the teaching learning process, school organization that does not take into account the diversity of the students. We saw that the presence of the student in the class did not guaranteed her participation in the activities and that her process of education was damaged due to the lack of knowledge of the teacher about development of subjects with intellectual disability and alternative pedagogical practices. With the action-research, we noticed positive changes in the girl's social and affective development and that the teacher, even faced with her pedagogical limitations, contributed to these advances. The data revealed that the pedagogical knowledge the teacher demonstrated to have, from the activities proposed for the students, was focused on traditional study methods, with a view of Early Education turned to alphabetization readiness, showing an difficulty to develop the pedagogical work within a social-historical perspective.

Keywords: Intellectual Disability. School Inclusion. Views of Teaching-Learning. Ethnography. Action-Research.

RESUMEN

Esta tesis analiza la concepción de una profesora sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de una niña con Síndrome de Down incluida en una clase común de Educación Infantil. También fue objeto de estudio la búsqueda, junto a la referida profesora, de procedimientos favorables al desarrollo social, afectivo y cognitivo de la alumna. Se trata de una investigación cualitativa, combinando un estudio de caso de tipo etnográfico con una investigación acción. Como procedimientos de datos se han utilizado entrevistas abiertas y semiestructuradas, observación participante y la autopsia. El análisis de los datos ha sido basado en el análisis del contenido, de acuerdo con la propuesta de Bardin (1977). Los datos obtenidos, que vienen aparejados con otros estudios, mostraron las dificultades de implementación de las políticas públicas de inclusión en el ámbito del sistema educacional en general y específicamente en el caso de la escuela en foco. El proceso de inclusión se vuelve complejo en virtud de variables como: la falta de preparación de los profesores en tratar con alumnos con deficiencia, ausencia de conocimiento por parte de los profesores sobre flexibilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de organización escolar que no toman en cuenta la diversidad del alumnado. Vimos que la presencia de la alumna en la clase no garantizaba su participación en las actividades, que su proceso de escolarización era dificultado por la falta de conocimientos de la profesora sobre el desarrollo de sujetos con deficiencia intelectual y prácticas pedagógicas alternativas. A partir de la investigación acción, constatamos cambios positivos por parte de la niña con respecto al desarrollo social y afectivo y que la profesora, a pesar de limitaciones pedagógicas, contribuyó para esos avances. Los datos revelaron que los conocimientos pedagógicos que la profesora demostraba tener, con base en las actividades propuestas para los alumnos, se basaban en la enseñanza tradicional, con una concepción de educación infantil volcada hacia la prontitud para la alfabetización, evidenciando una dificultad de desarrollar el trabajo pedagógico en una perspectiva socio-histórica.

Palabras claves: Deficiencia Intelectual. Inclusión Escolar. Concepciones de Enseñanza-Aprendizaje. Etnografía. Investigación Acción.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Crianças com Síndrome de <i>Down</i>	28
Quadro 1 -	Comportamento de Isabel	89
Quadro 2 -	Relação da professora com Isabel	90
Quadro 3 -	Procedimentos e atividades implementadas na sala de aula e na escola em 2010	99
Quadro 4 -	Objetivos e ações	101
Quadro 5 -	Aula sobre o numeral 1 (um)	122
Quadro 6 -	Primeira videogravação	143
Quadro 7 -	Segunda videogravação	145
Quadro 8 -	Terceira videogravação	148

LISTA DE SIGLAS

AADID	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental
AAMR	<i>American Association for Mental Retardation</i>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
DINTER	Programa de Doutorado Interinstitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIEP	Federação das Indústrias do Estado da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LPAD	<i>Learning Potential Assessment Device</i>
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
QI	Quociente de Inteligência
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SÍNDROME DE DOWN E PROCESSO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	25
1.1	A complexidade do conceito de deficiência intelectual	25
1.2	Síndrome de <i>Down</i>	26
1.2.1	<u>Aspectos genéticos, características físicas e cognitivas</u>	26
1.3	A produção social da deficiência intelectual	31
1.4	Singularidade do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo com deficiência intelectual	34
1.5	Deficiência intelectual e o enfoque psicossocial: um intervir pedagógico	43
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	49
2.1	A educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica	50
2.2	A educação inclusiva e as mudanças na organização e cultura escolar	58
2.3	Pesquisas sobre o processo educacional de alunos com deficiência intelectual	65
3	ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO E PESQUISA-AÇÃO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO	71
3.1	A inclusão escolar de uma criança com Síndrome de <i>Down</i>: o percurso da pesquisa	71
3.2	O estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa-ação	74
3.3	Procedimentos de coleta dos dados	79
3.3.1	<u>Observação participante</u>	79
3.3.1.1	O diário de campo	80
3.3.1.2	A microanálise mediada pela filmagem	81
3.3.2	<u>Entrevistas abertas e semi-estruturadas</u>	82
3.3.3	<u>Autoscopia: um procedimento de auto-avaliação</u>	83
3.4	Procedimentos adotados para análise de dados	84
4	A PESQUISA DE CAMPO: PARTICIPANTES, CENÁRIO E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS	87
4.1	Atores e cenário	87
4.1.1	<u>A aluna com Síndrome de <i>Down</i></u>	87
4.1.2	<u>A professora de Isabel</u>	89
4.1.3	<u>A escola</u>	91
4.1.4	<u>A sala de aula de Isabel</u>	91
4.2	Procedimentos preliminares	93
4.2.1	<u>Contato inicial com a escola e a família</u>	93

4.2.2	<u>Inserção na turma de Isabel</u>	94
4.3	Procedimentos de investigação	94
4.3.1	<u>Estudo de cunho etnográfico</u>	94
4.3.2	<u>Pesquisa-ação</u>	98
5	A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE <i>DOWN</i> EM UMA CLASSE COMUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL	102
5.1	O processo de inclusão de Isabel na classe comum	102
5.2	O fazer pedagógico no processo ensino-aprendizagem de Isabel	113
6	O FAZER PEDAGÓGICO DA PROFESSORA NO CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO	126
6.1	A inclusão escolar mediada pela aprendizagem de novas ações: conquistas e limites	126
6.2	A afetividade no desenvolvimento de Isabel	132
6.3	A prática da professora mediante o diálogo: análise e reflexão	135
6.3.1	<u>Invisibilidade, diferença e deficiência: o olhar da professora</u>	136
6.3.2	<u>Dialogando com a professora: a auto-avaliação mediante a videogravação</u>	142
6.3.2.1	Breves considerações sobre a autoavaliação da professora	150
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista com a professora (Entrevista 1)	173
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com a professora (Entrevista 2)	174
	APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com a professora (Entrevista 3)	175
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a coordenadora	176
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com a mãe de Isabel	177
	APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	178
	APÊNDICE G - Termo de Autorização Institucional	179
	APÊNDICE H - Autorização dos pais dos alunos para realização das filmagens	180
	ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética	181
	ANEXO B - Exame de Surdez 1	182
	ANEXO C - Exame de Surdez 2	183
	ANEXO D - Exame de Surdez 3	184
	ANEXO E - Exame de Surdez 4	185

INTRODUÇÃO

Tudo que ocorre uma relação discursiva, com o uso de instrumentos simbólicos cuja função é serem constitutivos do sujeito. Não há limitações previsíveis de incorporação cultural. Tudo que envolve o homem é humano, é social, é cultural, com limites desconhecidos. O que fazer, então, com as condições biológicas limitadas a partir de uma possibilidade ilimitada da dimensão cultural? As possibilidades de produção e interpretação de signos – de operar com o simbólico – parece não ter limites, mas, limitados são a nossa compreensão, os recursos disponíveis, os conhecimentos tão incipientes ainda... (PADILHA, 2001, p. 3).

Minha trajetória profissional

Durante 15 anos como professora do Ensino Fundamental I, na rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, vivenciei diferentes experiências no trabalho com crianças as quais foram sempre marcadas por grandes desafios, e, inicialmente, por muita angústia. Angústia pela primeira experiência, pois não tinha conhecimento e nem maturidade teórica. Esta insegurança se desdobrava, de modo geral, em três grandes dificuldades: 1) nas questões teórico-metodológicas de ensino; 2) na compreensão dos diversos modos e ritmos de aprendizagem dos alunos; e 3) nos diferentes valores e comportamentos dos alunos, cujos modos de vida diferenciavam-se do que todos na escola esperavam, ou seja, alunos “educados”, “comportados”, “obedientes” e “interessados”.

De fato, a maioria dos alunos não tinha condições básicas de uma sobrevivência digna, e seus problemas ressoavam na escola. Lembro-me da minha primeira turma, formada por 22 alunos da 2ª série, não alfabetizados, todos repetentes com idades entre nove e quatorze anos. Eram alunos oriundos da camada popular, residentes, em sua maioria, em área próxima a escola considerada de risco, na qual situações de tráfico, outros crimes e pobreza faziam parte da vida de boa parte deles.

Nesse contexto, os problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos, detectados e justificados pelos profissionais da escola, com base nas condições de miséria e difíceis situações familiares como alcoolismo, maus tratos em relação a algumas crianças e outros. Por outro lado, fui compreendendo que somada a estas questões, a educação, de um modo geral, não dava conta de trabalhar com a pluralidade dos alunos, principalmente, com suas diferenças culturais, sensoriais, físicas e cognitivas as quais, ao contrário de que muitos professores idealizam, são comuns nas diversas classes sociais. Comecei a entender que tais diferenças somada a diversidade econômica e social colaboram, historicamente, para produção e reprodução de subjetividades conforme o lugar social dos sujeitos através da inculcação diferenciada de valores, idéias, percepções e estilos de vida diferenciados.

Entendi, também, que, mesmo existindo esforços por parte dos educadores em sua prática pedagógica, havia uma estranheza, da maioria, no reconhecimento dos sentidos¹ e significados culturais de vida dos alunos economicamente desfavorecidos. Muitas vezes, os projetos e planejamentos construídos com base nas vivências culturais das crianças, a exemplo da incorporação de brincadeiras e cantigas de roda nos conteúdos de ensino, não tinham os resultados de aprendizagem esperados pela maioria dos professores.

De algum modo, havia uma negação dessas crianças expressa no espanto de situações por elas vividas. Não que não devêssemos ficar surpresos e até indignados com situações de violência, mas seus hábitos, costumes e comportamentos eram alvos de críticas e comentários pejorativos os quais envolviam, com frequência, valores familiares.

Em meio à violência física e simbólica (BOURDIEU, 2001) vivida pelos alunos em casa, na comunidade ou até mesmo na escola, fui percebendo esse universo marcado, infelizmente, por desigualdades sociais, mas também pela diversidade e diferença reveladora de muitas belezas. Desde o início, identifiquei nos alunos uma riqueza de experiências demonstrada no modo como conduziam suas vidas e nos relatos que faziam sobre questões familiares e problemas sociais. Nesse contexto, foram muitos os momentos marcados por conflitos pedagógicos, principalmente no trabalho com o aluno que apresentava dificuldades cognitivas. Tinha medo da

¹Os sentidos se dão pelo sujeito singular na produção da identidade individual tendo como base significados culturais produzidos coletivamente (CASTELLS, 2002).

violência física, expressa pelos alunos na escola e angustias por não saber como agir diante de tal situação. Também foram muitos os afetos, construídos mediante diálogo e limites, expressos nos risos das histórias contadas, nas brincadeiras, nos momentos descontraídos na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

Diante do exposto, as escolhas de investigação na minha prática pedagógica e acadêmica foram sempre permeadas por temas que implicam a diferença. Em meio a esta problemática, estava atenta, de um modo geral, para a construção do conhecimento escolar que se dá, inicialmente, pela inserção da criança na cultura escrita a partir da apropriação das habilidades de ler e escrever. Além de para estas questões, meus incômodos educacionais voltaram-se para a visibilidade da criança, enquanto sujeito histórico e social.

Acredito que a alfabetização, como uma das principais responsabilidades da escola, é o começo de uma longa caminhada que precisa que o outro, no caso o professor ou educador, veja o aluno como único e singular, capaz de aprendizagem nas diversas situações cotidianas. Ver o nosso aluno como único, pode ajudá-lo a compreender as questões que permeiam a sua existência individual e coletiva. Claro que a forma como o aluno compreende as relações com os outros, a vida e a si próprio, tem a ver com a idade e os diferentes contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. Ou seja, cada um se constrói como sujeito ao longo da vida com base nas suas experiências.

Compreendi que a aprendizagem precisa ser mediada pela mobilização da escola e pelo desejo do aluno. Mesmo não conseguindo atingir um número maior de crianças, como anualmente pretendia, a luta continuava em meio a algumas frustrações, muitas descobertas e sucessos. Assim, fui aprendendo que o chegar mais perto, olhar, ouvir e mediar situações, sejam de ensino ou outras, são importantes referências para o processo de formação do aluno enquanto sujeito histórico.

Após o término do Curso de Pedagogia passei a lecionar no ensino superior, nesta mesma licenciatura. Como professora substituta, trabalhei por cinco anos na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão, período que também cursei Especialização e Mestrado.

A partir de 2006, iniciei pesquisas com sujeitos com deficiência intelectual na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Campina Grande. Tais estudos me possibilitaram, dentre outras, duas principais compreensões: que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo sujeito deficiente depende muito mais das possibilidades e estratégias postas para sua aprendizagem no processo de interação social, do que de suas supostas limitações funcionais (MANTOAN, 2004; PLETSCHE, 2009b; GLAT, 2009; FONTES et al, 2007); e que a superação de limites de ensino-aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual, é possível através do processo de simbolização como princípio básico para o trabalho pedagógico (PADILHA, 2001).

Um olhar sobre a “deficiência”

Sujeitos com deficiências têm sido submetidos a diversas situações de marginalização social por serem tomados como desviantes, em decorrência de diferenças orgânicas e/ou comportamentais. Considerando o padrão social de um sujeito dito normal, estes são julgados como incapazes, inclusive, de participarem dos diferentes espaços e atividades sociais, a exemplo de escolas, festas, mercado de trabalho e outros. Tidos como improdutivos, grande parte desses indivíduos depara-se com situações que os impedem de transitar nas diversas instâncias públicas, constituindo a negação dos direitos humanos básicos como a saúde, educação, cultura, lazer e outros.

Na dimensão social, a deficiência surge como categoria específica para identificar diferenças individuais. Apresenta-se, a partir de uma diversidade de sujeitos, expressa por diferentes comportamentos, atributos e capacidades. Diferença e diversidade, discutidas por Omote (2004, p. 288) atreladas a idéia de igualdade, compreendidas como quadro de referência que “[...] parece supor a ampla gama de variações que as pessoas podem apresentar [...]”.

Embora seja permitido diferentes comportamentos, atributos e capacidades calcados no discurso da diversidade, diferença e igualdade, a diferença expressa pela deficiência é produzida mediante padrões dominantes de normalidade. Assim, tais discursos marcam o indivíduo “qualitativa e quantitativamente” (OMOTE, 2004),

produzindo ao mesmo tempo a homogeneização entre eles. Lógica esta que nomeia o sujeito deficiente. De acordo com este,

Como fenômenos naturais, a diversidade ou a variabilidade intra-específica e as diferenças interindividuais representam um grande patrimônio, do qual pode depender a adaptabilidade da espécie em seu meio, assegurando, em última instância, a sua sobrevivência. Entretanto nem todas as características diferentes são intrinsecamente vantajosas. O caráter vantajoso ou desvantajoso as características adquirem em interação com o meio. [...] Assim, do ponto de vista dos processos naturais, as diferenças e a diversidade apresentadas pelas pessoas podem ser funcionais ou não em diferentes extensões e em diferentes situações (OMOTE, 2004, p. 288).

Nesse contexto, as vantagens ou desvantagens variam de acordo com as necessidades do meio social, da diversidade da espécie humana e do ambiente. No que se refere à diferença marcada por patologias graves, Omote (2004) lembra que processos degenerativos e incapacitantes podem levar os sujeitos a uma vida vegetativa, condição esta que depende da forma como estes sujeitos são considerados. A questão principal reside no que é feito socialmente, numa perspectiva educacional, a partir de um diagnóstico patológico. Ou seja, a condição de um sujeito incapacitante, embora quando relacionada a uma falta orgânica seja de natureza primária, tem a perspectiva de amenização ou saída dessa condição, muitas vezes, passa ser de ordem secundária. Nesse contexto, consideramos as possibilidades de desenvolvimento dos sujeitos com deficiências atreladas a condições materiais e simbólicas de responsabilidade social.

A compreensão da diversidade da natureza humana inscreve-se nos olhares das culturas. Cada uma delas constrói suas regras sociais com base no seu conceito de normalidade, produzindo a diferença a partir das identidades classificatórias (LONGMAN, 2002). Tais identidades produzem a marginalização do indivíduo, a qual é marcada pela sua não incorporação e/ou inserção desqualificada nas relações sociais e políticas. Trata-se da negação, a esses sujeitos, da igualdade de oportunidades, justificada pelo seu não enquadramento aos padrões sociais de normalidade. A esse respeito, Longman (2002, p. 1) faz as seguintes interrogações:

Por que nomeá-lo ‘deficiente auditivo’, ‘deficiente visual’? Por que considerar deficiente aquele que sabe olhar e ver através de outros sentidos, ou tem uma experiência mais auditiva e/ou tátil do mundo? Por que considerar deficiente aquele que vê vozes ou tem uma experiência visual do mundo? Por que considerar deficiente aquele que tem uma outra cognitiva de pensar, que não estão inseridos na ‘norma/média’ dos modelos piagetianos de resolver problemas? Por que ser singular é ser deficiente? Qual o cruel e escuso processo transformou uma diferença em falta, em negação, em inferioridade, fora da média, em deficiente?

Tecer essas questões significa problematizar os modelos naturalizados da deficiência e tentar romper com modelos construídos na sociedade como verdades absolutas, em que padrões de normalidade condicionam toda a vida social. Por não se adequarem aos modelos vigentes, os indivíduos classificados como deficientes carregam os estigmas da incompetência e improdutividade, colocando o sujeito no descrédito e inferioridade moral e social (LOGMAN, 2002). Os estigmas são marcas pejorativas atribuídas, culturalmente, aos sujeitos. Estes são socialmente marcados quando não obedecem aos padrões considerados normais. O estigma é instaurado a partir de uma possível falta do sujeito, como por exemplo, a deficiência, tornando-o, muitas vezes, desacreditado perante a sociedade (GOFFMAN, 1993).

Entendemos que as diferenças atribuídas a estes sujeitos são produções culturais, uma vez que, as sociedades, em geral, têm grande dificuldade em conviver com elas. A possível quebra da normalidade produz o processo de exclusão social justamente para enquadrar os mais capazes a uma lógica produtiva deixando à margem aqueles considerados inapropriados para a sociedade (FERNANDES, 1998).

Nesse sentido, Goffman (1978) e Foucault (1991) analisam o nascimento de instituições como manicômios, prisões e outras, como uma das formas de proteger a sociedade contra aqueles que ameaçavam a ordem vigente. No século XIX, estas instituições objetivavam adaptar os sujeitos ao sistema normalizador² constituindo-se, segundo Foucault (1991), um dos espaços onde o poder disciplinar é exercido. Em outras palavras, nesses lugares são investidas estratégias políticas, pautadas por um discurso disciplinar com o intuito de produzir um regime de “normalidade”. Ou seja, a norma regula os sujeitos não permitindo desvios.

Compreendemos que a importância da diferença, consiste no reconhecimento de singularização dos sujeitos. A esse respeito, Louro (2001, p. 46) afirma: “a

² Instituições de vigilância e punição de controle social.

igualdade é um conceito político que supõe a diferença”. Assim, não há sentido em reivindicar a igualdade para sujeitos que não são idênticos, ou que não são os mesmos. Importa o reconhecimento da igualdade de oportunidades para todos, ou seja, a luta deve ser em torno da equivalência entre os sujeitos, no sentido da vivência dos direitos sociais. Tal compreensão implica em ver a igualdade na diferença como possibilidade de construção de relações mais democráticas, em que as diferenças entre os sujeitos possam ser consideradas como outras possibilidades de relações a partir do diverso. Pensar a diferença inscrita na deficiência significa problematizar as identidades dos sujeitos que se encontram em situações de desigualdade social perante os considerados normais.

Justificativa e objetivos da pesquisa

A Educação Inclusiva garante para os indivíduos com deficiência um espaço de acesso e permanência na escola, como todos os demais. Para tal, implica na criação de mecanismos de trabalho considerando o espaço escolar, o conteúdo programático, os ritmos de aprendizagem. Demanda uma melhor formação do professor, bem como todos os recursos que favoreçam um melhor processo educacional (PLETSCH, 2009a; GLAT; BLANCO, 2007; FIGUEIREDO, 2002). Nas palavras de Figueiredo (2002, p. 68),

Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento.

Nesse contexto, é primordial a desconstrução de práticas pedagógicas conservadoras, que colaboram para a discriminação dos indivíduos com deficiência. Figueiredo (2002) ressalta a importância de problematizar concepções e valores de modelos segregacionistas e preconceituosos, bem como abandonar o registro de soluções paliativas para o processo educacional.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como principal tema a análise da concepção de ensino-aprendizagem de uma professora na relação com uma criança com Síndrome de *Down* numa classe comum. Também focalizou a busca de procedimentos favoráveis ao seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, os quais constituem os principais elementos de investigação das práticas educacionais.

Para isso, almejamos: a) identificar as concepções de ensino-aprendizagem de uma professora do ensino comum sobre o processo educacional geral de uma criança com Síndrome de *Down*; b) analisar a prática educativa da professora com esta criança no cotidiano de sua classe; e c) mediar, junto à professora práticas educativas e procedimentos pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança.

Na dimensão do contexto escolar, a Educação Inclusiva traz importantes reflexões exigindo o repensar das compreensões e práticas sobre o processo ensino-aprendizagem, considerando duas questões importantes: a) o acesso ao conhecimento como uma condição necessária para o desenvolvimento humano na contemporaneidade, uma vez que, a sociedade exige cada vez mais a aprendizagem de diferentes habilidades; e b) o direito de todos à aprendizagem passa a ser uma das ferramentas mais importantes no processo de socialização, desenvolvimento cognitivo, econômico, cultural e psicossocial dos indivíduos. Assim, estudos voltados à educação mostram sua importância para/na efetivação da inclusão social como um processo em construção de uma sociedade mais democrática (GLAT, 2004).

Com base nas questões de pesquisa esta tese está organizada em duas partes, distribuídas entre seis capítulos. A primeira parte consta dos primeiro e segundo capítulos. O primeiro discute a complexidade do conceito de deficiência intelectual, os aspectos genéticos e características da Síndrome de *Down*. A deficiência intelectual situa-se na sua produção social, marcada pela singularidade do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, conforme cada sujeito. O segundo capítulo discute a Educação Inclusiva e suas implicações com a prática pedagógica a partir da reflexão sobre limites e possibilidades dos processos do trabalho pedagógico. Tem como foco as práticas pedagógicas inclusivas na relação com a criança com deficiência intelectual, sujeito desta pesquisa.

A segunda parte apresenta os capítulos três, quatro, cinco e seis. O capítulo três trata dos caminhos metodológicos da investigação realizada com base no

estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa-ação. O quarto capítulo apresenta a pesquisa de campo, o cenário, participantes e procedimentos investigativos.

O quinto capítulo discute a inclusão de Isabel em uma classe comum de educação infantil. Analisa as concepções de uma professora sobre Educação Inclusiva, bem como sua prática pedagógica desenvolvida com uma criança com Síndrome de *Down*. A discussão tem como base os dados empíricos coletados na pesquisa de campo,

O capítulo sexto discorre sobre a pesquisa-ação realizada a partir da implementação de procedimentos pedagógicos. Visa discutir o processo de ações efetivadas pela professora com a aluna com Síndrome de *Down*. Analisa, ainda, a inclusão da aluna mediante limites e possibilidades, mediada pela prática pedagógica da professora, bem como o olhar da professora sobre a deficiência por meio da auto-avaliação.

As considerações finais trazem as reflexões oriundas desta pesquisa, apontando a necessidade de outros estudos no contexto da deficiência intelectual.

1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SÍNDROME DE *DOWN* E PROCESSO EDUCACIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Tudo aquilo que é diferente, que sai da rotina, que rompe com a norma (daí o termo a-normalidade) causa medo porque ameaça a nossa própria estabilidade [...] O 'anormal', o diferente, o desconhecido apavora porque nos obriga a mudar a nossa maneira de ser. As pessoas que se comportam de modo estranho, que são diferentes colocam outros em situações novas e desconhecidas nas quais elas não sabem de antemão como agir... (GLAT, 2004).

1.1 A complexidade do conceito de deficiência intelectual

No Brasil, tem sido reconhecido oficialmente, inclusive na legislação, o conceito de deficiência intelectual (mental) com base no sistema de classificação da *American Association for Mental Retardation*³ (AAMR, 2002) que a caracteriza “[...] por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos dezoito anos de idade”. O mesmo documento reconhece a deficiência intelectual como uma condição compreendendo cinco dimensões: “[...] habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação; interação, papel social; saúde; e contexto” (FONTES et al, 2007, p. 82).

A complexidade de construção de um conceito que dê conta da produção social da deficiência intelectual tem levado alguns autores a afirmarem que esta deficiência “[...] não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 15). Estes autores ressaltam que tal compreensão sugere o diálogo entre os diversos saberes (psicológicos desenvolvimentistas baseados na Sociologia, Antropologia, Educação e Psicanálise), na busca pela construção científica de uma definição interdisciplinar.

³Em 2010 a AAMR passou a chamar-se Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Com a mudança de nome a AADID apresentou também a 11ª edição da definição, classificação e o sistema de apoios para as pessoas com deficiência intelectual. Vale esclarecer que o conceito de deficiência intelectual e as cinco dimensões tomadas como referência para explicá-la não tiveram mudanças significativas em relação ao conceito e as dimensões apresentadas na 10ª edição de 2002 (PLETSCH, 2012).

Diante das diferentes perspectivas sobre o conceito de deficiência intelectual, uma das questões mais importantes, refere-se ao conhecimento da sua forma de produção social e dos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos com esta condição.

1.2 Síndrome de *Down*

Para melhor caracterizar o sujeito alvo deste estudo, apresentamos, a seguir, algumas informações básicas sobre a Síndrome de *Down*, porque entendemos que o desenvolvimento humano se dá na junção entre suas condições biológicas e a apropriação cultural. Nesse sentido, discutiremos aspectos da Síndrome de *Down* que resultam em deficiência intelectual, considerando a dimensão social que esta condição acarreta. Por nosso foco não ser na deficiência numa perspectiva biomédica, ressaltamos que indivíduos com Síndrome de *Down*, embora tenham características comuns, diferem-se de acordo com as particularidades de cada um, tanto sob o aspecto biológico, quanto psicológico e sócio-cultural.

1.2.1 Aspectos genéticos, características físicas e cognitivas

A Síndrome de *Down* é uma anomalia genética produzida, geralmente, pela presença de um cromossomo a mais no par 21. O termo trissomia, portanto, indica o acréscimo no cariótipo⁴ totalizando, no indivíduo com Síndrome de *Down*, 47 cromossomos e não 46 como é a norma nos seres humanos. Como sabemos, cada célula reprodutiva (espermatozóide e óvulo) possui 23 cromossomos que, na fecundação, formarão 46 cromossomos, dando início ao processo de divisão celular, gerando novas células com 46 cromossomos e assim por diante. A Síndrome de *Down* acontece quando há uma alteração inadequada dos cromossomos do par 21; dois cromossomos 21 se juntam originando células, uma de 47 e outra de 45 cromossomos, sendo esta última eliminada (TUNES; PIANTINO, 2006).

⁴ Refere-se à identidade genética do ser humano.

Essa anomalia, conhecida como *trissomia simples do par 21*, atinge 95% dos casos de Síndrome de *Down*. Os outros dois tipos são a *trissonomia de translocação*, que atinge cerca de 3% dos casos, em que há também três cromossomos 21, mas o braço longo de um deles liga-se a outro cromossomo; e *mosaicismo*, encontrado em 2% dos casos, em que a reprodução celular gera células com 46 e 47 cromossomos.

Diagnosticada, normalmente, no nascimento⁵, a alteração genética da Síndrome de *Down* resulta em algumas características físicas, facilmente identificadas nos bebês (TUNES; PIANTINO, 2006; CARNEIRO, 2008). De acordo com Voivodic (2008), os bebês com Síndrome de *Down* apresentam pelo menos seis das seguintes características:

- a) Tamanho e peso menor que outros bebês nascidos a termo
- b) Olhos amendoados, um pouco separados um do outro⁶
- c) Mãos menores e gordas com prega na palma da mão transversal única
- d) Hipotonia (flacidez muscular)
- e) Pernas e braços curtos
- f) Orelhas localizadas abaixo do normal
- g) Nariz pequeno
- h) Bochechas proeminentes por conta da flacidez muscular;
- i) Dedo mínimo meio curvado
- j) Excesso de pele na nuca
- k) Nos pés apresentam, geralmente, uma distância entre o primeiro dedo e o segundo.

Diante do exposto, vejamos crianças com Síndrome de *Down*.

⁵A Síndrome de *Down* pode ser detectada, ainda durante a gestação, por meio de testes como amniocentese e outros.

⁶Os olhos parecem de orientais, daí a denominação “mongolóide”.



Figura 01 - Crianças com Síndrome de *Down*
Fonte: Exposição em Madri de crianças com Síndrome de *Down*

É preciso ter cuidado no diagnóstico precoce, pois, como lembra Carneiro (2008, p. 63), “[...] muitos recém-nascidos possuem algumas dessas características, não tendo, necessariamente Síndrome de *Down*”.

Destacamos, ainda, que é possível detectar algumas alterações fenotípicas no feto por meio do exame de ultra-sonografia, mas a precisão do diagnóstico da Síndrome de *Down* é dada através do exame de “cariograma”. Trata-se da aminocentese, análise cromossômica de cada núcleo celular por meio de uma amostra de células da placenta (caso seja feita pelo feto) ou do sangue (CARNEIRO, 2008). As crianças com Síndrome de *Down* são fisicamente semelhantes, diferenciando-se, entretanto, no comportamento e padrão de desenvolvimento. Carneiro (2008, p. 64) adverte:

[...] não há um padrão estereotipado e previsível em todas as crianças com Síndrome de *Down*, uma vez que tanto o comportamento quanto o desenvolvimento da inteligência não dependem exclusivamente da alteração cromossômica, mas, também, do restante do potencial genético bem como das influências do meio que a criança vive.

Voivodic (2008) chama a atenção, ainda, para as características estereotipadas atribuídas ao sujeito com Síndrome de *Down* como: docilidade, afetividade, teimosia, amistosidade, entre outras. Ainda segundo a autora, os estudos não revelam características comuns de personalidade e comportamento entre estes sujeitos, “[...] o que não permite traçar um perfil identificador [...]” (VOIVODIC, 2008, p. 42).

O desenvolvimento motor da criança com Síndrome de *Down* apresenta um atraso das funções de sentar, ficar em pé e andar, ocorrendo, na maioria dos casos mais tarde do que as crianças consideradas normais. A hipotonia muscular, típica destes sujeitos, também é outro fator que contribui para o atraso psicomotor da criança.

A partir do desenvolvimento psicomotor, a criança explora o ambiente construindo suas experiências na relação com o mundo. Voivodic (2008) destaca que nas crianças com Síndrome de *Down*,

[...] foram observadas diferenças nesse comportamento exploratório: usam comportamentos repetitivos e estereotipados, mantendo-os mesmo que se mostrem inúteis; seu comportamento exploratório é impulsivo e desorganizado, dificultando um conhecimento consistente do ambiente, sendo que a exploração dura menos tempo (VOIVODIC, 2008, p. 43).

No tocante ao aspecto cognitivo, estudiosos como Schwartzman (1999), Carneiro, (2008) e Voivodic (2008), afirmam que a deficiência intelectual constitui uma das características mais marcantes da criança com Síndrome de *Down*, além de outros problemas de saúde como:

[...] cardiopatia congênita (40%); problemas de audição (50 a 70%); de visão (15 a 50%); alterações na coluna cervical (1 a 10%); distúrbios da tireóide (15%); problemas neurológicos (5 a 10%); obesidade e envelhecimento precoce (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000, p. 97).

Schwartzman (1999) afirma que muitos estudos sobre Síndrome de *Down* aplicam testes formais de inteligência baseado no Quociente de Inteligência (QI) variando o resultado entre 20 e 85. O autor destaca a incompletude destes testes, criado a cerca de 50 anos atrás, e a não “normatização” dos mesmos a serem realizados com crianças com deficiência. Para o autor,

[...] há uma grande variabilidade clínica tanto no que se refere aos aspectos físicos quanto aos cognitivos. Algumas crianças são muito mais afetadas do que outras de forma que o aspecto do comprometimento é muito amplo. Não temos elementos para firmar prognósticos seguros quanto ao grau de comprometimento dessas crianças durante os dois primeiros anos de vida (SCHWARTZMAN, 1999, p. 59).

O autor chama a atenção, ainda, para o cuidado que se deve ter na correlação entre aspectos físicos e desenvolvimento ulterior da criança com Síndrome de *Down*, uma vez que há uma variedade de desenvolvimento destas crianças em relação à linguagem e cognição.

Mesmo admitindo os avanços dos estudos sobre a Síndrome de *Down*, Carneiro (2008, p. 65) observa que “[...] a imprevisibilidade dos prognósticos ainda são marcadamente vinculados às características e aos comprometimentos orgânicos dos sujeitos”.

Na direção de Carneiro (2008), embora reconheçamos a deficiência intelectual é uma condição orgânica que traz sérios comprometimentos ao processo de desenvolvimento cognitivo, sabemos, também, que o processo educacional pode possibilitar maior aprendizagem e desenvolvimento da criança com Síndrome de *Down*. Na medida em que é nas interações sociais que o desenvolvimento cognitivo é adquirido, cada sujeito traz suas experiências para esse processo, sendo, portanto, todo processo de desenvolvimento singular. Em outras palavras, o nível de aprendizagem que crianças com Síndrome de *Down*, ou outros tipos de deficiência intelectual alcançarão, dependerá, em grande parte, das experiências sócio-educativas a que forem expostas.

1.3 A produção social da deficiência intelectual

Tradicionalmente, a deficiência tem sido concebida como problemas patogênicos presentes no organismo do indivíduo. Sua origem recairia no deficiente, cuja marca se encontra presente no seu corpo por meio de características físicas, por exemplo, de indivíduos com Síndrome de *Down* ou com distúrbios de comportamentos considerados ditos inadequados do ponto de vista dos padrões sociais de normalidade.

Diferente deste enfoque, estudiosos (OMOTE, 2004; FONTES et al, 2007; GLAT, 2004; 2009; PLETSCHE, 2009b) apontam a deficiência na perspectiva de construção social, da diferença inscrita na deficiência. Evidenciada, quase sempre, pelo sujeito considerado incapacitante, passa a ser um fenômeno produzido socialmente. Importante ressaltar que não se trata de desconsiderar os problemas gerados pelas condições orgânicas, mas de reconhecer o modo como o sujeito com deficiência é visto socialmente. É preciso compreender que um melhor desempenho da capacidade e da adaptação do deficiente na sociedade não depende, exclusivamente, de fatores orgânicos e sim, sociais. É na sociedade que o deficiente é produzido mediante estigmas os quais colaboram para seu estatuto de deficiente, ou seja, aquele considerado incompetente e improdutivo. Glat (2009, p. 23) lembra,

Dito de outra forma, pessoas rotuladas como deficientes mentais se apresentam mais dependentes e incapacitadas do que seria resultante de sua condição orgânica, por terem aprendido a desempenhar o papel de deficientes. Como esses indivíduos são geralmente assim classificados logo após seu nascimento ou nos primeiros anos de vida, são socializados em uma situação de desvantagem – como pessoas estigmatizadas. Isso afeta sua identidade pessoal, aumentando a probabilidade de aderência e fidelidade ao papel que lhes é atribuído.

Desse modo, a sociedade estabelece normas de funcionamento onde aqueles que não correspondem ao padrão referenciado pela norma são considerados desviantes. Assim sujeitos deficientes são tratados de forma diversa daqueles considerados normais.

Na perspectiva da deficiência como construção, sua manifestação nos sujeitos se diferencia a partir de diversos aspectos. Em relação aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, Magalhães (2000, p. 3) afirma que,

Alunos com deficiência mental apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; têm dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferentes de seus pares da mesma idade, o que lhe faz peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo.

Entre as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos, estariam aquelas relacionadas à abstração, generalização, formação de conceitos, memorização, e desenvolvimento psicomotor e metacognição⁷. Características estas geralmente enfatizadas pela relação ensino-aprendizagem na escola. É preciso levar em consideração que, no contexto da deficiência intelectual, engloba-se um amplo grupo de indivíduos com diferentes graus e etiologias. Diante de tal complexidade, o trabalho com esses sujeitos precisa ser visto a partir da compreensão da singularidade do aluno, cujo comportamento se dá de modo diferenciado. Ou seja,

[...] esses alunos apresentam caracteristicamente, um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar suas tarefas. Sua capacidade de abstração e generalização também se mostra mais limitada, e eles podem, ainda, ter maior dificuldade para formação de conceitos e memorização (FONTES et al, 2007, p. 81).

Considerando que esta condição não prejudica apenas o desenvolvimento intelectual e cognitivo, autores discutem o sujeito biológico e social na relação com a deficiência. Como modo primário de existência, a deficiência é constituída a partir da sua dimensão orgânica. Mas a produção e expressão desta deficiência só é compreendida na sua dimensão social, secundária (CARNEIRO, 2007, p. 46):

⁷ Capacidade de assumir o controle consciente do pensamento, objetivando à progressiva passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. Podemos solicitar a resposta da criança sobre suas escolhas, inclusive cognitivas, ou seja, que fale sobre estratégias ao desenvolver alguma atividade (MOTA ROCHA, 2002).

Vigotski distingue aspectos de ordem primária e de ordem secundária na constituição da deficiência. Os aspectos primários referem-se às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente apontadas como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de indivíduos considerados portadores dessa deficiência. Os aspectos secundários não estão diretamente ligados ao primário, mas traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária. [Desse modo,] o desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança com deficiência mental está determinado diretamente pela sua causa originária (primária) ou se trata de uma complicação de ordem secundária? [...] O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, à sua exclusão do ambiente cultural, da nutrição ambiental (CARNEIRO, 2007, p. 46).

Assim, podemos reconhecer a importância dos aspectos biológico e cultural no tornar-se indivíduo:

[...] se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético momento zero cultural. A razão é simples: se as funções culturais têm que se 'instalar' no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária (PINO, 2005, p. 47).

Na deficiência, os aspectos secundários passam a ser a chave para a intervenção pedagógica. Portanto,

[...] a intervenção pedagógica deveria centrar-se nos aspectos secundários da deficiência, no desenvolvimento dos processos superiores mais suscetíveis de compensação. Os aspectos primários da deficiência desencadeiam certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que definem o perfil particular de uma pessoa com deficiência (CARNEIRO, 2007, p. 41).

A afirmação sobre um hipotético *momento zero cultural* (PINO, 2005) aponta para a compreensão das funções orgânicas atreladas às funções culturais, uma vez que, mesmo ao embrião são postos significados culturais. Vale lembrar as construções feitas a partir do reconhecimento de uma gestação e os significados inscritos na história de vida de cada sujeito, iniciada desde a sua concepção. Ao nascer, ele já está inserido em um contexto social que foi pré-determinado ainda enquanto embrião. Assim, podemos dizer que o homem vivencia um duplo nascimento, biológico e o cultural:

O ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a convivência com o outro que vai possibilitar que esse processo se concretize. Por isso, podemos falar metaforicamente em um duplo nascimento da criança: um biológico e outro cultural. A partir do momento em que a criança nasce, progressivamente, ingressa num mundo onde as relações são mediadas pelas significações, valores e verdades de sua cultura. Isso não quer dizer que ela será passivamente moldada pela cultura. Mas que irá interagir com ela. É a partir dessas interações que se constituirá como se humano. Assim podemos afirmar que o homem é produto e produtor da cultura. Ou seja, somos fruto das circunstâncias, mas também contribuimos na construção dessas circunstâncias (PINO, 2005, p. 34).

Para esse nascimento cultural, a mediação semiótica⁸ torna-se fundamental na vida dos indivíduos, uma vez que o nascimento humano é mediado pela interação e apropriação dos instrumentos de natureza física e psíquica. Os primeiros modificam o meio físico e os sujeitos da ação, alterando, sobretudo, os de natureza psíquica – signos que modificam as relações entre os sujeitos e consigo mesmo, conferindo ao real uma outra existência: a existência simbólica.

Nesse caso, reafirmamos que os desafios vivenciados pelos indivíduos com deficiência intelectual decorrem, em grande parte, dos perversos processos sociais de estigmatização que eles sofrem. Isto ocorre quando a cultura e seus membros mais experientes, invisibilizam e paralisam o sujeito com deficiência, dificultando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a exemplo da apropriação da língua escrita como prática cultural (ANDERSON; TEALE, 1987).

1.4 Singularidade do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo⁹ com deficiência intelectual

Na dimensão dos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo do indivíduo com deficiência intelectual, Figueiredo e Poulin (2008, p. 246) esclarecem, com base em diversos estudos, que “[...] do ponto de vista estrutural, essa gênese apresenta identidade e filiação de estruturas intelectuais que não diferenciam daquelas das crianças ditas normais”.

⁸Processo de interiorização de instrumentos e sistemas de signos realizada pelas interações e intercomunicações sociais por meio da linguagem.

⁹Nossa discussão leva em consideração as contribuições de Piaget e Vigotsky no processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, portanto, não foi objetivo neste trabalho discutir suas diferenças teóricas.

Se os sujeitos vivenciam estágios cognitivos similares, a diferença reside no funcionamento, na mobilização dos esquemas cognitivos, quando a situação exige uma ação do indivíduo para resolução de situações-problema. Para Piaget (1975) os esquemas caracterizam-se a partir de generalizações fundadas em uma mesma ação, aplicada a novos conteúdos. Isto é, os esquemas são as bases que possibilitam a ação atual a partir da experiência anterior, ou seja, o conhecimento prévio é organizado por meio de esquemas. De acordo com Leffa e Pereira (1999, p. 27).

Nossa memória arquiva as experiências que vivemos de maneira extremamente organizada. Não se trata, porém, de um arquivo estático onde as pastas e os documentos estão sempre na mesma ordem, alfabética ou não, mas provavelmente de uma estrutura dinâmica e hierárquica que permite múltiplos recortes. Os esquemas, por sua vez, são estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações (instanciações), com ênfase no que é típico e genérico. [...] Os esquemas possibilitam que de forma econômica o cérebro, dentro de suas limitações, inventarie a grande variedade das experiências vividas.

Na perspectiva de movimento e da troca do organismo como o meio, o esquema corresponde a uma estrutura que gera a ação, ou seja, “[...] é a condição primeira da ação. Ele é engendrado para o funcionamento geral de toda organização viva, a adaptação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 34). Como organismo vivo e hereditário, vivencia novas experiências por meio de desequilíbrios e adaptações originando novos esquemas. Importante lembrar que a construção de esquemas se concretiza no processo de adaptação. Dessa forma, a ação da criança, agindo sobre o meio, constrói conhecimentos, cada vez mais complexos, produzindo novos esquemas.

No caso de sujeitos com deficiência intelectual, há dificuldades na generalização de esquemas¹⁰, tornando o pensamento circular. Nesse aspecto, Figueiredo e Poulin (2008), em um estudo longitudinal com duração de quatro anos com crianças com deficiência intelectual, identificou um tipo de oscilação¹¹ caracterizado por “[...] alternância de resposta de diferentes níveis, mas com limitada mobilidade entre os estágios” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 247). As respostas obtidas apontavam estabilidade nas respostas típicas de estágios anteriores:

¹⁰ Capacidade de aplicar o mesmo conhecimento em outras situações.

¹¹ “Fenômeno definido como maior incidência de níveis intermediários de construções cognitivas apresentadas por um mesmo sujeito” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 247).

Neste último caso, parece que essas crianças desenvolviam os esquemas que lhes permitiam evoluir nas suas conceituações, mas não eram capazes de conservar esses esquemas, o que sugere a dinâmica de um desenvolvimento circular [...] (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 247).

O desenvolvimento circular aparece nas situações diárias em que as crianças são solicitadas a desenvolver determinadas ações. Em uma avaliação entre dois níveis de escrita, pré-silábico¹² 2 e o silábico¹³, por exemplo, o professor media a ação para compreender o nível que a criança se encontra. A avaliação objetiva mediar com a criança o avanço de um nível para o outro. Na dimensão da ação junto com o mediador, a criança consegue fazer a passagem do primeiro para o segundo nível. Ao pedir a mesma criança uma outra atividade com o mesmo contexto requerendo uma maior autonomia, ela indica não conservar a informação trabalhada anteriormente, demonstrando permanecer no nível de escrita anterior. Caracterizado como conflito cognitivo, a criança com deficiência intelectual apresenta maior durabilidade no estágio pré-operatório do pensamento. Ou seja, período em que a criança, por volta do seu segundo ano de vida,

[...] começa a representar uma coisa por outra, ou seja, a formar esquemas simbólicos. Usa, por exemplo, uma caixa como se fosse um carrinho. Estes comportamentos são decorrentes da aquisição da função simbólica ou semiótica que marca o fim do período sensório-motor [...] (FERREIRA, 1998, p. 52).

Mesmo sendo o conflito cognitivo uma experiência vivenciada pelos dois grupos de crianças, a criança dita normal consegue formar novos esquemas com mais facilidade.

Nesse pensamento circular, o desenvolvimento incompleto revela-se “principalmente, por fixações temporárias ou definitivas no estágio pré-operatório do pensamento” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 246). A fixação do pensamento, temporária ou definitiva, fixado em uma etapa anterior, se baseia na dificuldade do indivíduo em transformar o conhecimento subjetivo em conhecimento objetivo através da ação. Indica a transformação da forma primitiva do pensamento subjetivo

¹² No pré-silábico 2 a criança começa a compreender que letras, números e desenhos mais definidos representam fala e objetos. Fase em que a criança costuma apoiar-se nas letras do seu nome para representação.

¹³ Período que a criança começa a perceber a sílaba como a unidade menor da língua com valor sonoro. Na escrita das palavras escreve para cada sílaba uma letra que, geralmente, corresponde ao som percebido por ela.

em objetivação da ação, via objeto do conhecimento, propondo a diferenciação entre sujeito e objeto (PIAGET, 1975). A diferenciação se dá pelo desenvolvimento do pensamento intuitivo através da coordenação de vários pontos de vistas, atuando na formação de conceitos, estado de alcance do pensamento reversível¹⁴, capaz da representatividade em diversas situações.

Nessa mesma direção, tais indivíduos podem apresentar fragilidades na aplicabilidade de um conceito construído em diferentes situações, o que se conceitua como transferência de aprendizagens. Figueiredo e Poulin (2008) apontam a oscilação como uma das características do desenvolvimento do pensamento do indivíduo com deficiência intelectual, conceituando-a como a “superposição de estádios¹⁵ ou a permanência em um estágio intermediário de evolução” (FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 247). Trata-se de um desenvolvimento circular que comporta instabilidade cognitiva. No processo de oscilação do pensamento, estes autores apresentam três fatores que podem influenciar no mecanismo do pensamento operatório dos sujeitos com deficiência intelectual:

- a) inquietude - decorrente de problemas gerados pela não reciprocidade afetiva ou intelectual com o meio social;
- b) sugestionabilidade - dificuldades cognitivas vivenciadas pelo indivíduo cujos efeitos geram uma descredibilidade na sua capacidade de resolver algo de modo objetivo. O mais importante é sentir-se aceito pelo outro, não importando o desejado;
- c) hesitação - que aparece como efeito da sugestionabilidade, marcada pela dúvida e pelo sentimento de incapacidade na resolução de questões objetivas.

O pensamento operatório se dá, por volta dos sete anos, período em que a criança realiza operações mentais, desenvolve um pensamento lógico e a capacidade de reflexão a partir de diferentes aspectos de uma situação a fim de uma conclusão. Fase em que a criança, torna-se capaz de fazer classificações, seriações, lida melhor com números e entende os princípios da conservação. “[...] O período operatório se caracteriza pelas operações mentais, as quais consistem em

¹⁴ No sentido operatório do termo, ou seja, quando a percepção não mais comanda a ação, ou quando indivíduo conserva as qualidades apesar das transformações aparentes (WADSWORTH, 1993).

¹⁵ Termo utilizado pelos autores, o mesmo que estágios.

transformações reversíveis, ou seja, toda operação pode ser invertida” (FERREIRA, 1998, p. 68-69).

Considerando-se que o desenvolvimento operatório é construído por um equilíbrio interno na relação com o meio social, a condição social do indivíduo com deficiência intelectual pode ser um dos principais elementos decisivos para o seu frágil desenvolvimento. A produção de experiências exitosas com o meio social, por outro lado, pode favorecer um maior desenvolvimento do sujeito, muitas vezes, além do esperado.

Nessa direção, sobre a aceleração das estruturas lógicas em crianças com deficiência intelectual, Figueiredo e Poulin (2008, p.249) revela que “[...] não é a dificuldade de construir as estruturas operatórias concretas que caracteriza a deficiência mental leve¹⁶ mas sim, sobretudo, a dificuldade de construí-las espontaneamente”. Assim, muitas crianças com deficiência intelectual podem construir as estruturas operatórias, porém, não espontaneamente. Tal dado sugere a necessidade de uma intervenção maior na aprendizagem, realizada por uma mediação mais pontual e freqüente. Nesse processo, os instrumentos simbólicos de significação requerem um ambiente mais estruturado, o que colabora para um maior desenvolvimento desse sujeito.

Com base na influência dos fatores extracognitivos¹⁷ na construção do conhecimento, estudos sobre a teoria da motivação, conhecida como a teoria da extrovenção (ZIGLER, BENNET-GATES, HODAPP, HENRICH (2002); FIGUEIREDO; POULIN, 2008), apresentam os aspectos emocionais como importante elemento para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual. Dependendo da experiência vivenciada e dos desafios propostos na solicitação de problemas, o fator emocional passa a ser fundamental, favorecendo ou não uma maior mobilização do sujeito. Na resolução de problemas, pessoas com deficiência intelectual, tendem a recorrer com maior freqüência ao ambiente externo e não mobilizam os próprios recursos internos nas situações de ensino-aprendizagem. Isso pode explicar a extrema dependência desses sujeitos em relação aos outros para a

¹⁶ Convém ressaltar que atualmente se prefere não utilizar este tipo de classificação feita com base no resultado de Quociente de Inteligência (QI). Segundo o escore obtido no teste de inteligência Stanford-Binet, por exemplo, indivíduos com deficiência mental *leve* teriam QI entre 68 e 52, *moderada* entre 51-36, *severa* entre 35-20 e *profunda* abaixo de 20. Nos sistemas educacionais, esses ‘graus de deficiência mental’ recebiam a denominação correspondente de *leve, educável, treinável e dependente*[...]”(FONTES et al, 2007, p. 82).

¹⁷ Fatores que não são da ordem da cognição.

realização de ações. Vale lembrar que esses sujeitos são ensinados desde cedo a serem dependentes, o que colabora para tal situação.

Essas pessoas sofrem, frequentemente, sentimentos de baixa autoestima, de experiências negativas e relações sociais comprometidas, geralmente, vivenciadas por sucessivos fracassos. Tais fatores podem explicar, por exemplo, “uma posição de ‘não saber’ ou de ‘recusa de saber’” como outra característica desses sujeitos (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.13).

Dificuldades de evocação e de representação (FIGUEIREDO; POULIN, 2008), também se apresentam nesses sujeitos. No caso de pessoas com deficiência intelectual, sabemos da importância de uma mediação semiótica mais incisiva, objetivando ajudá-las na passagem do estágio pré-operatório para o operatório concreto o que indica a possibilidade do desenvolvimento das habilidades no uso dos vários simbolismos, de primeira e segunda ordem presentes nos gestos, falas, desenhos, brinquedos e na escrita.

Vigotski (2005), por sua vez, compreende o desenvolvimento da escrita como um processo histórico. Afirma que os diversos simbolismos presentes nos gestos, brinquedo/jogo simbólico, desenho e fala prenunciam o desenvolvimento da linguagem escrita. Inicialmente, a escrita aparece vinculada aos simbolismos de primeira ordem (objetos) e, mais tarde, se constitui simbolismo de segunda ordem (linguagem), emergindo finalmente como diretamente substitutiva da realidade.

Para o autor, a representação do brinquedo se dá através da ação de brincar. O brinquedo, assim, se constituiria como a principal ferramenta de desenvolvimento da função simbólica:

[...] O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda a função simbólica do brinquedo nas crianças. [...] Desse ponto de vista, portanto, o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido com um sistema muito complexo de “fala” através dos gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como no desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente. [...] Sob a influência desses gestos, entretanto, as crianças mais velhas começam a fazer uma descoberta excepcional – os objetos não só podem indicar as coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las (VIGOTSKI, 2005, p. 143-145).

Esse movimento é essencial em relação à escrita, pois as crianças vão passando a conceber a realidade do que existe além do concreto. Por exemplo, através do desenho, brinquedo, fala e mais tarde, da escrita.

Como já discutido, os indivíduos com deficiência intelectual, entretanto, parecem ter um desenvolvimento cognitivo típico do estágio sensório-motor não vivenciando a necessária passagem da ação para a representação, dos simbolismos de primeira ordem, para os de segunda ordem.

A ação da criança sobre o mundo social e natural, torna-se fundamental na construção dos conceitos espontâneos e, posteriormente, na sua passagem, consciente, para os conceitos científicos,

Nesse processo, a criança vai tendo oportunidade de experimentar, analisar, inferir, levantar hipóteses etc. A partir da ação, o professor pode pensar em planos de representação e conseqüente tomada de consciência dessa ação, ou seja, propor que as crianças representem o que viram, sentiram, fizeram e depois falem sobre as suas representações, expliquem como chegaram a uma determinada solução (CORSINO, 2006, p. 63)¹⁸.

Pessoas com deficiência intelectual, também apresentam, frequentemente, dificuldades nas estratégias sócioafetivas (SAINT-LAURENT et al, 1995) decorrentes da rejeição social e escolar. A existência de poucos vínculos sócioafetivos e da superproteção e infantilização por parte da família ampliam estas dificuldades (GLAT, 2009).

Ainda temos, como característica destes sujeitos, o pensamento excessivamente concreto indicando que “[...] As estruturas dinâmicas da mente retardada estão menos diferenciadas e são mais rígidas que as do psiquismo normal” (VIGOTSKI apud CARNEIRO, 2007, p. 43).

Como vimos, dificuldades, maiores ou menores, nas estratégias metacognitivas, são características desses sujeitos. O que pode ser constatado por uma fragilidade no controle consciente dos atos mentais diante da resolução de problemas. (PAOUR, 1999; FIGUEIREDO; POULIN, 2008). Por exemplo, dificuldades em antecipar a natureza do problema, comparar e selecionar estratégias de resolução adequada, planejar estratégias escolhidas, controlar e regular o processo de resolução do problema, etc. Razão pela qual Batista e

¹⁸Dentre os planos de representação, a autora cita as expressões corporal, gráfica e plástica, oral (fala/verbalização) e escrita. Agregamos a representação audiovisual, evidenciada na cultura eletrônica contemporânea.

Mantoan (2007) afirmam que indivíduos com deficiência intelectual apresentam dificuldades na passagem das regulações automáticas e mecânicas para as regulações ativas. As primeiras desenvolvidas por uma educação mais tradicional baseada no treino e na adaptação do aluno diante de uma situação de aprendizagem. Por sua vez as regulações ativas favorecem o aluno “[...] selecionar e optar pelos meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente”. Para os autores, “[...] tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e a apropriação ativa do próprio saber” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 18).

É importante pontuar, porém, que, embora esses sujeitos possam apresentar todas ou algumas destas características, sua existência se dá de acordo com as singularidades de cada um. Por essa razão,

A deficiência mental pode ser entendida como uma decorrência mais das condições concretas da vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais próprias de quem em alguma limitação orgânica [...]. Focalizando a importância dos contextos sociais, é possível afirmar que enquanto o sujeito não tem acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, ele não desenvolve as formas superiores de pensamento. Portanto, este não desenvolvimento tem muito mais a ver com a escassez ou mesmo ausência de oportunidades de mediação semiótica do que com a lesão, com alteração cromossômica ou com qualquer outra condição orgânica ou não, significadas como incapacidade individual (CARNEIRO, 2007, p. 48).

Nesse contexto, é fundamental realçar as características peculiares dos sujeitos com deficiência intelectual, a partir das diferentes possibilidades de aprendizagem. Esta compreensão exige ações pedagógicas mais pontuais, considerando a singularidade de cada um.

Para Marques (2001) as habilidades motora, sensorial e mental dos sujeitos com deficiência resultariam da quantidade e da qualidade das trocas na relação com o conhecimento e a cultura. Desse modo, podemos afirmar que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos por esses sujeitos depende, em grande medida, da mediação pedagógica e das interações sociais na escola.

Uma linha de trabalho denominada *educabilidade cognitiva* inspirada em Feurestein¹⁹, “[...] concebe a inteligência humana como um constructo dinâmico

¹⁹Desenvolveu o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) e seu método de psicodiagnóstico, o LPAD (*Learning Potential Assessment Device*). Diretor do Centro Internacional de Desenvolvimento do Potencial de Aprendizagem.

flexível e modificável que está na base da adaptabilidade da espécie ao longo do seu percurso histórico-social” (FONSECA, 1998, p. 8). Segundo seus proponentes, o desenvolvimento da inteligência e da cognição se dá pelas interações entre os sujeitos em diferentes momentos históricos. Nessa concepção, a aprendizagem é compreendida pela mudança de comportamento que ocorre em virtude de outros sujeitos, “[...] e não meramente pela própria experiência em si, ou pela repetição ou associação automática de estímulos respostas” (FONSECA, 1998, p. 8).

No contexto da intervenção com crianças com deficiência intelectual Figueiredo e Poulin (2008), focalizam no trabalho pedagógico a representação e interiorização da ação humana e/ou desenvolvimento de estratégias metacognitivas, em situação de resolução de problemas, a “reeducação do tipo operatória”. Com base nos estudos de Piaget sobre a origem de imitação e do jogo, Poulin (1975 apud FIGUEIREDO; POULIN, 2008) realizou uma experiência individual de reeducação, em um grupo de nove crianças entre seis e sete anos de idade, com deficiência intelectual totalizando com cada uma 14 horas, durante quatro meses. A experiência tinha como objetivo inicial a interiorização pela criança da sua experiência imediata vivenciada durante o dia. Logo, deveria contar os acontecimentos e principais atividades na ordem cronológica. Para isso, era solicitada a antecipar as ações a serem realizadas após a sessão. Como apoio, a criança poderia desenhar as ações e objetos que faziam parte do seu dia, além de ter disponível objetos representativos do seu contexto familiar.

Tratava-se de sessões individualizadas, envolvendo a mediação de um pedagogo e/ou psicopedagogo. Podendo se caracterizar como atendimento educacional especializado, este trabalho objetivou, em última instância, ajudar estes alunos a fazerem a passagem das regulações automáticas para as regulações ativas (metacognição), a mudança de estruturas operatórias e o acesso aos bens simbólicos ou abstratos, a exemplo da língua escrita (BATISTA; MANTOAN, 2007).

Os aspectos até aqui mencionados expressam a diversidade e a complexidade dos problemas sociais e escolares enfrentados por estes sujeitos com deficiência intelectual e demais agentes sociais que com eles se relacionam (familiares, educadores, psicólogos, e demais especialistas). Por isso, consideramos pertinente um olhar pedagógico voltado para a amplitude e inter-relação entre ações pedagógicas.

Nessa direção, cabe destacar as adaptações curriculares como importantes ações que fundamentam o planejamento educacional, compondo o projeto político-pedagógico da escola, o currículo, e as transformações das atitudes dos sujeitos (GLAT; BLANCO, 2007). As adaptações curriculares,

[...] são as que permitem a eliminação ou a introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos e de conteúdos, como forma de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas. Implicam modificações no número máximo de alunos que uma sala de aula deve comportar, a definição da sistemática de trabalho cooperativo entre professores do Ensino Regular e do Ensino Especial, bem como em ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série.[...] são modificações realizadas no planejamento, nos objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação no currículo como um todo ou aspecto dele (GLAT; BLANCO, 2007, p. 45).

Desse modo, tais ações colaboram para situar o indivíduo com deficiência intelectual como sujeito histórico-cultural. Em outras palavras, ele não deve ser reconhecido somente pela falta, deficiência ou diferença orgânica, mas sim, por suas possibilidades inerentes a todo ser humano. Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem só será eficaz na medida em que questiona, problematiza e analisa perspectivas e metodologias políticas pedagógicas de intervenção no processo educacional desses sujeitos.

1.5 Deficiência intelectual e o enfoque psicossocial: um intervir pedagógico

A aprendizagem, de um modo geral, demanda ações múltiplas e articuladas que envolvem dois processos fundamentais: subjetivação e educação metacognitiva. O primeiro é compreendido pelo respeito e valorização positiva do sujeito, que absorve os sentimentos de pertença e diferença e se identifica com os grupos sociais os quais convive. Sentimentos que incentivam o sujeito a se valorizar, não cedendo à manipulação de práticas injustas, ao mesmo tempo que o conscientiza, ajudando-o a não se permitir ter medo e a enfrentar os desafios colocados, muitas vezes, pelos estigmas.

A educação baseada na metacognição possibilita o desenvolvimento da inter-relação com os diversos saberes. É na relação com o outro e na compreensão das

estratégias de realização de tarefas que o sujeito pode vivenciar o sentimento de autonomia, podendo ser cada vez mais por ele conquistada. Assim, ele poderá assumir o controle consciente do pensamento na relação com o aprender, ou seja, com as estratégias cognitivas utilizadas na sua construção do conhecimento. Como diversos autores vem apontando, há uma estreita relação entre sócioafetividade e metacognição na ação educativa (MOTA ROCHA, 2002; MONTE SERRAT, 2007; VIGOTSKI, 2005; 2003; CARNEIRO, 2007; CHARLOT, 2000). Como lembra Charlot (2000, p. 63),

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo.

Na perspectiva do saber como processo em construção, consideramos a dimensão do atraso inscrita na deficiência como uma construção social. Desse modo, a deficiência passa ser analisada a partir dos processos de construção do atraso, em modelos socioeconômicos respaldados fundamentalmente nos conceitos de homogeneidade e produtividade, em sociedades desiguais. Nesse sentido, consideramos os processos sociais de construção de grupos desviantes e estigmatizados os quais são permeados por relações de poder e de saber. Tais relações são estabelecidas pelos distintos grupos e pela escola como expressão cultural desta, na luta pelo controle social. Compreende-se como um atributo ou comportamento que é parte inerente à singularidade humana, é transformado, coletivamente – por certos grupos sociais hegemônicos –, em desvio e estigma, por ser considerado uma diferença abominável. Sob esta ótica,

[...] estigma é tratado como marca social para a manutenção da vida coletiva; [...] como marca social de descrédito e de inferioridade das pessoas que pertencem a alguma categoria de desvio, e cumpre a função de controle social para a manutenção da vida coletiva (OMOTE, 2004, p. 287).

Compactuando este enfoque, Glat (2009), em um estudo sobre mulheres com deficiência intelectual chama atenção para a compreensão da deficiência intelectual, como uma construção social. Como fenômeno construído socialmente, porta diversos significados impressos no comportamento desviante, rejeitado pela condição da normalidade. Entre outros aspectos discutidos, destacamos o *'processo*

de fabricação do deficiente'(OMOTE, 1980 apud GLAT, 2009, p. 24), produzido por instituições e especialistas que acabam colaborando para a condição de desvio do sujeito com deficiência intelectual.

De acordo com Glat (2009, p. 24) “Os especialistas atuam, de certa forma, como porta-vozes ou executores da política segregacionista de rotulação dos desviantes”. Vale lembrar que, mesmo que tal classificação seja necessária para efeitos de atendimento ao sujeito com deficiência, sua condição legitimada pelo diagnóstico “[...] representa um rótulo, e invariavelmente implica sua segregação total ou parcial do cotidiano ‘normal’ da comunidade” (GLAT, 2009, p. 24).

Assim, diagnósticos são justificados e legitimados, por meio de relações de poder inscritas nos saberes que atuam nas diversas instituições. Para Glat (2009, p. 24, grifos da autora),

Na medida em que existem indivíduos desviantes... é preciso dar-lhes um destino. Portanto, começa a se formar um outro grupo de indivíduos aos quais a sociedade delega a função de lidar com esses desviantes. Com lidar eu me refiro a entender, explicar, diagnosticar, vigiar, tratar, proteger, etc. e tudo isso se na verdade significa *controlar* esses indivíduos para que fiquem em seu lugar – à margem da comunidade – e não ameacem a estabilidade do sistema, não subvertam a ordem, o *status quo*, a *normalidade*. Em outras palavras, o que estou querendo enfatizar é que os especialistas que lidam com os desviantes exercem um *poder* sobre eles.

A discussão reside sobre um poder “paternalista e autocrático” (GLAT, 2009, p. 25) exercido pelos profissionais especialistas que concebe o sujeito com deficiência intelectual como o incapaz de fazer suas escolhas e enfrentar seus problemas. Nas palavras da autora,

[...] raramente é dado às pessoas com deficiência mental a oportunidade de se expressar e lutar pessoalmente por seus direitos. Não se transmite a elas a idéia de que são capazes de tomar decisões a respeito do seu destino, e assumir a responsabilidade por elas. Muito menos lhe são ensinados os meios para tal (GLAT, 2009, p. 25).

No caso da escola, o foco é na chamada “deficiência institucional”, ou seja, a deficiência é concebida como uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar (currículos, programas, expectativas dos docentes). Imprimi-se na forma como lida com as crianças ditas deficientes e de famílias populares (CHARLOT,

2000), por meio de pedagogias classificatórias (LONGMAN, 2002). Pedagogias estas que são calcadas na discriminação construída com base em modelos pedagógicos desenvolvidos na escola. Tais práticas buscam explicitar as práticas marginalizadoras da criança na escola, os significados atribuídos pelos agentes sociais a tais mecanismos de marginalização e a relação entre as culturas escolar e familiar (MOTA ROCHA, 2002), o que constituiria a análise panorâmica da produção escolar/social do atraso.

Esta perspectiva se contrapõe às explicações naturalizadas – como as teorias a privação e da diferença cultural (PATTO, 1990), aparatos ideológicos por excelência, cuja teorização é feita em termos de faltas, de deficiências e de origem social desses indivíduos. Nesse contexto, é importante considerar “[...] a pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças [...]” (CHARLOT, 2000, p. 28) e sua relação com a sociedade como um todo.

Do ponto de vista teórico-metodológico da análise, esta subversão implica a negação das análises centradas na idéia de causalidade da falta, e a tomada da leitura positiva do aluno em situação de fracasso escolar. Na leitura positiva, o sujeito com deficiência intelectual não é visto como ser incompleto, mas como sujeito dominado na sua condição socialmente inscrita na deficiência.

A leitura positiva, pautada na crença do outro como sujeito capaz de desenvolvimento, analisa as experiências, histórias, interesses e discursos deste aluno, caracterizado, sobretudo, como um sujeito dominado que estabelece distintas relações com o saber. Neste caso, a subjetividade destes indivíduos será considerada, não apenas quando incorporam normas e valores sociais, mas, principalmente, quando reinterpretem o seu mundo.

A articulação dos aspectos micro e macro sociais da deficiência é fundamental na análise dos processos que visam a construção de projetos de resistência social. Estes, por sua vez, situam-se em contraposição aos processos de dominação inspirados nas ideologias da normalidade e produtividade inerente à pedagogia da classificação que objetivam o controle social (LONGMAN, 2002). São os valores, tradicionalmente, produzidos na escola que colocam a diferença como deficiência. Referindo-se aos padrões normativos hegemônicos, o autor ainda argumenta:

Esses tem sido uma das maiores causas de desenvolvimento da ideologia da normalidade. Esta ideologia da deficiência do outro, tanto pode ser construída a partir das diferenças lingüísticas, culturais, sociais como também da falta de traços biológicos ou, mais ainda, construída nos compêndios da psicopatologia e da medicina (LONGMAN, 2002, p. 13).

Diante da problemática em torno dos sujeitos com deficiência intelectual, é importante destacar que, na perspectiva educacional, comportamentos podem ser alterados em função do processo educativo mediado pelas condições ambientais propostas por diferentes instituições educativas, dentre as quais, destaca-se a escola. Assim, compreendemos que o desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual é impulsionado pelo processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontado por Glat (2004; 2009) e Pletsch (2009b), entre outros autores, não existe qualquer processo avaliativo capaz de afirmar com precisão o máximo potencial de aprendizagem que um indivíduo pode alcançar (tenha ele uma deficiência ou não). Por isso, a apropriação das condições materiais e simbólicas de produção na vida do sujeito com deficiência, mediada pelo processo educacional, torna-se um dos mecanismos necessários para o seu desenvolvimento. Na perspectiva da educação voltada para o sujeito com deficiência intelectual, uma das contribuições fundamentais para aprendizagem é o reconhecimento deste, como sujeito inserido no contexto educacional a partir da compreensão de aprendizagem, a qual conta com a escola como uma importante instância. De acordo com Figueiredo (2002, p. 70),

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

Desse modo, a escola necessita desenvolver um trabalho voltado para a valorização do indivíduo com deficiência, visando o desenvolvimento de diferentes habilidades, como raciocínio lógico, poder de decisão, responsabilidade, participação, capacidade de lidar com espaços geográficos e tempos diferentes,

entre outras. Tal trabalho é indicado para todos os sujeitos, uma vez que trata da possibilidade da construção de uma sociedade que favoreça todos, impulsionando ao sujeito o poder de decisão, de modo a “substituir a cidadania ‘tutelada’ pela cidadania ‘conquistada’” (MACHADO, 1998, p. 62). É importante, portanto, possibilitar às pessoas com deficiência o direito à apropriação dos bens materiais e simbólicos da sociedade, para que estas não se transformem em agentes passivos dos mecanismos excludentes. E é justamente aí que se insere o papel crucial da educação e da escola.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 1997, p. 47).

Ao focalizarmos a implementação da política de Educação Inclusiva, somos levados a questionar os limites e possibilidades postos pelos processos pedagógicos escolares vigentes. Isto exige, inicialmente, analisar como se organiza o trabalho escolar, considerando os alunos e professores na relação com as experiências e processos por eles vivenciados (PLETSCH, 2009b). Neste sentido, para efetivar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais os educadores precisam repensar as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas com base nas atribuições da escola moderna. Para Pletsch (2009b, p. 129):

[...] é preciso levar em conta o papel social da escola moderna entendida aqui como *lócus* cultural privilegiado para o desenvolvimento e a humanização das pessoas por meio dos conhecimentos construídos e sistematizados historicamente.

A escola, como instituição social em processo de democratização, tem como uma de suas tarefas principais o desenvolvimento político dos sujeitos. Isto significa ajudá-los a se constituir como indivíduos capazes de participação social nas diferentes esferas de sua vida, aprendendo a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.

Como importante referência educacional, a escola precisa assumir as inúmeras demandas sociais permeadas pelas diferenças existentes entre os indivíduos marcadas, pela grande diversidade das formas de ser e estar no mundo (CAMPOS, 2007; MOTA ROCHA, 2002). Vale lembrar que muitas são as marcas sociais e culturais representada pela diferença, a exemplo de condições físicas, a

deficiência, sexualidade, classe, gênero, etnia, aparência física, cultura entre, outras, as quais a escola necessita tomar para si, no seu compromisso político-pedagógico (CAMPOS, 2007; BRITZMAN, 2001; 1998; LOURO, 1997).

Se a existência da escola tem como uma de suas atribuições a melhoria da qualidade de vida de seus alunos, nada mais justo que a apropriação da diferença como fundamento do processo educacional inclusivo. Discutindo a necessidade das transformações sociais mediadas pela escola, Mantoan (2004, p. 189) aponta que,

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento, e no vazio de idéias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece a seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores e sentimentos.

Nessa direção, discutiremos a Educação Inclusiva e suas implicações na prática pedagógica.

2.1 A educação inclusiva e suas implicações na prática pedagógica

A Educação Inclusiva preconiza uma escola plural, aberta a todos, considerando a diversidade de sujeitos e as suas respectivas necessidades educacionais especiais, tendo como princípio dar suporte adequado aos indivíduos de acordo com suas singularidades (PLETSCH, 2009b; REDIG, 2010; GLAT; PLETSCH, 2011). Tal proposta revela a preocupação com todos os tipos de indivíduos que se encontram excluídos da escola como, pobres, sujeitos com deficiências ou altas habilidades, entre outros. De acordo com Martins (2010, p. 18) estes indivíduos com deficiência “[...] em geral, estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda ordem”.

Como paradigma educacional, baseado nos direitos humanos, a Educação Inclusiva se configurou a partir da década de 1990, com base na Declaração Mundial de Educação para Todos²⁰ da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2012), a qual estabeleceu um plano de ação para suprir as necessidades básicas de aprendizagem de alunos com deficiência, bem como o compromisso com as necessidades educacionais especiais. Assim, o artigo III preconiza, entre outros (UNESCO, 2012, p. 4),

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

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

Esta proposta foi reforçada com a Declaração de Salamanca²¹ (UNESCO, 2010), firmando um maior compromisso dos governos signatários, nos quais se inclui o Brasil, no tocante à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, apelando para medidas orçamentárias que possibilitem a efetivação dessa ação.

Em nosso país, sob o aspecto legal, evidenciamos na política da Educação Inclusiva as contribuições da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante, no Art. 208, inciso III, o direito das pessoas com deficiências a estudar na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratificando esta disposição, assegurando, no Artigo III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

²⁰Documento resultante da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a conferência teve a participação de representantes de 155 países.

²¹Este documento é resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade*, realizada em Salamanca, Espanha, promovida, também, pela UNESCO e o Governo da Espanha, da qual participaram cerca de 100 países e inúmeras organizações internacionais.

Nesse bojo, destacamos o Plano Decenal de Educação, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar o processo educacional brasileiro no decênio de 1993 a 2003. Com base na já citada Declaração Conferência de Educação para Todos (UNESCO, 2012) e os princípios reafirmados em de Nova Delhi (UNESCO, 2011) teve como meta a universalização do acesso a educação básica (PLETSCH, 2009b). Trata-se de outra conferência internacional realizada em 1993, em Nova Delhi/Índia, na qual as nações mais pobres e populosas reafirmaram os compromissos assumidos em Jomtien. De acordo com Pletsch (2009b, p. 25) estas nações “[...] deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000, conteúdos mínimos de aprendizagem tidas como elementares para a vida contemporânea”. Sob estas influências, a Política Nacional de Educação Especial formulada pelo Ministério da Educação (MEC) em 1994 instituiu objetivos gerais e específicos para atender demandas, interesses e necessidades de sujeitos com deficiências, condutas típicas e altas habilidades (BRASIL, 1994).

Todas estas atribuições e direitos foram incorporados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) -- Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, posteriormente, nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Como aponta Pletsch (2009b, p. 29-30), este documento que estabeleceu “[...] a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino da Educação Básica, bem como os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular”.

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007) propõe a superação da exclusão a partir da construção de processos educacionais inclusivos, visando a reorganização de escolas que atendam às especificidades dos alunos. Também são relevantes o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), que garante a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns de ensino e provê, quando necessário, o Atendimento Educacional Especializado, e a Resolução, e nº 4/2009 (BRASIL, 2009) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado.

Embora não seja nossa intenção entrar em uma discussão aprofundada sobre a Política de Educação Inclusiva²², é importante destacar que, como lembram Glat e Menezes (2012, p. 7-8), a divulgação destes documentos

[...] causou uma série de discussões e debates acirrados com órgãos de representação governamental, da sociedade civil e dos meios acadêmicos, uma vez que impunha algumas propostas radicais visando transformações significativas na organização da Educação Especial e do sistema escolar brasileiro como um todo. Sem entrar em detalhes, a grande polêmica derivou do fato de que o texto da *Política* permitia, em suas linhas e entrelinhas, diversas interpretações a respeito do público alvo, dos tipos de atendimento oferecidos, do financiamento para custeio desse alunado na escola, da formação continuada dos professores, e do papel das equipes de profissionais para apoio, principalmente nas áreas da Saúde e Assistência Social, entre outros aspectos. [...] Todas essas questões acabaram gerando dúvidas, desequilíbrio e insegurança junto aos sistemas de ensino e, sobretudo, às famílias e aos usuários dos serviços da Educação Especial. Pois, a diretriz principal se referia à *obrigatoriedade de inclusão no ensino regular* de todas as crianças, e, conseqüentemente, levava à progressiva (em alguns casos, brusca) desarticulação do ensino especial.

Sobre os Decretos 6.571 /2008 e 4.299 /2009, que versão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade da Educação Especial preconiza estas autoras acrescentam (GLAT; MENEZES, 2012, p. 8-9):

A diretriz para o atendimento educacional especializado (AEE) era de integrar a proposta pedagógica da escola, sendo realizado em articulação com as demais políticas públicas, e com a participação das famílias. Até aí, nenhuma novidade. A característica mais relevante, porém, é que a partir do Decreto de 2008, este serviço passaria a ter *obrigatoriamente caráter complementar ou suplementar* (no caso de alunos com altas habilidades), não podendo mais substituir a escolarização em classe regular.

E foi justamente este aspecto – o AEE ser dirigido *apenas para os alunos especiais que estivessem incluídos em turmas comuns* -- que gerou toda a polêmica! Pois, isto representava, inevitavelmente, a descontinuidade de outros atendimentos educacionais especializados não inclusivos, como classes ou escolas especiais. Ou seja, para receber algum tipo de atendimento educacional especializado, os alunos especiais deveriam obrigatoriamente estar matriculados em escolas regulares, em turmas comuns, independente do tipo de deficiência ou necessidade educacional por eles apresentada e (o que era mais grave) das condições de acessibilidade física e curricular oferecida pela escola.

²²Para uma discussão aprofundada sobre o distanciamento entre o prescrito nos documentos legais e o cotidiano educacional brasileiro, ver, entre outros, Mendes (2006), Góes e Laplane (2009), Pletsch (2009a), Glat e Pletsch (2011) e Glat e Menezes (2012).

Em função da necessidade decorrente dos alunos, sobretudo para aqueles com deficiência intelectual muitos prejudicados, não se pode prescindir da AEE. Assim reconhecendo que era necessário flexibilizar a política, esses decretos foram, recentemente, revogados, dando lugar ao Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a) que dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais e o Decreto 7.612 (BRASIL, 2011b), da mesma data, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também chamado Plano Viver sem Limites²³, documentos oficiais atualmente em vigor. De acordo com Pletsch (2012, p. 2),

Esses dispositivos prevêem, entre outros aspectos, que o atendimento educacional especializado (AEE) ocorra sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais [...].

De acordo com tais orientações, a Educação Especial se destina aos sujeitos com deficiência intelectual mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 21).

Reportando-nos, porém, à política em sua dimensão ampla, como diretriz educacional, a Educação Inclusiva fundamenta-se no direito de todos os sujeitos, ao acesso, permanência e aprendizagem com qualidade na educação, independente de suas condições étnicas, econômicas, culturais e de desenvolvimento. Revela-se como uma importante perspectiva para todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, quer seja de fatores orgânico ou social. Para Glat e Pletsch (2011, p. 73, grifo das autoras),

[...] uma escola que se considere inclusiva tem de partir do pressuposto que, independente de fatores de ordem orgânica ou social, as *necessidades educacionais especiais dos alunos se originam e se manifestam na sua interação com a situação formal de ensino-aprendizagem*. Em outras palavras, as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam – oriundas ou não de alguma patologia ou pressão social – resultam, de modo

²³Este programa objetiva desenvolver ações em diversos segmentos como educação, saúde, inclusão social e acessibilidade, visando alargar as possibilidades para os sujeitos com deficiências. De acordo com Pletsch (2012), são previstos o orçamento de R\$ 7,6 bilhões e metas a serem cumpridas até 2014, sob a coordenação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Maiores informações em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2011/11/dilma-chora-ao-lancar-plano-para-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso: junho de 2012.

geral, da maneira como é desenvolvido o projeto pedagógico da escola e como este se concretiza na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem levado a cabo na sala de aula.

A Educação Inclusiva reconhece a escola como lugar da diversidade levando em conta a orientação e apoio, de modo que as necessidades individuais de todos os alunos sejam atendidas. Acolher a diversidade na escola, a partir de um trabalho coletivo de interação e cooperação focado no aluno, levará ao rompimento de uma cultura baseada em uma escola homogênea e discriminatória, que impõe aos sujeitos padrões de normalidade. Estas mudanças, certamente, requerem novos direcionamentos do trabalho pedagógico exigindo a revisão de concepções de ensino e outros modos de operacionalização das ações (MELO; MARTINS; PIRES, 2010; REDIG, 2010).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva parte do pressuposto da *educação para a diversidade* considerando que os diferentes sujeitos que a compõe constroem seu conhecimento, com base na produção histórico-cultural e nas experiências vivenciadas pelos seus grupos de origem (ARROYO, 2008, grifos nosso), Assim, compreender a diversidade leva à problematizar a escola na sua organização e cultura; ou seja, a questionar o sistema escolar sobre sua operação, tomando um único padrão como referência.

O sistema escolar desde a Educação Infantil [...] opera com a lógica de aplicar um padrão único com que medir, classificar e hierarquizar os coletivos diversos, sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero e do campo como desiguais em racionalidade, conhecimento, valores, cultura, civilização, moralidade, esforço, trabalho, sucesso, mérito... (ARROYO, 2008, p. 17).

Este padrão único de referência aliena muitos alunos. Por não se enquadrarem nesta classificação, acaba criando e naturalizando o sentimento de desigualdade perante aqueles que não se adequam aos padrões socialmente dominantes, desconsiderando as diferenças entre eles. Embora tais diferenças sejam importantes porque constituem as identidades dos grupos, na perspectiva do direito das condições básicas e dignas de sobrevivência, muitos não usufruem dos bens materiais e simbólicos da sociedade. Ou seja, a educação, saúde, lazer e moradia de qualidade não são garantias para a maioria da população. Mesmo fazendo parte, por exemplo, de um sistema educacional único, cujos sujeitos

vivenciam culturas semelhantes, as oportunidades são desiguais, o que acarreta, muitas vezes, para o aluno, a condição de fracasso escolar (CHARLOT, 2000).

Indo na contramão de um sistema escolar homogêneo, a proposta da Educação Inclusiva favorece uma educação baseada nas diferenças individuais. Para isso, é preciso buscar uma maior igualdade de oportunidades, assegurando o reconhecimento das diferentes manifestações culturais. Estas se legitimam socialmente, dentre outros fatores, pelo rompimento hegemônico de uma racionalidade única.

Na dimensão das diferenças entre os sujeitos na escola, assumir um olhar sobre a Educação Inclusiva requer uma maior politização de práticas pedagógicas, viabilizadas pelo triplo movimento ação-reflexão-ação. Trata-se de,

[...] uma efetiva preparação de profissionais da educação, que proporcione um contínuo desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe (MARTINS, 2010, p. 20).

Nesse processo, a inclusão passa a ser responsabilidade coletiva, uma vez que, mediante o trabalho desenvolvido, podemos contribuir para a condição de êxito do aluno na escola. A Educação Inclusiva se faz por meio do trabalho pedagógico, levando em conta novas posturas, exigindo outros olhares sobre a relação ensino-aprendizagem, principalmente, por parte dos educadores. De acordo com Martins (2010, p. 20), para se adequar à proposta da Educação Inclusiva, os professores precisam:

- a) Criar o clima adequado para a interação e a cooperação;
- b) Motivar os alunos, produzindo expectativas positivas e utilizando reforços de auto-estima e reconhecimento;
- c) Aceitar a diferença como componente da normalidade;
- d) Fomentar a convergência de todos os educadores por meio da atividade em equipe.

Tais critérios demandam uma reflexão cotidiana sobre a prática pedagógica, de modo que o professor crie condições de reconstrução do seu trabalho, tomando como referência à diversidade dos alunos. Aliada a este processo, destacamos a importância de uma prática pedagógica que considere o indivíduo como sujeito ensinante-aprendente, compreendido como aquele que reflete, delibera e age sobre si mesmo, ou seja, o sujeito capaz de autoria do seu próprio pensamento. Para

Monte Serrat (2007, p. 40) “[...] só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendente poderá ensinar”.

Conceber o sujeito ensinante-aprendente na Educação Inclusiva requer a construção de relações mais paritárias, em que indivíduos não sejam objetivados em função do outro, mas que possam ora aprender, ora ensinar. Tal perspectiva político-pedagógica corrobora com o pensamento de Freire referindo-se à docência e à discência quando afirma que, “[...] apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

A apropriação desses princípios pela escola favorece caminhos para inclusão, uma vez que o trabalho pedagógico pode ser construído a partir da crença de que o aluno com deficiência pode aprender e, conseqüentemente, desenvolver diferentes habilidades com vistas a uma maior autonomia. Pensar o outro e trabalhar para o ganho da sua autonomia passa pela compreensão da escola como lugar de inclusão, capaz de construir uma educação que tenha o processo de humanização como fundamento principal. A esse respeito destacamos o relacionamento professor-aluno, bem como a mudança de práticas pedagógicas provocadas por uma nova organização e cultura escolar que viabilizem a efetivação da proposta da Educação Inclusiva.

Discutindo o que denomina de “educação emocional”, Monte Serrat (2007) destaca a necessidade de levar em conta diversos fatores implicados no relacionamento professor-aluno, principalmente, no caso das dificuldades de aprendizagem. Educar as emoções é ajudar o outro a desenvolver estratégias, procedimentos cognitivos e emocionais que favoreçam o relacionamento. É preciso acreditar que cada indivíduo pode desenvolver maior controle sobre si mesmo no enfrentamento das dificuldades cotidianas, buscando, sempre, a superação por meio de atitudes positivas. Estabelecer vínculos positivos significa possuir,

Um olhar que não aceita a banalidade dos rótulos levemente aplicados (disléxico, hiperativo, preguiçoso, desatento, mal-educado etc), mas que reconhece a subjetividade de cada indivíduo na sala de aula [...] (MONTE SERRAT, 2007, p. 40).

Por estar vinculada às vivências individuais, a subjetividade constitui-se em experiências únicas nas quais a aprendizagem é construída pelo sujeito por meio do conhecimento. Podemos educar nossas próprias emoções a fim de aprender-ensinar que as transformações sociais e culturais dizem respeito ao que temos de saber para enfrentar a vida, para a compreensão de nós mesmos e dos demais (MONTE SERRAT, 2007).

2.2 A educação inclusiva e as mudanças na organização e cultura escolar

Sobre as mudanças na organização e cultura escolar, Glat e Pletsch (2011, p. 73) discutem que,

A implementação da proposta de educação inclusiva exige transformações profundas na organização e cultura escolares. A metodologia e práticas pedagógicas tradicionais, pautadas na visão de que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são conseqüências de condições intrínsecas (como um suposto déficit, transtorno ou deficiência) ou externas ao contexto escolar (problemas sóciofamiliares), não são adequadas para a promoção de uma 'educação para a diversidade' (grifo das autoras).

Não resta dúvida que a concepção dos educadores sobre inclusão permeia todo o processo pedagógico escolar, refletindo diretamente na sala de aula, especificamente, na inclusão de alunos com deficiência e outras condições atípicas de aprendizagem. De acordo com as autoras acima citadas, a deficiência deixa de ser vista como um problema patológico ou sócio-familiar, passando a ser problematizada na perspectiva de desnaturalização dessas duas condições, as quais são tradicionalmente compreendidas como determinantes da aprendizagem do sujeito.

Atrelado à Educação Especial, o sujeito com deficiência, ou suposto déficit, era de responsabilidade do campo da Saúde, recebendo atendimento especializado pelos profissionais da área. Embora frequentando escolas especiais, as práticas pedagógicas se davam a partir de dimensões "terapêuticas e clínicas", produzindo a idéia de que sujeitos com deficiência não tinham possibilidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico (REDIG, 2010).

A partir de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)²⁴, a Educação Especial tornou-se responsabilidade dos sistemas públicos de educação através da implantação de escolas e classes especiais (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007; REDIG, 2010). Em decorrência, novos investimentos foram feitos, a exemplo da formação de recursos humanos especializados, objetivando a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar de pessoas com deficiência. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o *modelo educacional*” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 20, grifo das autoras).

Como consequência desta nova postura, o novo modelo educacional denominado *Integração* tinha como proposta o ingresso de alunos com necessidades especiais na sala regular, desde que demonstrassem condições de desenvolvimento junto à turma, ou seja, o aluno tinha que ser “preparado” para entrar no ensino comum, devendo receber suporte, se necessário na sala de recursos (GLAT; DUQUE, 2003). Assim,

[...] a escola integrativa separava os alunos em ‘normais’ e ‘deficientes’, no qual os ‘normais’ tinham um currículo a ser trabalhado, mantendo os mesmos valores e práticas pedagógicas, enquanto que para os “deficientes” havia condições diferenciadas de apoio (REDIG, 2010, p. 23).

Neste modelo destacamos dois aspectos questionáveis: 1) havia exigência de preparação prévia do aluno especial para ingressar na turma comum, ou seja, o aluno teria que corresponder às expectativas da escola e 2) a classe comum não modificava sua dinâmica, o aluno é quem devia se adaptar. Vale lembrar que o aluno recebia apoio especializado em salas de recursos, mas o trabalho nesta, via de regra, era desvinculado do que ocorria na classe comum.

Glat e Fernandes (2005) revelam que esse modelo não garantiu a entrada da maioria desses alunos nas escolas regulares. Em parte, por contadas práticas pedagógicas correntes nas escolas e classes especiais (que deveriam “preparar” os alunos para ingresso no ensino comum), as quais eram focadas em uma dimensão clínica, derivando objetivos e currículos próprios (REDIG, 2010; GLAT;

²⁴Orgão do Ministério da Educação, criado na década de 70, responsável pela regulamentação de ações governamentais para Educação Especial. Foi posteriormente transformado na Secretaria Nacional de Educação Especial (SEESP).

FERNANDES, 2005). Nessa configuração, as classes especiais acabaram promovendo mais segregação, uma vez que a tendência foi à absorção de alunos que não se enquadravam nas escolas regulares. Como lembra Redig (2010, p. 22) “[...] foram, justamente, as dificuldades de implementação do modelo da Integração que levaram ao desenvolvimento da proposta da Educação Inclusiva”.

O modelo de Educação Inclusiva diferencia-se do de Integração na medida em que garante o direito dos sujeitos com deficiência e outras condições atípicas freqüentarem a mesma sala de aula dos alunos ditos normais, sem qualquer exigência de desenvolvimento ou preparação prévia. Nesse processo, cabe à escola fazer uma adaptação da prática pedagógica e do currículo para o atendimento das necessidades educacionais especiais desses alunos. Para Rodrigues (2006, p. 3),

Afigura-se consensual que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a EI pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo.

Este autor discute o paradigma de Integração com base na separação do ensino especial e regular, os quais funcionavam paralelamente. Neste sentido, foca as seguintes questões: os alunos “deficientes” recebiam assistência pedagógica diferenciada, uma vez que a Integração mantinha a divisão entre alunos “deficientes” e “normais” com currículos diferenciados; a compreensão da diferença se dava somente a partir da deficiência e; a permanência do aluno com deficiência na classe comum era condicionada a sua adaptação, por meio do comportamento e desenvolvimento esperado; caso contrário, seria inserido em escola ou classe especial.

A Educação Inclusiva, por sua vez, visa acolher as diferenças entre os alunos, cujo trabalho deverá ser norteado a partir de uma pedagogia diferenciada. Na relação com a deficiência, Carvalho (apud PLETSCHE, 2009b, p. 97) afirma ser necessário,

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro.

Reconhecendo a Educação Inclusiva como importante perspectiva para transformações da escola no tocante a práticas pedagógicas mais democráticas, em que sujeitos são reconhecidos a partir das suas diferenças, diversos autores (REDIG, 2010; OLIVEIRA, 2008; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT et al, 2009) apontam que a escola brasileira, de modo geral, tende, ainda, a permanecer, na prática, embora, não no discurso, no modelo de integração. A resistência expressa, pela maioria das escolas, com relação às diferenças culturais e individuais dos alunos indica a dificuldade do trabalho do professor em lidar com a situação de deficiência. Em estudo realizado sobre o Panorama da Educação Inclusiva no Brasil, Glat et al (2009, p. 30) revelam que,

A maior barreira apontada, inúmeras vezes, em todas as discussões temáticas, é que os nossos professores não foram preparados, tanto pedagógica como psicologicamente, para lidar com alunos com diferentes necessidades individuais, sobretudo se essas envolvem deficiências sensoriais ou psicomotoras, ou comprometimentos graves de ordem cognitiva, comportamental e ou de comunicação.

Diante desta demanda, necessário se faz refletir a Educação Inclusiva na direção de práticas pedagógicas capazes de considerar as necessidades educacionais especiais de cada aluno, o que requer uma mudança da própria cultura escolar. Importante lembrar que tal mudança na escola caminha ao lado de uma mudança cultural no contexto da sociedade mais ampla.

Garcia (apud PLETSCHE, 2009a, p. 129) evidencia a importância do reconhecimento de “práticas pedagógicas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas” como processos culturais, não se constituindo um fazer exclusivo da escola. As primeiras, norteadas pela perspectiva social, defende a idéia de uma educação escolar que tenha a participação da cultura, ou seja, dos diferentes grupos e manifestações sociais não sendo a educação posse de uma classe profissional exclusiva. O que pode existir é “[...] uma certa legitimidade técnica da ação docente” (PLETSCH, 2009a, p. 130). As segundas tratam da atividade docente executada pelas instituições educacionais e organizações escolares. Pletsch (2009a) e Garcia (2005) situam a prática profissional como

expressão individual e coletiva, na medida em que tem o contexto sócio-político e cultural como mediador da ação docente. Assim, qualquer prática pedagógica não se limita à ação do professor na escola, ela é parte de um processo pedagógico regido por valores e normas das diferentes organizações sociais.

Nessa direção, parece evidente, na prática pedagógica na perspectiva da Educação Inclusiva, a necessidade de transformação do profissional por meio de uma ação reflexiva.

[...] ressalta a importância em uma formação sobre prática reflexiva de uma abordagem sistêmica, da consideração das necessidades dos *alunos* e de uma preocupação por *democratizar* o acesso aos saberes (PERRENOUD, 2002, p. 50, grifo do autor).

Uma prática reflexiva precisa estar a serviço das necessidades dos alunos; portanto, não pode ser compreendida como uma competência objetivando apenas interesses dos professores. Como uma expressão da “*consciência profissional*”, a prática reflexiva exige o movimento contínuo ação-reflexão-ação, independente da situação do professor, devendo ser utilizada em qualquer circunstância (PERRENOUD, 2002, p. 50).

Na relação com o processo educacional inclusivo, a prática reflexiva “[...] autoriza uma relação mais *ativa* que *queixosa* com a complexidade” (PERRENOUD, 2002, p. 57), transformando as dificuldades em possibilidades. Trabalho este que requer a ação coletiva. Para o autor, a prática reflexiva nas instituições mobiliza e gera ações dando a impressão de maior coerência e controle das situações.

A análise dessas questões somente se dará a partir de uma consciência profissional, capaz de olhar para o processo educacional a partir das diferentes esferas. Nesse sentido, a prática reflexiva favorece a análise individual da profissionalização situada na identidade profissional, portanto faz parte da própria construção profissional. Entre outros aspectos a prática reflexiva,

[...] é uma *relação com o mundo*: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da *postura* do que de uma estrita competência metodológica. Uma formação em resolução de problemas, mesmo no sentido amplo, incluindo sua identificação e renunciando a todo procedimento padronizado, não é suficiente para formar um profissional reflexivo (PERRENOUD, 2002, p. 65, grifo do autor).

Conforme já discutido, na dimensão da Educação Inclusiva defendemos um trabalho pedagógico que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Para isso, precisamos de uma escola aberta para as diferenças de ritmos e estilos de aprendizagem, objetivando a desconstrução de valores e preconceitos que tendem a enquadrar e paralisar os sujeitos nas suas dimensões cognitivas, afetivas, políticas e culturais.

Desejamos uma escola que veja todos os alunos como sujeitos de direito ao desejo e à vida; que possa ser um lugar de aprendizagem de convivência com a diversidade, de abertura de caminhos alternativos diferenciados. No entanto, de acordo com Pletsch (2009a), as mudanças desejadas e esperadas só acontecerão a partir da redefinição do trabalho pedagógico por meio da “[...] metodologia e processos educacionais diferenciados” (PLETSCH, 2009a, p. 138). Nas palavras de Perrenoud (2001, p. 27), “[...] diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante freqüência, com as situações mais didáticas para ele”.

A diferenciação de situações didáticas que sejam dirigidas para a diversidade do alunado, possibilita a construção de conhecimento na medida em que gera sentido, interesse e esforço de aquisições de diferentes habilidades de acordo com as diferenças. Por outro lado, uma situação didática uniformizada para diferentes alunos, certamente, não atende às necessidades de uma parte deles.

É na perspectiva de diferenciação de situações didáticas, com base nas diferenças e necessidades educacionais dos sujeitos, que precisamos redefinir a prática pedagógica diante da Educação Inclusiva. De acordo com Glat, Fontes e Pletsch (2006), três elementos centrais devem ser considerados: a) a presença, que permite a saída do aluno do espaço privado da casa para o público, colaborando com a sua socialização e aprendizagem; b) a participação que implica na criação e oferecimento de oportunidades favorecendo o aluno a participação e interação nas atividades junto aos colegas; e c) a construção do conhecimento cuja função principal da escola consiste em mediar a aprendizagem do aluno, ultrapassando a concepção de inclusão escolar, apenas por meio do processo de socialização. Portanto, não basta o aluno estar na escola, é preciso que ele participe, efetivamente, de modo que haja aprendizagem escolar.

Embora, como já discutido, haja intenções políticas, sob o aspecto legal, de implementação e fortalecimento da Educação Inclusiva, inúmeras pesquisas bem evidenciando problemas que dificultam sua efetivação nas escolas (BUENO, 1999, 2001; GLAT; NOGUEIRA, 2003; GLAT; OLIVEIRA, 2003; MENDES, 2006; GLAT; PLETSCHE, 2011) Entre essas barreiras, destacam-se: o despreparo dos professores para lidar com alunos ditos deficientes, a ausência de acessibilidade física, a homogeneização do currículo e das práticas de avaliação, a responsabilidade de aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência, na maioria das vezes, transferida para Educação Especial, insuficiência de recursos educacionais, ausência de adaptações escolares, problemas epistemológicos da educação e na formação de professores.

Para Glat et al (2009, p. 60),

A maioria das experiências recolhidas indica que a experiência brasileira de inclusão é, de modo geral, iniciativa e competência da educação especial, a qual se encarrega do suporte e da coordenação de todas as ações concernentes ao aluno, incluindo-se o seu encaminhamento para classe regular, o planejamento da prática pedagógica, o apoio aos professores do ensino regular e a conscientização da comunidade escolar.

De acordo com esta realidade, a Educação Inclusiva precisa ser implementada com o suporte da Educação Especial pelas seguintes razões: a) impossibilidade do tempo a curto e médio prazo de reestruturação do sistema de formação dos professores no tocante a preparação de professores para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais; b) a Educação Especial possui fundamentos teóricos e práticos consistentes, objetivando o trabalho com alunos com deficiências e outras dificuldades; c) a Educação Inclusiva não supõe rompimento com a Educação Especial, mas uma redefinição de concepções teóricas e das práticas desta; e d) historicamente, a Educação Inclusiva faz parte da agenda de lutas sociais e políticas por direitos dos sujeitos com deficiência e dos excluídos socialmente (GLAT; PLETSCHE, 2004; PLETSCHE; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007; FONTES; PLETSCHE, 2006; GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006).

2.3 Pesquisas sobre o processo educacional de alunos com deficiência intelectual

A seguir, apresentamos uma síntese de algumas pesquisas que analisam o processo educacional de alunos com deficiência intelectual. Envolvendo questões como inclusão educacional, necessidades educacionais especiais, ensino-aprendizagem, práticas curriculares, visão de professoras e desenvolvimento de conceitos por esses alunos.

Esclarecemos que não se trata de uma análise quantitativa de todos os trabalhos sobre deficiência intelectual, mas apenas de um recorte qualitativo de trabalhos cuja temática se aproxima desta tese.

Com o intuito de compreender a inclusão de aluno com deficiência intelectual em graus mais complexos de ensino, Cavalcanti (2007) investigou o processo ensino-aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual no Ensino Médio, em uma escola estadual da cidade de Natal. Por meio do estudo de caso, foram analisadas as condições de trabalho proporcionadas pela escola e o modo como a aluna vivenciava o cotidiano escolar, considerando seu envolvimento e satisfação das atividades e as experiências de aprendizagem.

As entrevistas semi-estruturadas²⁵ e a observação livre realizadas, evidenciaram pouca expectativa dos profissionais de educação em relação a aluna com deficiência, uma vez que não consideravam possibilidades de avanços da aluna. A aprendizagem e a interação dessa aluna com colegas e professores não era estimulada, pois foi detectada a ausência de mediações pedagógicas com ela, demonstrada pelo hábito de ficar sozinha, sem ajuda e companhia dos colegas. A autora destaca problemas com relação à própria estrutura do Ensino Médio, com disciplinas isoladas sem interação entre os professores cuja metodologia centrava-se neles, o que dificultava um trabalho pedagógico que pudesse atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em meio às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, em seu relato, a aluna revelou não ter aprendido cálculo, razão pela qual contava com a reprovação. Por outro lado, expressou sua maior facilidade em aprender inglês devido aos filmes de *Harry Potter* que assistia com frequência.

²⁵Realizadas com a aluna, sua mãe, três profissionais da equipe pedagógica e quatro professores que lecionavam para a turma da aluna.

Vale destacar que a compreensão dos profissionais desta escola em relação à inclusão do sujeito com deficiência intelectual se limitava ao aspecto da socialização. Apesar de fazerem importantes críticas à estrutura organizacional da escola, da Secretaria de Educação e aos entraves postos no processo de inclusão (por exemplo, da falta de supervisão para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais), constatou-se pouco envolvimento destes profissionais com a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para os sujeitos com deficiência. Eles próprios reconheceram a falta de conhecimentos e habilidades para os desafios colocados no trabalho com estes sujeitos.

A pesquisa de Pletsch (2009a) examinou as práticas curriculares voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de quatro alunos com deficiência intelectual matriculados em duas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. O estudo foi feito com base na metodologia qualitativa de cunho etnográfico, envolvendo, na presente pesquisa, observação participante, entrevistas abertas e semi-estruturadas e microanálise do contexto (filmagem).

Os dados revelaram uma preocupação por parte das professoras com a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, de modo geral as práticas pedagógicas eram centradas em conhecimentos básicos como pintura, recorte, colagem e cópias, compondo as chamadas atividades de “prontidão”. Ou seja, atividades que visam à preparação do aluno para o processo de alfabetização compreendido como o domínio da leitura e da escrita.

As professoras explicitaram dificuldades no trabalho com diversos gêneros textuais, os quais colaboram para a compreensão e a apropriação pelo aluno da função social da leitura e da escrita. Para a autora, é preciso que o processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais, sobretudo, com deficiência intelectual, seja focado no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de modo que o sujeito possa se apropriar do conhecimento construído historicamente. Para que isso ocorra, as mudanças na cultura escolar e na organização do sistema educacional são importantes elementos que precisam ser discutidos. Nesse bojo, foi destacada a necessidade da revisão por parte dos cursos de formação inicial, sobre suas concepções de ensino-aprendizagem, uma vez que as dificuldades não devem ser atreladas somente aos indivíduos, mas as interações sociais.

A autora chama a atenção para a ausência de pesquisas longitudinais que acompanhem a trajetória de alunos com deficiência intelectual, descrevendo e analisando o seu processo de ensino-aprendizagem, com base nas práticas curriculares. Para Pletsch (2009a), apesar das mudanças nas políticas públicas de educação para se adequar à perspectiva inclusiva, as práticas curriculares não evoluíram significativamente, a ponto de promover transformações nos programas educacionais destinados aos sujeitos com deficiência.

Com foco no processo de ensino-aprendizagem, Pimentel (2007) investigou o desenvolvimento de conceitos com alunos com Síndrome de *Down*. A investigação se deu em duas escolas no município de Feira de Santana/BA, em duas turmas: uma de primeira série e outra de segunda série do Ensino Fundamental (atualmente, 2º e 3º anos). Na primeira a investigação se deu na formação de conceitos de base alfabética na aquisição da escrita, na segunda na apropriação dos conceitos na área de ciências. Com base na mediação pedagógica voltada para estes alunos foi possível descrever o modo como se apropriavam dos conceitos na escola. A investigação foi feita através da análise microgenética²⁶, observação participante, e mediação de atividades realizada pela pesquisadora.

Os dados demonstraram que, com os alunos com Síndrome de *Down*, a mediação dos processos psicológicos de formação do pensamento conceitual: atenção, percepção, memória, generalização, pensamento e linguagem. Entre outros dados, a autora aponta que o trabalho com analogias não auxiliou a apropriação de conceitos por estes alunos, concluindo que as experiências cotidianas compostas por conceitos espontâneos são pré-requisitos para a formação de conceitos científicos.

Ela também ressalta que é imprescindível que o professor privilegie, em seu trabalho, a formação de conceitos através de redes semânticas, ou seja, significados relacionados e organizados. Para isso, a autora destaca a importância de um ensino sistematizado através de uma rotina diária organizada na sala de aula pela professora com a ajuda dos alunos. A pesquisa mostrou através da mediação pedagógica com os alunos realizada pela pesquisadora, professoras e colegas, que

²⁶ Ancorada na perspectiva histórico-cultural, objetiva saber como acontecem determinados processos humanos, a partir das suas razões sociais. Seu movimento se dá do inter-subjetivo para intra-subjetivo (PIMENTEL, 2007).

o fator biológico deixa de ser um determinante do desenvolvimento do sujeito com Síndrome de *Down* na medida em que, a interação mediada provoca aprendizagem.

Um estudo de caso sobre a trajetória pessoal, familiar e acadêmica de um aluno com Síndrome de *Down* realizado por Lima (2007) investigou os estímulos e a educação recebidas por este aluno, desde a sua primeira infância até sua experiência no Curso Superior de Tecnologia em Dança, da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Campus Canoas/RS. A pesquisa mostrou que a inclusão se constitui, em qualquer nível de ensino, na possibilidade de desafios na aprendizagem dos sujeitos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e não nas supostas limitações orgânicas. De modo geral, o desenvolvimento da aluna se deveu ao seu esforço; à ajuda da família, dos profissionais da educação e colegas que ao longo da sua caminhada educacional, colaboram para a superação dos obstáculos no seu processo de Inclusão Educacional. O auxílio da família, colegas e professores nas atividades, a avaliação mediadora e da aprendizagem, a compreensão e empenho de alguns professores e outros profissionais da educação foram decisivos para a permanência da aluna no sistema educacional.

Mantelatto (2009) também desenvolveu um estudo de caso sobre a trajetória escolar de uma adolescente de 13 anos com Síndrome de *Down*, matriculada nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola regular da rede privada. Com base nos dados obtidos, a autora afirma que o fator biológico não é um determinante para a exclusão da trajetória escolar. As entrevistas semi-estruturadas, com professores, profissionais da escola, pais, sujeito pesquisado e a observação participante, mostraram que o desenvolvimento da aluna se deveu a responsabilidade da família que garantiu o apoio especializado e uma escola que trabalhou para o seu aprendizado. Mesmo tendo o histórico de repetência nas salas de Educação Infantil, a aprendizagem da adolescente, bem como suas dificuldades são comuns aos outros alunos da escola, mesmo considerando a distorção idade-série, uma vez que estava no 5º ano do Ensino Fundamental. De acordo com os depoimentos dos professores as dificuldades de concentração, adaptação ao ambiente escolar e aprendizagem de conteúdos acadêmicos da aluna, foram sendo superadas através de adaptações curriculares e mediação pedagógica.

As narrativas de professoras especialistas que atuam em classes especiais²⁷, salas de recursos²⁸ e itinerância²⁹, com alunos com deficiência intelectual, foi objeto de pesquisa de Redig (2010). Foi investigada a visão das professoras especialistas sobre a inclusão educacional de alunos com deficiência intelectual em classes comuns, considerando o suporte da Educação Especial. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, a autora procurou analisar o papel da Educação Especial no contexto do paradigma da Educação Inclusiva.

Os dados indicaram que a classe especial, na região pesquisada, é predominante no atendimento especializado. E mais, contrariando os pressupostos da Educação Inclusiva, as professoras entrevistadas defendem a preparação prévia do aluno para sua inclusão na turma comum. Importante destacar que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais deve se dá com o suporte educacional especializado, cuja função não é de prontidão ou preparação prévia, mas de desenvolvimento de atividades de apoio conforme a demanda de cada um. Destacaram, ainda, a pertinência da formação continuada e em serviço para o atendimento educacional especializado, bem como dificuldades de interação com professores nas classes comuns que possam atender esses alunos.

As condições de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular em duas escolas do sistema público municipal da cidade do Rio de Janeiro foi objeto de uma pesquisa etnográfica desenvolvida por Glat e Pletsch (2011). Por meio da observação participante, diário de campo, análise documental e entrevistas abertas e semi-estruturadas foi possível compreender a problemática dos educadores diante da proposta da Educação Inclusiva. A discussão sobre a inserção destes alunos na escola regular se deu a partir de diferentes elementos que compõe o cotidiano escolar: acessibilidade física, suporte pedagógico para os alunos, condições de

²⁷Classes na escola comum, destinadas a alunos com determinado tipo de deficiência ou outra condição especial.

²⁸Sala com materiais pedagógicos e de acessibilidade objetivando o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas salas comuns do ensino regular. Funciona no contra-turno, das aulas regulares, com o desenvolvimento de atividades de apoio complementar especializado.

²⁹“O ensino itinerante é um serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvido por professores especializados, que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos com necessidades especiais matriculados em turmas comuns e orientar seus respectivos professores. O professor itinerante também realiza atendimento domiciliar para alunos impedidos de frequentar a escola (temporária ou permanente) por limitações físicas ou de saúde”(GLAT; PLETSCH, 2011, p. 23).

trabalho para os professores, perspectivas e procedimentos pedagógicos explicitados no currículo, na prática de ensino e na avaliação.

Sobre a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, e, em particular com deficiência intelectual constatou-se, de modo geral, entre as professoras das escolas observadas, uma concepção de ensino aprendizagem baseada no binômio normalidade/deficiência. Para as autoras a seleção de atividades e os conteúdos não são estruturados para estes alunos de forma que possam construir conhecimentos. Identificaram, também, dificuldades das professoras em realizar adaptações curriculares que efetivassem o processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, evidenciando a falta de conhecimento específico sobre o trabalho com esse alunado.

Os estudos aqui apresentados, apesar de suas diferentes propostas e metodologias, consideram a deficiência intelectual tomando por base os fatores biológico e social. Isto é, reconhecem as alterações no desenvolvimento do sujeito com deficiência intelectual, mas consideram que as interações destes sujeitos com outros e as experiências vivenciadas nas diferentes instituições sociais são preponderantes para sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso se dá porque o homem se desenvolve devido a sua natureza social e histórica no processo de apropriação dos objetos históricos e culturais. Portanto, “[...] as aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual” (MANTELATTO, 2009, p. 56).

Estas pesquisas, de um modo geral, evidenciam as dificuldades de participação dos sujeitos com deficiência no processo educacional. São muitos os entraves expressos nas concepções de deficiência e normalidade por parte dos profissionais da educação e nas práticas pedagógicas que não condizem com as necessidades educacionais especiais, especificamente, com o sujeito com deficiência intelectual. As experiências de sucesso expressas pela aprendizagem desses sujeitos, trazidas por Lima (2007) e Mantelatto (2009) reafirmam a importância do envolvimento de todas as pessoas e instituições na aposta do desenvolvimento, estando este ligado aos processos culturais de significação sobre a deficiência.

Com este embasamento apresentaremos e discutiremos, na Parte II deste trabalho, a pesquisa de campo. Discutiremos, no próximo capítulo, o estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa-ação.

3 ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO E PESQUISA-AÇÃO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PRESENTE INVESTIGAÇÃO

Não há ensino sem pesquisa.* Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 29).

Este capítulo trata do referencial teórico-metodológico da investigação, realizada com base no estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa-ação. Apresenta a trajetória da pesquisa, os sujeitos, a escola e os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados. Inserida na dimensão qualitativa, esta pesquisa analisa os processos implicados na concepção de ensino-aprendizagem de uma professora do ensino regular no trabalho com uma criança com Síndrome de *Down* incluída em classe comum de Educação Infantil.

3.1 A inclusão escolar de uma criança com síndrome de *down*: o percurso da pesquisa

A atividade de pesquisa coloca exigências teórico-metodológicas que requerem princípios a serem seguidos no decorrer do processo, demandando um conjunto de referências fundamentadas na formulação de um problema e na sua investigação. Em meio às necessidades de construção do conhecimento científico, o pesquisador, ao tomar um objeto para estudo, procura formular e responder questões referentes a um problema, frequentemente, posto pela prática. Assim, sobretudo nas ciências sociais e humanas aplicadas, as inquietações nascem com base em elementos da vida cotidiana, fundamentando o percurso a ser trilhado ao longo do caminho da pesquisa, sendo quase impossível “[...] engendrar caminhos ‘em abstrato’” (BUJES, 2002, p. 14). Nesse sentido, parecem existir, geralmente, razões que nos convidam e nos orientam ao encontro do objeto em estudo.

Portanto, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *'Ela se constitui na inquietação'* (BUJES, 2002, p. 14).

Nesse processo de curiosidade, indagação e desconstrução de crenças, estudar determinada prática exige do pesquisador a investigação de conceitos elaborados sobre o problema na relação entre estes e a realidade concreta. Requer rupturas provocadas pelas contradições entre teorias e situações existentes, exigindo redefinições teórico-metodológicas decorrentes do processo de estudo a partir do próprio campo em ação, ou seja, do lugar investigado. Portanto, os achados da pesquisa são produzidos mediante respostas, proposituras de novas perguntas e reconstrução de novos caminhos a serem trilhados. Como processo, a pesquisa se constitui pelo movimento ação-reflexão-ação (FREIRE, 1997).

Diante das redefinições teórico-metodológicas, as mudanças e os acréscimos, certamente se dão mediante as novas perguntas disponibilizadas pelo campo, no próprio percurso da pesquisa, a partir de uma base teórica. Embora as mudanças possam e devam existir, há sempre uma matriz teórica que norteia o trabalho. Desse modo, “[...] não há referencial teórico livre de implicações ideológicas, assim como não há neutralidade científica” (SALUSTIANO, 2006, p. 2). O caminho percorrido na pesquisa é possibilitado pela escolha de um referencial teórico, com base em crenças e curiosidades, respaldadas pelo conhecimento científico e o cotidiano vivenciado.

Nesse contexto, tomando como principais focos para estudo a inclusão escolar de uma criança com Síndrome de *Down*, a escolha teórico-metodológica da presente investigação vincula-se ao modo como compreendemos o indivíduo, independente das marcas culturais inseridas nele como sujeito; ou seja, se é considerado “normal”, “anormal”, “diferente” e/ou “deficiente”. Entendemos como sujeito o indivíduo capaz de construir e significar sua história a partir de experiências individuais, as quais constroem o ator social coletivo (TOURAINÉ apud CASTELLS, 2002).

Neste caso, o sujeito com Síndrome de *Down*, como qualquer outro indivíduo, insere-se na cultura e se desenvolve a partir das suas singularidades. Carneiro (2007) afirma que a constituição do sujeito singular, inicialmente se dá pelo o outro e posteriormente esta passa a ser internalizada pelo próprio sujeito. Sua existência será sempre uma maneira singular de ser e estar no mundo, porque sua construção como sujeito defini-se muito mais na relação com o outro, que, somente, a partir de suas características orgânicas.

Na direção dos marcos teóricos, tomamos como principal pressuposto a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, que considera a força das relações um importante instrumento de análise (VIGOTSKI, 2005). Nas palavras de Carneiro (2007, p. 2)

[...] é mais importante a análise do processo do que da coisa; é mais pertinente uma análise da relação dinâmico-causal, portanto explicativa; a análise genética (da origem dos processos) restabelece e retoma os processos do desenvolvimento, revelando mais sobre ele do que a análise do que já, está 'fossilizado'. O método é ao mesmo tempo premissa e produto, instrumento e resultado da investigação; princípio e fim da história do desenvolvimento cultural [...]

No presente estudo, a análise da concepção de ensino-aprendizagem de uma professora na relação com uma criança com Síndrome de *Down* na escola regular, bem como a busca de procedimentos favoráveis ao seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, constituem os principais elementos de investigação das práticas educacionais. Desse modo, nossa investigação se deu com base nas seguintes questões: quais as concepções de ensino-aprendizagem dos professores sobre o processo educacional de modo geral da criança com deficiência intelectual? Como se dá a prática educativa de uma professora que trabalha com uma criança com Síndrome de *Down* em uma classe comum? Como mediar, junto a esta professora, práticas educacionais e procedimentos favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo desta criança?

Nesse sentido, esta pesquisa propõe analisar, a partir de observações do cotidiano escolar, a concepção de ensino-aprendizagem de uma professora na relação com uma criança com Síndrome de *Down* incluída na classe comum, bem como desenvolver a mediação junto à professora de procedimentos favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo desta criança.

Para responder a estes questionamentos, optamos por trabalhar com a abordagem metodológica qualitativa, destacando o estudo de caso do tipo etnográfico, seguido da pesquisa-ação. Discutiremos a importância de cada abordagem na relação com a pesquisa. Apresentamos, a seguir, o campo em estudo, os sujeitos que nela participaram, os procedimentos e os instrumentos adotados.

3.2 O estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa-ação

Como base nos objetivos expostos, o presente estudo de caso, do tipo etnográfico, tem como referência a abordagem qualitativa, por esta permitir conhecer processos e fenômenos que não podem ser somente quantificados. A pesquisa qualitativa investiga crenças, valores, atitudes, significações trazidas pelo cotidiano, por meio das relações e processos mais profundos que não podem ser explicados por variáveis exatas com base em uma razão absoluta. Contrariamente, há variáveis subjetivas que comportam os sujeitos a exemplo das histórias, das experiências vivenciadas, dos contextos políticos, econômicos e culturais de cada um (SEVERINO, 2007; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2008).

A pesquisa etnográfica privilegia a análise do processo, propondo as significações trazidas a partir dos dados coletados a respeito do conhecimento representado pelas experiências dos indivíduos. De acordo com Senna (2007. p. 100),

O principal objetivo da pesquisa etnográfica é investigar a realidade tal como ela é colocada pelos seus sujeitos, procurando evidenciá-la de forma fidedigna, podendo até mesmo vir a servir como ferramenta de transformação da realidade vigente [...].

Na interação com a situação pesquisada, deve-se considerar a descrição e a indução. A primeira implica na descrição de situações, pessoas, ambientes e outros aspectos, os quais podem ser interpretados ou transcritos de forma literal. A indução leva o pesquisador a estabelecer hipóteses, a partir de um

[...] plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados (ANDRÉ, 2008, p. 30).

Tal movimento propõe a construção de novos conhecimentos a partir de um aprofundamento no microssocial; ou seja, o olhar para o detalhe, aquilo que está imerso (SEVERINO, 2007). Nesse contexto, pesquisas realizadas no campo da Educação Inclusiva (GLAT; PLETSCHE, 2008; 2011; PLETSCHE; GLAT, 2007; ANTUNES, 2007; MACHADO, 2005), se apropriaram da etnografia como um modo de delineamento e análise do estudo.

A prática etnográfica permite ao pesquisador o conhecimento do campo, por meio de um processo que se dá de acordo com os aspectos considerados relevantes ao fenômeno estudado. Não há uma antecipação na totalidade da ação do pesquisador. O caminho se constrói no decorrer do processo, de acordo com as necessidades da pesquisa. Desse modo, Glat e Pletsch (2008, p. 35) lembram que “[...] o pesquisador deve estar ciente de que a construção do objeto de pesquisa nunca é um processo objetivo”.

Assim, destacamos dois princípios importantes: a crítica aos próprios pressupostos teórico-metodológicos trabalhados e o cuidado do pesquisador com os próprios sentimentos e representações subjetivas. É preciso ter “[...] flexibilidade e sensibilidade para detectar o que é ‘seu’ e o que é do ‘outro’” (GLAT; PLETSCHE, 2008, p. 35). Implica num “certo distanciamento” do pesquisador tendo como rigor o aprofundamento de questões teórico-metodológicas. Requer um olhar de quem está de fora, ou seja, de um outro que não permite a supervalorização da sua subjetividade.

Aliada à prática etnográfica, optamos pelo estudo de caso por privilegiar as seguintes características:

- a) particularidade – trata-se de um fenômeno particular capaz de revelação e representação sobre o objeto estudado no cotidiano;
- b) descrição – possibilidade de descrição aprofundada do fenômeno, considerando os valores culturais e suas interações o que aponta para o surgimento de variáveis nas situações estudadas;

- c) heurística – possibilita o surgimento e a compreensão de novos significados do fenômeno estudado, podendo proporcionar ao leitor o repensar de novas situações e;
- d) indução – favorece um novo conhecimento sobre novos conceitos, novas relações e compreensões, mais do que verificação de situações ou fatos pré-definidos (ANDRÉ, 2008).

O estudo de caso possibilita representar casos semelhantes, *autorizando inferências* (SEVERINO, 2007), tendo como principal característica o particular. De acordo com André (1984, p. 52), “Isso implica que o objeto de estudo seja examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta multidimensional e historicamente situada”.

Em suma, o estudo de caso permite conhecer uma realidade singular, representada pelo sujeito individual que comporta uma identidade³⁰ coletiva, portanto passível de representação daquilo que constitui, em primeiro momento, uma experiência singular (PLETSCH; BRAUN, 2008; OLIVEIRA, 2008; MACHADO, 2005).

As inferências permitidas no estudo de caso situam-se na dimensão da generalização, compreendida como processo subjetivo que permite o encontro de semelhanças podendo ser aplicadas a outras situações. Poanyi (apud ANDRÉ, 1984) aponta o conhecimento tácito aquelas sensações, intuições e percepções que não são ditas, mas sentidas e compreendidas. Para o autor, o uso do conhecimento tácito, ajuda na produção de novos conhecimentos e significados.

No contexto desta pesquisa, o estudo de caso do tipo etnográfico permitiu conhecer o desenvolvimento educacional de uma criança com Síndrome de *Down* na escola regular através da relação ensino-aprendizagem.

Diante de nossa escolha teórico-metodológica - estudo de caso do tipo etnográfico -, nossa pesquisa incorporou, a pesquisa-ação. Esta opção (que não constava do projeto inicial), decorreu da crença na possibilidade de mudança do lugar social do sujeito da pesquisa, vivenciada no processo do estudo. Ou seja, no desenvolver do trabalho de campo, vislumbramos mudanças significativas da

³⁰A identidade corresponde ao processo de individuação e internalização gerada na construção de significado pelo sujeito. É forjado a partir de um processo de significação com base no conjunto de elementos culturais portadores também de significados (CASTELLS, 2002).

criança alvo provocadas pelo planejamento de algumas ações na relação ensino-aprendizagem, a partir das dimensões afetiva, social e cognitiva.

Para isso, contamos com o planejamento, monitoração e avaliação das ações. Por se tratar de um ciclo, tais etapas se dão no movimento das próprias ações, levando em consideração o cotidiano da escola, seus problemas e necessidades. É a partir da realidade investigada, que vivenciamos sentimentos, valores, impressões, crenças e costumes (OLIVEIRA, 2008; ANDRÉ, 2005; PLETSCH, 2009a; GLAT, 2009).

A apropriação e análise dessas dimensões na escola favoreceram a implementação das ações, bem como sua melhoria do decorrer do processo. Nas palavras de Glat e Pletsch (2011, p. 109),

A pesquisa-ação é um método de investigação científica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação voltada para a resolução de um problema coletivo [...]. Visa, portanto, atender de imediato à demanda da comunidade que serve como campo de estudo. Para tal, uma das características principais dessa metodologia a participação ativa dos indivíduos pertencentes ao campo no qual o projeto está sendo desenvolvido. Pressupondo, assim, uma estreita interação entre sujeitos e pesquisador, diferencia-se de métodos convencionais, em que o pesquisador mantém uma postura mais distanciada (dita, objetiva) da realidade investigada.

A pesquisa-ação, como modo de investigação científica, compreende três aspectos importantes: a tomada de consciência de determinada realidade, a elaboração de metas a serem atingidas para resolução de problemas e a produção de novos conhecimentos (THIOLLENT, 2009). Em outras palavras, exige o encontro de uma situação, suscitando uma investigação como modo de elaboração de uma prática a ser conduzida e/ou implementada, descrita e avaliada enquanto processo de mudança. Para isso, faz-se necessário a apropriação de conhecimentos condizentes com novos modos de produção de práticas cotidianas (GLAT; PLETSCH, 2011; PLETSCH; GLAT, 2011; THIOLLENT, 2009; OLIVEIRA, 2008; SUPLINO, 2007; PIMENTA, 2006, TRIPP, 2005).

A exemplo de Glat e Pletsch (2011), Oliveira (2008), entre outros, o presente estudo teve como caminho metodológico a pesquisa-ação, na medida em que objetiva a realização de atividades envolvendo a interação do pesquisador e dos sujeitos (no nosso caso, a professora), participantes, gerindo novas descobertas e

informações. Estas, quando articuladas, refletem a prática educativa tendo como foco principal, mudanças a serem efetivadas na realidade analisada.

Como mencionado, no presente trabalho, a pesquisa-ação surgiu a partir das oportunidades proporcionadas pelo campo, disponibilidade da escola e dos participantes envolvidos. Em meio a conversas realizadas em 2009, com a professora e a coordenadora da escola, sobre questões levantadas durante a etapa etnográfica da pesquisa, ainda em andamento, ambas mostraram-se interessadas no desenvolvimento de um trabalho de intervenção com a aluna. Esta abertura, foi um fator decisivo para a implementação da pesquisa-ação.

Partindo desses princípios, esta pesquisa caracteriza-se por duas formas de participação: a cooptação e a cooperação. A cooptação ocorreu quando a escola aceitou ampliar o estudo de cunho etnográfico, previamente acordado, para um projeto de pesquisa-ação. Este, em linhas gerais, consistiu em sugestões e orientações para a professora no desenvolvimento de algumas ações a serem implementadas com Isabel, a partir dos dados coletados. A cooperação se deu, na medida em que a professora trabalhou como parceira do projeto, desenvolvendo as ações elaboradas pela pesquisadora e acordadas com ela.

Com já apontado, por seus desdobramentos, a pesquisa-ação pressupõe crescimento teórico-prático da situação investigada, na medida em que aponta problemas e possíveis caminhos que venham favorecer o objeto em estudo, não se limitando somente a relação pesquisador/pesquisado. Para tal, é fundamental considerar o conjunto de pessoas envolvidas direta, ou indiretamente, na situação observada. O objetivo reside na análise e construção de novos procedimentos capazes de alterar significativamente a coletividade em questão. Ou seja, a possibilidade de construir novos significados, a partir do problema investigado (THIOLLENT, 2009).

A seguir, procedimentos de coleta de dados, com seus respectivos instrumentos.

3.3 Procedimentos de coleta dos dados

Os procedimentos constituem um conjunto de artifícios capaz de mostrar elementos de uma realidade pesquisada de acordo com a proposta da pesquisa. Para isso, a variedade de instrumentos torna-se importante para a percepção dos detalhes expressos na situação pesquisada. São os detalhes que trazem ao pesquisador a compreensão das situações vivenciadas, mesmo que essa “[...] ‘compreensão’ seja sempre incompleta” (SUPLINO, 2007), comportando a subjetividade do pesquisador.

Conforme já explicitado, nosso estudo foi composto de duas fases. A primeira, de cunho etnográfico e a segunda pesquisa-ação. Para o desenvolvimento da fase etnográfica do estudo foram utilizados como procedimentos de coleta de dados, a observação participante, tendo como instrumentos microfilmagens e diário de campo além das entrevistas semi-estruturadas na qual utilizamos um roteiro. Na pesquisa-ação, nos valem da técnica denominada de autoscopia. Esses procedimentos serão brevemente discutidos a seguir e posteriormente, descreveremos sua utilização no contexto da pesquisa.

3.3.1 Observação participante

A observação participante, “[...] parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ele afetado” (ANDRÉ, 2008). Por meio desta técnica, focalizamos o processo de mediação da professora na relação com os processos de aprendizagem da criança com Síndrome de *Down*. De acordo com Pletsch (2009a, p. 121),

Na etnografia a observação participante é o principal instrumento de investigação e tem o pesquisador o agente fundamental, aquém cabe selecionar, interpretar, sentir e articular o conjunto de fenômenos observados em campo. Diz-se ‘participante’ porque o pesquisador sempre interage, em maior ou menor grau, com a realidade que se propõe conhecer.

Nesse processo, a autora discute a importância do pesquisador se manter com certa distância aos comportamentos e relações estabelecidas pelo campo, evitando influências quanto as suas concepções teóricas e ideológicas. A pesquisa requer o conhecimento acerca das opiniões e percepções produzidas mediante experiências pessoais, objetivando a compreensão a luz de um referencial teórico adotado (PLETSCH, 2009a). Portanto, a observação participante se dá no cotidiano dos sujeitos, constituindo-se um *lócus* da práxis social. É nele que os sujeitos estabelecem relações, constroem valores, (re)produzem comportamentos, interagindo de acordo com diferentes visões de mundo. Como lugar de socialização, as instituições se constituem num lugar de micro relações sociais, onde sujeitos negociam situações a partir das interações sociais estabelecidas na sociedade como um todo.

Para coletar e analisar dados obtidos durante a observação participante, foram utilizados o diário de campo e a microanálise por meio da vídeogravação. Esclarecemos que todas as imagens foram transcritas e transformadas em trechos indicando mês, dia, horário e descrição.

3.3.1.1 O diário de campo

O diário de campo na pesquisa etnográfica favorece o registro das mais variadas situações: imagens, lembretes, conversas informais, experiências, desejos, olhares, gestos e outros.

O ato de descrição dos registros após cada cotidiano observado possibilita uma retomada da experiência vivenciada pelo pesquisador, ajudando a lembrar situações e escolher os fatos, constituindo um importante momento de análise. De acordo com Suplino (2007), o registro das observações garante ao pesquisador analisar as situações pesquisadas a partir de detalhes. Constitui-se um modo de análise e compreensão de dada situação, mesmo que esta possa ser incompleta, considerando a multiplicidade de razões daqueles que vivenciam as situações.

Assim, o diário de campo torna-se um elemento fundamental, possibilitando o registro daquilo que não é captado através de filmagens, por exemplo. A leitura do diário possibilita uma retrospectiva mais cuidadosa das situações encontradas. Para Pletsch (2009a, p. 123), “O diário de campo é imprescindível para relembrar acontecimentos e a seqüência dos fatos”. Tura (apud PLETSCHE, 2009a, p. 122) faz uma importante menção quanto à riqueza contida no momento de releitura do diário de campo. Segundo esta autora, o diário de campo,

[...] é um mergulho profundo na vida de um grupo o com o intuito de desvendar as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados.

O diário de campo nesta pesquisa foi utilizado para registrar os diferentes momentos do cotidiano escolar, a exemplos do horário de saída e entrada dos alunos, das atividades propostas na sala de aula e em outros espaços utilizados para atividades extra-escolar, como das festas. Consistiu numa importante ferramenta utilizada durante a observação.

3.3.1.2 A microanálise mediada pela filmagem

A microanálise de filmagens em etnografia permite o rigor do detalhe daquilo que pode escapar aos olhos do pesquisador, aquilo que não pode ser passível de anotação em um diário de campo³¹. De acordo com Mattos (2001, p. 4),

[...] exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição lingüística verbal e não-verbal de comportamento – olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa.

³¹ Não há dúvida que a filmagem é o melhor instrumento de coleta de dados, entretanto, nem sempre este está disponível ao pesquisador.

Nesse sentido, permite captar os significados dos comportamentos dos sujeitos mediados pelas diversas práticas pedagógicas nas quais vem se constituindo por diferentes estudos (PLETSCH, 2009a; SUPLINO, 2007; MATTOS, 2001; 2005; MATTOS; CASTRO, 2007).

A opção de filmar o cotidiano de Isabel, através de eventos que consideramos importantes para o objeto em estudo, possibilitou a captura de cenas pertinentes as quais foram revistas e analisadas sempre que necessário. O filme revela um instrumento valioso, como modo de esclarecimentos de fatos que geram dúvidas, além de favorecer uma melhor leitura para o pesquisador.

Através do filme, pudemos olhar para o detalhe, ou seja, fatos que poderiam passar despercebidos pela natureza do próprio cotidiano escolar. Sabemos que são muitas as demandas de uma sala de aula, onde muitos fatos podem acontecer ao mesmo tempo e, por isso, algo pode nos escapar. Assim, trabalhamos na perspectiva de analisar eventos a partir do referencial teórico escolhido.

Inicialmente, utilizamos o filme só para a observação participante da fase etnográfica, mas depois foi usado como instrumento de autoscopia.

3.3.2 Entrevistas abertas e semi-estruturadas

Outro procedimento básico da etnografia são entrevistas com os diferentes atores. Nas entrevistas, a subjetividade do sujeito inscreve-se na visão de mundo de cada um, considerando as experiências vivenciadas na sua própria história mediada pela cultura. Através da cultura inscrita em sistemas de significados produzidos e mediados pelos mecanismos sociais e a ação humana, os sujeitos constroem seus valores participando e alterando o instituído. Nesse sentido, o modo como os sujeitos concebem a inclusão da criança com Síndrome de *Down* na escola inscreve-se na forma como pensam o mundo e a si próprios.

Assim, o 'sujeito', historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (MATTOS, 2001, p. 1).

Flick (apud SUPLINO, 2007, p. 58) traz uma importante contribuição quando afirma que, em entrevistas “[...] devem buscar assegurar-se que ‘respostas emocionais’ e comentários auto-reveladores estejam presentes, de modo a garantir a ‘profundidade’ do material coletado”. Desse modo, as entrevistas individuais nos possibilitaram informações sobre suas compreensões no processo de aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais, especificamente, a criança com Síndrome de *Down*, aluna da escola.

Há diferentes técnicas de entrevistas, sendo que neste estudo utilizamos a entrevista semi-estruturada e a entrevista “informal” aberta. A entrevista semi-estruturada pressupõe direcionamento sendo desenvolvida a partir de um roteiro prévio o que permite um maior aprofundamento das informações contidas nas subjetividades dos sujeitos entrevistados (GLAT; PLETSCHE, 2011; SOUZA, 2005; REDIG, 2010). Para tal, utiliza-se de um roteiro ou guia, o qual, não é, entretanto, rígido.

Além das entrevistas semi-estruturadas, realizamos algumas entrevistas abertas, em um processo mais espontâneo. Surgem sem um planejamento prévio, por isso precisam ser registradas logo de imediato. Com bem coloca Pletsch (2009a, p. 124), “[...] em etnografia, comumente se realizam entrevistas abertas, que acontecem de maneira informal, sem um roteiro rígido pré-estabelecido, permitindo, assim, o depoimento espontâneo do entrevistado”.

3.3.3 Autoscopia: um procedimento de autoavaliação

A autoscopia, que é um procedimento investigativo que visa a auto-avaliação do sujeito participante por meio da videogravação de sua atuação, servindo, também, como instrumento de formação, e foi utilizado na fase de pesquisa-ação deste trabalho.

Para Sadalla e Larocca (2004, p. 419),

[...] é vital que se tenha em mente a necessidade de reconhecer e devolver ao professor, enquanto partícipe autoscópico, a condição de sujeito de sua própria profissão, promovendo, portanto, além da avaliação de si, também a autonomia do seu pensar e fazer.

Trata-se de momentos de construção de uma representação do real em que objetos, movimentos, interações são revividas pelo sujeito que se autoavalia sobre determinada realidade, na qual está inserido. Para tal o instrumento mais apropriado a videogravação, que, por suas características, favorece a autoavaliação do sujeito sobre sua atuação em dado momento.

Sadalla e Larocca, (2004) reforçam que a autoavaliação envolve componentes cognitivos e afetivos, constituindo-se em atividade psicológica, uma vez que o sujeito atua a partir de um conjunto de informações videográficas. No contexto da ação pedagógica mediada pela professora com Isabel, a autoscopiarealizada na pesquisa-ação objetivou o olhar da professora sobre si mesma mediante a própria ação.

3.4 Procedimentos adotados para análise de dados

Nesta pesquisa a análise de dados foi feita cotidianamente, conforme informações disponibilizadas pelo próprio campo. Na medida em que iniciamos a investigação, seu processo foi se construindo mediante a experiência vivenciada no decorrer do processo. Portanto, todos os procedimentos adotados, como a escolha dos sujeitos para entrevistas, dos momentos a serem focados na observação participante e as ações em desenvolvimento com Isabel, mediadas pela sua professora, decorrem da análise de cada momento vivenciado.

O próprio caminho teórico-metodológico, escolhido nesse estudo, exigiu uma reflexão do processo, proposituras de novas ações no sentido de retomada e reconstrução de procedimentos, com base nos princípios estabelecidos pela pesquisa. Lembramos que, embora a análise tenha se dado junto à coleta de dados, outra análise de ordem mais formal e sistemática, foi realizada após o fim de toda a coleta (PLETSCH, 2009a; GLAT; PLETSCH, 2008; SEVERINO, 2007; MINAYO, 2000).

Para análise dos dados foi utilizada a técnica análise de conteúdos, por colaborar para a compreensão crítica dos significados dos conteúdos de diferentes mensagens explícitas ou ocultas nas comunicações. Esta técnica, nas palavras de Severino (2007, p. 121),

Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais.

Nesse processo, fizemos uma pré-análise do material coletado. Momento de organização e sistematização das informações com base nos objetivos de pesquisa, bem como no levantamento de questões norteadoras para interpretação final dos dados. No segundo momento, na fase de exploração do material foram codificados os dados brutos, transformando-os em unidades temáticas, originando as categorias temáticas de análise (PLETSCH, 2009a; BARDIN, 1977).

A análise foi realizada mediante a triangulação dos dados coletados através da observação participante, das entrevistas abertas, semiestruturadas e as imagens de vídeo (PLETSCH, 2009a). Para Minayo, Assis e Souza (2005, p. 11) a triangulação dos dados favorece o encontro de um valor universal: “[...] na triangulação metodológica, considerando ao constatar que cada método, por si só, não possui elementos mínimos para responder às questões que uma investigação específica suscita”. Para os autores, tal prática favorece o aprofundamento da discussão, na perspectiva interdisciplinar de forma interativa e intersubjetiva.

Nesse contexto, mesmo de posse das categorias de análise, feitas exaustivamente por releituras dos dados triangulados, a revisão dos objetivos da pesquisa foram fundamentais para o foco do objeto proposto.

Tivemos como preocupação garimpar, nos dados coletados, possíveis respostas para nossas perguntas, mesmo que provisórias, sem a intenção de julgá-las como melhores ou piores. Nossa pretensão foi analisá-las à luz do arcabouço teórico-metodológico desenhado nesta tese.

Durante todo o trabalho leituras foram revisitadas, outras incorporadas na medida em que os dados foram sendo delineados, uma vez que somente por meio das leituras podemos compreender e elaborar os fragmentos trazidos pelos dados.

No capítulo seguinte, descreveremos o desenvolvimento da pesquisa, retratando o campo, sujeitos envolvidos e como foram implementados os diversos procedimentos que compuseram a investigação.

4 A PESQUISA DE CAMPO: PARTICIPANTES, CENÁRIO E PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

O que me move na pesquisa é a sua visão das possibilidades de superação da deficiência, com base na força que vem junto com a falta – força criadora da linguagem... Vem a força dos desejos, das fantasias, das tendências psicológicas que criam as possibilidades de vencer as dificuldades (PADILHA, 2000, p. 9).

Este capítulo apresenta a pesquisa de campo, participantes, cenário e procedimentos investigativos.

4.1 Atores e cenário

A pesquisa envolveu uma escola regular da rede privada do município de Campina Grande/PB, tendo como sujeitos focais uma menina com Síndrome de *Down*, e sua professora. Para obtenção de informações iniciais sobre a criança e a proposta pedagógica da escola para ela, foram feitas entrevistas com sua mãe e a coordenadora/diretora.

4.1.1 A aluna com Síndrome de *Down*

O sujeito focal deste estudo é uma menina com Síndrome de *Down*, a qual aqui chamamos de Isabel³². Na ocasião da coleta de dados ela tinha sete anos, e estudava em uma turma comum de Educação Infantil, denominada Jardim I

Vale ressaltar, como será relatado posteriormente, que, apesar do fenótipo de Síndrome de *Down*, Isabel chegou a ser diagnosticada como tendo autismo. E foi somente em maio de 2010, já com a pesquisa em andamento, que a sua mãe

³²Todos os nomes aqui utilizados são fictícios.

informou que, por meio de um exame de audiometria, foi detectada perda auditiva de moderada a severa, bilateral (Anexo A, B, C e D).

Como constatado no estudo, Isabel respondia algumas solicitações da professora como levantar, sentar, sair da sala e, outros comandos que faziam parte da rotina da sala de aula e da escola. Conseguia imitar, com dificuldades, quando solicitada pela professora e/ou pelos colegas. Através de gestos, demonstrava sentimentos de alegria, irritação, satisfação e a compreensão de situações, quando dirigidas diretamente a ela. É importante considerar que, apesar de Isabel compreender tais ações, quando atreladas à rotina da escola, ela apresentava dificuldades de acompanhar solicitações para estas mesmas ações, quando apresentadas pela professora em momento diverso na vivência em grupo. Ou seja, Isabel não generalizava as ações.

Isabel completou, em 2010, quatro anos nesta escola. Desde que entrou, permaneceu na mesma sala, Jardim I. De acordo com a coordenadora e a professora, a sua permanência neste grupo, apesar de estar acima da faixa etária, deu-se porque sua mãe não concordava em mudá-la de turma. Mas, também, ambas alegaram que Isabel não avançou no aprendizado didático-pedagógico correspondente às exigências referentes ao Jardim I.

Diante do percurso escolar de Isabel, consideramos pertinente conhecer um pouco da sua história de vida, reconhecendo que, certamente, seu desenvolvimento atrelou-se às representações sociais que foram feitas sobre ela, a partir da sua diferença orgânica.

Isabel foi diagnosticada com Síndrome de *Down* pela pediatra de um hospital público. Com dois meses, foi encaminhada para uma instituição para crianças com deficiência intelectual, onde foi iniciado seu atendimento. Ela permaneceu nesta instituição até os três anos e meio, quando sua mãe, conforme informou, interrompeu atendimento devido a dificuldades de condução.

Após a saída da instituição, Isabel foi aceita em sua atual escola, perto da sua casa. Vale assinalar que a menina ficou cerca de três anos sem assistência de um serviço especializado. Sua mãe, então, tentou conduzi-la novamente à primeira instituição, a qual a encaminhou para outra instituição pública que trata de crianças com autismo, paralisia cerebral, hidrocefalia e outros transtornos, onde iniciou atendimento em fevereiro de 2009. O diagnóstico de autismo dado pelas duas instituições, segundo informações da sua mãe, deveu-se ao seu comportamento

expresso pela ausência da fala, pouca interação com as pessoas, falta de “interesse” pela brincadeira e pelo brinquedo, bem como pela sua dificuldade de comunicação. É importante destacar que somente um ano depois da entrada de Isabel na segunda instituição é que foi feito o exame de audiometria e se descobriu que ela tem perda auditiva.

O Quadro 1 ilustra a vivência de Isabel na escola, destacando algumas ações e o modo como se relacionava com as pessoas e consigo mesma³³.

Vivência de Isabel na escola
1) Entendia comandos como: ir ao recreio e ao banheiro, hora de levantar, de lanche e sentar.
2) Não interagia, espontaneamente, com os colegas na sala de aula e no recreio.
3) Derrubava no chão qualquer objeto que estivesse a sua frente (lápiz, caderno, atividade, brinquedos), rasgando os papéis que encontrava e quando tinha oportunidade, pegava os que encontrava na mesa. Repetia a mesma ação com o lanche dos colegas.
4) Sorria e se expressava através de sons quando seus colegas faziam barulho nas brincadeiras de sala de aula. De modo tímido tentava imitá-los, emitindo pequenos sons.
5) Demonstrava indiferença com a presença da pesquisadora na sala de aula.
6) Chupava o dedo polegar com frequência de duas a cinco vezes por observação com a duração de dois a quatro minutos.
7) Permanecia a maioria do tempo sem ocupação, sentada em seu lugar não reclamava.

Quadro 1 - Comportamento de Isabel
Fonte: Dados da pesquisa (2012)

4.1.2 A professora de Isabel

A professora de Isabel, em 2009, a qual chamamos de Giovanna tinha 25 anos e trabalhava na escola há três anos. Possui formação para o magistério, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Sua experiência docente inicial se deu no campo de estágio, em programas como Brasil Alfabetizar, vinculado à Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (FIEP) e outro programa liderado pela Secretaria de Educação de Campina Grande/PB para substituição de professores na rede.

³³ Dados obtidos na observação participante, os quais serão aprofundados posteriormente.

Giovanna foi professora de Isabel na mesma turma em 2009 e 2010. De acordo com ela, seu encaminhamento para essa turma se deu por uma rotina da escola que preconiza revezamento anual das professoras nas turmas, entretanto no ano de 2010 não houve troca de professoras³⁴ e ela continuou com o mesmo grupo. Afirmou ser a pela primeira vez que trabalhava com uma aluna com Síndrome de *Down*.

Após receber a informação da mãe de Isabel sobre a perda auditiva da menina, Giovanna dizia não acreditar porque Isabel parecia compreender oralmente a rotina da escola. “*Eu não acredito que ela é surda porque entende tudo que eu digo*” (Registro em diário de campo³⁵, 02/05/2010).

Diante do exposto, Isabel continuou ser vista na escola como a criança com Síndrome de *Down*. Portanto, nada foi alterado pela escola em função do conhecimento pela professora da sua perda auditiva.

O Quadro 2 expressa a relação³⁶ da professora com Isabel com base em ações cotidianas na escola.

Relação da professora com Isabel em ações cotidianas na escola
1) Dava o lanche a Isabel colocando o alimento na sua boca.
2) Levava Isabel ao banheiro para ser trocada por ela.
3) Realizava em silêncio atividades escritas com Isabel segurando na sua mão. No momento da atividade avisava a menina. A mediação se dava na realização de uma pintura, ou formato de letras e numerais pedidos na atividade.
4) A professora não costumava chamar o nome de Isabel para a atenção de uma explicação na lousa ou em outra atividade explorada coletivamente. Seu nome era evidenciado se estivesse interrompendo, de alguma forma, a explicação da professora.
5) Realizava algumas atividades de escrita com Isabel, quase sempre, após fazer a atividade com os outros alunos.
6) Não convidava Isabel a participar do momento que antecede o lanche: música e regras. Seu lanche era dado, anteriormente, por ela. Isabel olhava os colegas cantarem e lancharem, mas não participava junto com eles.
7) Expressava cuidados com Isabel por meio da alimentação e da higiene pessoal.

Quadro 2 - Relação da professora com Isabel

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

³⁴O revezamento anual das professoras nas turmas faz parte do cotidiano desta escola. Em 2010, a coordenadora alegou que as professoras permaneceriam nas mesmas turmas de 2009 em decorrência de sua licença maternidade, considerando que não poderia dar assistência necessária aos possíveis imprevistos que costumam surgir a cada nova experiência dos professores.

³⁵A utilização do diário de campo como instrumento de coleta de dados, será aprofundada posteriormente.

³⁶Dados obtidos na observação e serão melhor aprofundados posteriormente.

4.1.3 A escola

Como já mencionado, o cenário da pesquisa foi uma escola privada de pequeno porte, que aqui denominamos “Alegria do Saber”. Está situada num bairro considerado de classe média, com grande movimento comercial, na cidade de Campina Grande/PB. Atendia nos dois turnos, desde a Educação Infantil, iniciando com crianças a partir de dois anos de idade até o quinto ano (1º segmento do Ensino Fundamental). Pela manhã, funcionavam duas turmas denominadas Maternal e uma turma do 5º ano, no turno da tarde era destinada para as turmas do Maternal até o 4º ano.

Alegria do Saber foi fundada há 13 anos e sua proprietária é coordenadora pedagógica e diretora da escola. De acordo com seu depoimento, a escola foi crescendo aos poucos, com ampliação das turmas e do prédio.

Funciona em prédio próprio, adaptado para salas de aulas. Tem uma pequena sala acomodada para secretaria, um pequeno depósito onde é guardado material pedagógico, uma cantina que fornece lanches para venda, seis salas de aula no térreo, uma sala de aula no 1º andar, três banheiros e um pequeno pátio, onde as crianças brincam e aguardam o horário de entrada e saída. Nele há um pequeno escorrego de brinquedo. Devido à sua estrutura com ambientes pequenos, não possuía, ainda, condições de acessibilidade, para, por exemplo, a entrada de um aluno cadeirante na escola. Assim, não havia espaço que comportasse com facilidade cadeiras de rodas e nem adaptações de mobiliários para sujeitos com alguma deficiência.

Em 2010, a escola passou por uma pequena reforma. Melhoria do piso e das paredes das salas, com implantação de cerâmicas, pequenos concertos e pintura das paredes. A parte externa era pintada com temas e personagens infantis.

4.1.4 A sala de aula de Isabel

Em 2009, a sala de aula de Isabel era composta de 18 crianças, com idades entre quatro e cinco anos e meio, enquanto ela já tinha sete anos, havendo uma

predominância maior de meninas. A sala era bem pequena ocupada por duas mesas retangulares, apropriadas ao tamanho dos alunos, as quais tomavam todo o espaço, onde realizam as atividades cotidianas. Uma das mesas, geralmente, era ocupada pela maioria das meninas e a professora. Os alunos demonstravam autonomia nas ações em sala e na escola, de modo que a defasagem de idades entre eles e Isabel não parecia tão nítida. Era uma turma calma, sem grandes problemas. A professora não possuía ajudante, contava com a colaboração de algumas crianças para realização de tarefas simples como levar algum recado a alguém e/ou pegar algum objeto dentro e fora da sala. As atividades que exigiam mais espaço eram realizadas no pequeno pátio ou na própria sala após a professora empilhar mesas e cadeiras.

Observamos que a professora não tinha uma mesa com gavetas para seu uso, mas sentava em uma cadeira com braço para apoio proporcional a seu tamanho.

Na sala havia uma lousa, uma prateleira para guardar o material da professora, um mural com nomes dos alunos, letras do alfabeto com ornamentação de bichos e/ou bonecos.

As atividades eram realizadas pelas crianças, monitoradas pela professora, que organizava duplas por vez. As crianças demonstravam autonomia nas ações diárias na sala e na escola. A distância das idades entre eles e Isabel parecia nítida porque ela era mais alta que eles.

Em 2010, a turma do Jardim I, já com novos alunos, passou para outra sala de aula, um pouco maior, dispondo de duas mesas retangulares e duas mesas quadradas, adaptadas ao tamanho e idade dos alunos. A turma de 2010 apresentava maior agitação em relação à turma do ano anterior. Vale ressaltar que uma consequência da permanência de Isabel na mesma sala é o aumento da defasagem da idade entre ela e os colegas. O grupo de 2010 era composto de 22 crianças e a professora também não tinha auxiliar.

4.2 Procedimentos preliminares

Antes do início da investigação, propriamente dita, algumas ações foram feitas para possibilitar a entrada no campo.

4.2.1 Contato inicial com a escola e a família

O contato com a escola de Isabel regular se deu em junho de 2009 através da instituição que lhe assistia. A partir desta informação, foram feitos os contatos com os pais e a escola, através da coordenadora e da sua professora. Propomos realizar a pesquisa na escola esclarecendo a proposta inicial, pois como toda pesquisa outros caminhos vão se delineando no próprio campo. Todos foram receptivos ao estudo favorecendo nossa entrada na escola em setembro de 2009.

Segundo a coordenadora, a pesquisa foi considerada importante para a escola, uma vez que possibilitaria fornecer informações sobre o trato com crianças com algum tipo de deficiência. Na ótica dos pais, a pesquisa poderia favorecer a aprendizagem de Isabel, além de auxiliar outras crianças com casos semelhantes ao dela.

Assim, a pesquisa de campo se deu entre setembro de 2009 a novembro de 2010, período em que Isabel permaneceu com a mesma professora na sala de Jardim I. De setembro a dezembro de 2009, realizamos a pesquisa etnográfica, de fevereiro a novembro de 2010, trabalhamos com a pesquisa-ação.

Esclarecemos que o projeto de pesquisa foi apresentado e autorizado pelo Conselho de Ética da Universidade Estadual da Paraíba³⁷ (Anexo E), bem como foram assinados pela mãe de Isabel e a responsável pela escola, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice F) e a autorização para efetivação do estudo (Apêndice G).

³⁷A UERJ possui convênio CAPES-DINTER com a UEPB.

4.2.2 Inserção na turma de Isabel

Para entrar na sala de aula de Isabel, a pesquisadora justificou que era professora e que gostaria muito de conhecê-los melhor, pois estava realizando um estudo sobre como estudavam, brincavam, como eram na escola e, portanto, precisava da colaboração de todos. Todas as crianças foram receptivas, e se apegaram a ela durante todo o tempo da investigação. Chamou atenção que, embora a pesquisadora tenha evitado apontar a aluna alvo da pesquisa, uma delas foi logo dizendo que o motivo do estudo era Isabel, “porque ela era diferente”. Voltaremos a este episódio posteriormente.

4.3 **Procedimentos de investigação**

Apresentaremos a implementação e os procedimentos da pesquisa a partir da fase etnográfica e da pesquisa ação.

4.3.1 Estudo de cunho etnográfico

Entramos em contato com a escola e a família de Isabel em junho de 2009 para apresentação da pesquisa. Com a autorização da família e da escola, iniciamos o estudo etnográfico realizado de setembro a dezembro de 2009. Neste estudo, tivemos como procedimentos básicos a observação participante (registrado em diário de campo e filmagem (Apêndice H)) e as entrevistas (semi-estruturadas e abertas). Computamos em 2009, 11 observações com duração entre duas a três horas cada³⁸.

Inicialmente, as observações eram feitas em média uma vez por semana. Posteriormente, ainda em 2009, aumentamos a frequência visando um maior

³⁸ As faltas de Isabel durante a pesquisa foram, antecipadamente, avisadas e justificadas por sua mãe e pela professora. Ambas alegaram motivos de saúde.

acompanhamento de Isabel e melhor compreensão do processo. A experiência mostrou que dias consecutivos ajudaram a entender melhor o processo educacional proposto pela professora trabalhado com Isabel, pois foi possível saber a forma de continuidade das atividades.

Como modo de registro da observação participante, anotamos em um diário de campo (um caderno) todas as situações possíveis que envolviam Isabel e seu cotidiano na escola. Os registros realizados na escola eram feitos de modo topicalizado, com o cuidado de não constranger a professora fazendo anotações longas durante as aulas. Atendendo às características de observação participante, frequentemente, ajudava a professora e as crianças no que fosse possível e permitido.

Nos dias de observação, após a saída do campo, os episódios eram descritos e escolhidos para pré-análise do material coletado. As descrições foram feitas por meio de um relato detalhado sobre os fatos que aconteceram durante o tempo da observação. Fora da escola, a partir dos tópicos descritos, fazia uma retrospectiva das situações vivenciadas. Algumas falas dos alunos e da professora eram registradas rapidamente na hora do lanche e do recreio da escola. Descrevemos atitudes da professora e dos alunos, intervenções feitas pela professora, conteúdos trabalhados e reações dos alunos perante o conhecimento trabalhado, situações inesperadas na sala. Diante de tais descrições o foco centrava-se na relação pedagógica entre Isabel e a professora.

O diário de campo nesta pesquisa foi, assim, constituído pelos diferentes momentos do cotidiano escolar, a exemplos do horário de saída e entrada dos alunos, das atividades propostas na sala de aula e em outros espaços utilizados para atividades extraescolares, como as festas. Consistiu numa importante ferramenta utilizada durante todo o percurso da pesquisa.

Em suma, o registro no diário de campo foi feito por meio de anotações sobre o cotidiano escolar. No momento da observação, a rotina diária foi realizada de modo topicalizado, dando ênfase a situações que despertaram mais atenção. Após a saída do campo, o texto era melhor desenvolvido de forma descritiva e analítica, constituindo-se numa pré-análise do material coletado, constando as primeiras impressões.

As escolhas dos episódios, posteriormente, selecionados para a composição de análise para esta tese, deram-se mediante situações do cotidiano escolar de Isabel. Tais episódios compuseram o diário de campo não somente de modo descritivo, mas a partir de uma pré-análise sugerida pelo fato observado.

O registro dos dados da observação, também foi feito, em alguns momentos, através de filmagens, conforme já apontado. As filmagens foram realizadas pela pesquisadora e por uma colaboradora, estudante do Curso de Pedagogia. Iniciamos em 2009 computando 50 minutos de filme, dando continuidade em 2010 até o mês de março, somando o tempo de aproximadamente duas horas. Para sua realização, tivemos autorização prévia da coordenadora, da professora e dos pais dos alunos da sala de Isabel.

Para introdução deste instrumento, conversamos com a turma explicando que gostaríamos de fazer algumas filmagens na sala de aula e em outros espaços da escola, como uma forma de ajudar no trabalho que estava realizando. Os alunos foram muito receptivos com a proposta. Alguns comentaram que seus pais possuíam câmaras e já estavam acostumados, até porque o telefone celular também filmava.

O primeiro dia de filmagem foi uma novidade! Alguns alunos mostraram-se tanto para a câmara, que este momento não foi considerado para efeitos de coleta de dados. Isabel demonstrou curiosidade, olhando muito para a câmara. A partir do segundo dia, a turma pareceu mais ambientada com a filmagem e o trabalho pôde transcorrer naturalmente, sem interferências dos alunos, nem prejuízo para as atividades rotineiras da classe.

É preciso assinalar que houve algumas dificuldades para as filmagens, em função do tamanho da sala de aula. Ficávamos em um lugar muito pequeno ocupado por duas cadeiras reservadas para nós. Filmávamos com a câmara na mão, pois na sala de aula não tinha espaço para colocar o tripé.

Nas filmagens priorizamos os seguintes episódios rotineiros na sala de aula: a chegada de Isabel; o momento de espera para a primeira atividade; o momento da atividade com a turma e com Isabel; a ida de Isabel ao recreio e o momento do lanche; além de outros eventos e acontecimentos na escola que chamaram a atenção como, por exemplo, conversas de colegas dirigidas a ela, mesmo que não respondidas oralmente e sim por gestos quando era solicitada. Entretanto, a filmagem foi suspensa na quarta observação, em virtude de uma solicitação da

professora de Isabel. Após tal suspensão foi possível filmar somente um evento da escola denominado “a noite do pijama”³⁹ que aconteceu em novembro de 2010.

Durante a etapa etnográfica da pesquisa foram também, realizadas três entrevistas semiestruturadas, com a professora, a coordenadora da escola e a mãe de Isabel. Com a professora (Apêndice A, B e C), foram feitas três entrevistas, no total, sendo as demais já na fase da pesquisa-ação, como será descrito adiante. Com a coordenadora (Apêndice D) foi realizada uma entrevista no início da pesquisa, objetivando conhecer sua concepção de inclusão e colher dados sobre o ingresso de Isabel na escola. Com a mãe (Apêndice E), objetivamos obter alguns dados sobre Isabel, conforme apresentado.

As entrevistas foram gravadas em um gravador mp4. A entrevista com a mãe de Isabel foi feita na casa por preferência da sua mãe. Com a coordenadora, a entrevista foi realizada durante o horário de trabalho na própria escola. A professora preferiu que a entrevista fosse feita na sua casa, em virtude da dificuldade de tempo na escola.

Assim, os roteiros foram previamente elaborados. Entretanto, foi levado em consideração, a importância da flexibilidade, uma vez que outras questões surgiram no decorrer das entrevistas, bem como maiores esclarecimentos.

As questões das entrevistas foram decorrentes das observações realizadas, as quais trouxeram importantes informações sobre o campo, como os procedimentos adotados pela professora com Isabel e o cotidiano da sua sala de aula.

Também foram fontes de dados, algumas conversas informais entre pesquisadora, professora e coordenadora na troca informações. Como estas, por ocorrerem espontaneamente, nem sempre possibilitavam sua gravação, sejam em áudio e/ou vídeo, seguindo orientação de Pletsch (2009a), foram registradas posteriormente no diário de campo.

³⁹ Evento realizado na escola à noite com brincadeiras, brinquedos e lanches. Os alunos participaram todos de pijama, mas não chegaram a dormir na escola.

4.3.2 Pesquisa-ação

A idéia de fazer a pesquisa-ação surgiu, no decorrer da fase etnográfica, a partir da experiência da observação participante, a qual permitiu conhecer diferentes momentos e espaços do cotidiano escolar.

Após o reconhecimento do contexto educacional, foi apresentada à coordenadora e à professora uma proposta de intervenção no trabalho a ser realizado com Isabel no ano letivo de 2010, com a qual elas prontamente acordaram. Para isso, apresentamos alguns dados coletados na pesquisa etnográfica sobre a relação entre Isabel e a professora, conforme consta no Quadro 3.

O trabalho focou no desenvolvimento de algumas atividades e procedimentos, tendo como base o comportamento de Isabel no contexto escolar e a mediação da professora no seu processo educacional. Para isso, consideramos o que Isabel demonstrava compreender e saber fazer, dados estes, apontadas pelo estudo etnográfico realizado nesta pesquisa. Dessa maneira, acordamos ações focadas em algumas mudanças de atitudes da professora para com Isabel, objetivando um maior desenvolvimento de sua autonomia e aprendizagem, conforme indicado.

Propostas dos procedimentos e implementação de atividades com Isabel, mediadas pela professora
<p>1) Inserir Isabel, com mais freqüência no grupo das meninas. A professora convida Isabel, com mais freqüência, para sentar junto com as meninas. Importante que seja durante atividades desenvolvidas na tanto na sala de aula, quanto em outros espaços, como o recreio.</p>
<p>2) Sentar na mesinha junto à professora e seus colegas. A professora estabelece o novo lugar de Isabel junto dela, considerando que a menina sempre sentava um pouco distante da mesma.</p>
<p>3) Disponibilizar lápis, papel e outros objetos. A professora convida Isabel para riscar, pintar, colar, pegar brinquedos e objetos disponíveis na mesinha.</p>
<p>4) Chamar seu nome com mais freqüência na hora das explicações na lousa e/ou em outras atividades que exigem a atenção do grupo. A professora pode estimular em uma atividade de identificação de uma boneca, como por exemplo, dizendo: -“olha Isabel!” -“Veja a boneca que desenhei...” -“olha olha Isabel!” -“Você tem boneca?”</p>

<ul style="list-style-type: none"> - “Vamos Isabel pintar a boneca! ...” - “Ou você quer desenhar sua boneca?” - “Vamos! Eu ajudo a você desenhar sua boneca”
<p>5) Estimular para que Isabel entregue objetos a professora e aos colegas alguém na sala de aula.</p> <p>A professora pede a Isabel que entregue folha, lancheira, garrafinha, lápis, ou seja, materiais que estão com ela para serem guardados.</p>
<p>6) Estimular Isabel a comer sozinha.</p> <p>A professora ensina a Isabel a pegar alimentos e levar a boca.</p>

Quadro 3 - Procedimentos e atividades implementadas na sala de aula e na escola em 2010
 Fonte: Dados da pesquisa (2012)

O acordo das ações com a professora e a coordenadora aconteceu, no início de janeiro de 2010, antes do começo das aulas. Foram discutidos com a professora os procedimentos e ações a serem implementadas, com base na observação que constam nos dois primeiros quadros, o primeiro sobre o comportamento de Isabel e o segundo que mostra ações da professora com a menina. A professora concordou com os procedimentos sugeridos, fazendo a ressalva que não podia garantir que Isabel iria corresponder ao esperado pela pesquisa, porque achava que muito do que a menina não realizava “era devido à deficiência”. Foi fundamental lhe esclarecer que se tratava de uma pesquisa qualitativa, em que o processo era considerado como um importante elemento para estudo, podendo trazer aprendizagem para todos.

A implementação das ações começou a partir da segunda quinzena do início das aulas, considerando que as duas primeiras semanas foram para adaptação escolar de outros alunos o que exigia mais atenção da professora, solicitação feita por ela.

Durante a intervenção realizamos duas entrevistas com a professora: a primeira em maio de 2010 objetivando analisar os procedimentos propostos pela pesquisa-ação em andamento e a segunda, no final da pesquisa de campo aliada ao procedimento de auto-avaliação da professora, através da técnica de autoscopia. Para isso, utilizamos o gravador mp4. Tais entrevistas foram feitas na escola no horário de trabalho da professora a qual dispunha de 20 a 30 minutos. Momento em que uma funcionária da escola ficava com seus alunos. Esta última entrevista objetivou saber sobre os efeitos da pesquisa-ação para a professora, ou seja, suas impressões sobre o trabalho desenvolvido com Isabel no qual era sua mediadora.

Na intervenção utilizamos o diário de campo como um importante instrumento de descrição e análise das situações do trabalho desenvolvido.

No decorrer da intervenção as conversas com a professora sobre os procedimentos adotados eram feitas antes do início da aula, intervalo e final da tarde. O tempo disponibilizado pela professora era muito curto, apenas alguns minutos. Ela estava sempre à disposição, mas seu tempo era destinado ao manejo da turma e as atividades pedagógicas programadas, e não dispunha de auxiliar para ajudá-la com os alunos. Assim, as orientações sobre redefinição de algumas ações eram feitas durante conversas rápidas com a professora, a partir do que dizia ter realizado e a reação de Isabel perante suas solicitações. Para melhor compreensão, mostraremos uma situação que ilustra uma orientação feita à professora para melhor ajustar um procedimento.

Perguntando a professora se Isabel estava entregando o lápis ou outro material a ela quando solicitado, a mesma respondeu que a menina, em vários momentos, não deu importância a seu pedido. Disse a professora: “ - Quando peço a ela(Isabel) para me dar alguma coisa para guardar, ela nem olha, é mesmo que nada”. Acho que é porque ela gosta de ficar com as coisas na mão e botar na boca.

Orientei a professora que nessas situações Isabel precisava de modelos, ou seja, era preciso que a professora mostrasse o lápis a ela para que entendesse sua solicitação. Além do que era necessário falar olhando para Isabel. Talvez o significado do pedido não fosse compreendido pela menina. Era preciso insistir várias vezes, até ela compreender (Registro em diário de campo, 17/03/2010).

No primeiro momento da intervenção, sempre que possível, perguntava sobre o comportamento de Isabel, novidades no trabalho com a menina, enfim suas impressões sobre os procedimentos em desenvolvimento. Após o mês de junho, porém, optamos diminuir a frequência das perguntas a professora sobre o cotidiano com Isabel. Consideramos que seria importante que a professora se sentisse mais livre, podendo espontaneamente, solicitar orientações quando desejasse. Entretanto, infelizmente, isso não aconteceu com frequência. Por outro lado, mostrou-se surpreendida com as novas atitudes de Isabel, a exemplo de um momento de atividades do grupo que Isabel sentou-se no chão sem precisar conduzi-la. Atitudes analisadas no Capítulo 5.

Esclarecemos que a entrevista realizada em maio teve o intuito de avaliar as ações em andamento e colaborar com a redefinição de novas orientações a serem incorporadas pela professora. Vale lembrar que os procedimentos acordados na

pesquisa-ação permaneceram os mesmos ao longo da pesquisa, pois as mudanças se deram somente com relação à forma de intervenção. A professora, em alguns momentos, ficava apreensiva por Isabel não ter feito o que ela pedia, o que a deixava insegura sobre a forma como lidar com a menina. Trazemos como exemplo o momento em que a professora pediu para Isabel guardar os lápis em um recipiente, mas a menina não entendeu. Explicamos a professora que além da aprendizagem da ação, Isabel precisava de ajuda para entender a solicitação. Ou seja, era necessário que a professora mostrasse o recipiente e a forma de guardar o lápis. Era fundamental que os pedidos e orientações a Isabel fossem feitos olhando diretamente para ela. Também era muito importante para Isabel que a professora não desistisse dela nas primeiras tentativas de intervenção.

Conforme as propostas de procedimentos e atividades a serem implementadas na pesquisa-ação, expressos no Quadro 4, objetivamos uma melhor relação pedagógica da professora com Isabel.

Melhorias na relação pedagógica da professora com Isabel	
1)	Aumento da interação entre a professora e Isabel, bem como a satisfação da menina em estar com o seu grupo de meninas, compartilhando interesses comuns.
2)	Maior percepção e acompanhamento da professora com Isabel; pode possibilitar a Isabel a aprendizagem de conteúdos, uma vez que todas as atividades são feitas através da ajuda individual dada pela professora.
3)	Maior interação com o material escolar.
4)	Oportunidade de manipulação e experimentação dos objetos.
5)	Maior desenvolvimento motor.
6)	Compreensão social da escrita.
7)	Maior visibilidade de Isabel, favorecendo ser mais evidenciada e lembrada por todos. Criar em seus colegas o hábito de convidá-la para a participação de atividades do grupo, ajudando a inseri-la com mais frequência.
8)	Maior ampliação na sua comunicação.
9)	Compreensão do sentido do momento que antecede o lanche; dividir o momento do lanche junto com os colegas.
10)	Ganho na autonomia; aprendizagem do desejo de comer e na escolha dos alimentos.

Quadro 4 - Objetivos e ações
Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

No próximo capítulo discutiremos as concepções de uma professora sobre Educação Inclusiva e análise da prática pedagógica desenvolvida por ela com uma criança com Síndrome de *Down* numa classe comum.

5 A INCLUSÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE *DOWN* EM UMA CLASSE COMUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (OMOTE, 1994, p. 68).

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre as concepções de uma professora sobre Educação Inclusiva e analisar a prática pedagógica desenvolvida por ela com uma criança com Síndrome de *Down* numa escola regular. Através de uma pesquisa de campo, conforme já explicitado, discutiremos a vivência da criança na escola, considerando as atividades e experiências para e por ela desenvolvidas, bem como a prática pedagógica da professora regente da sua turma. Analisaremos os dados empíricos coletados que teve como base um estudo de caso do tipo etnográfico, contemplando observação participante e entrevistas.

5.1 O processo de inclusão de Isabel na classe comum

Conforme já relatado, nosso primeiro contato com Isabel ocorreu em setembro de 2009. Ela tinha na época sete anos de idade e frequentava a Educação Infantil, em uma classe denominada Jardim I, com 17 crianças com idades entre quatro e cinco anos. Isabel costumava sentar sempre no mesmo lugar, numa mesa com cerca de seis colegas, a maioria meninos.

No primeiro contato, chamou a atenção o fato de Isabel não interagir com frequência com os colegas, os quais, por sua vez, estabeleciam pouco contato com ela. Conversavam entre si, mas Isabel não participava da conversa mesmo sentada junto com o grupo, talvez, pela dificuldade de comunicação devido à surdez. Permanecia, grande parte do tempo, fixando o olhar na parede que continha alguns cartazes de atividades ou listagem dos nomes das crianças. Manipulava objetos que encontrava por acaso, como papel, pois as demais crianças não confiavam em

deixar nada sobre a mesa para que não fosse pego por ela. Na maioria das vezes, jogava tudo que encontrava no chão. Também costumava mexer em seu tênis desamarrando o cadarço. A relação entre Isabel, seus colegas e a professora parecia distante, uma vez que suas ações eram muito pontuais, ou seja, somente agia quando era solicitada pela professora para, por exemplo, ir ao banheiro ou sair da sala. O registro em diário de campo abaixo, feito na primeira entrada na classe, ilustra esta situação:

Ao entrar na sala conversei com a turma explicando a minha presença. Para não estigmatizar Isabel, argumentei para as crianças que a observação tinha o objetivo de conhecer como estudavam, brincavam, enfim, como eram na escola. Apresentei-me como uma professora que estava realizando um estudo e que para tal precisava conhecer aquela turma. Entretanto, uma das crianças retrucou: “ - Já sei tia, você está aqui por causa de Isabel, porque é diferente”. Respondi que iria observar Isabel e todos da sala porque todos os alunos eram importantes para o estudo (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

O comentário desta criança mostra o quanto a condição de deficiência, evidenciada, inclusive fenotipicamente pela Síndrome de *Down*, diferenciava e estigmatizava Isabel no contexto escolar. Glat (2004, p. 34) argumenta,

[...] a deficiência é uma condição incapacitante e dolorosa, não apenas por suas limitações orgânicas intrínsecas, mas principalmente pelas limitações sociais que acarreta. A sociedade avalia negativamente esse tipo de característica e, conseqüentemente, trata diferentemente – de maneira depreciativa – os indivíduos que a possuem. Sob esse prisma, um indivíduo só é considerado deficiente se assim for considerado pelos demais.

Nessa direção, a condição da deficiência está sujeita às expectativas sociais sobre o sujeito. Não se trata somente das limitações orgânicas do sujeito, mas sim da construção de critérios que nomeiam a deficiência versus normalidade (OMOTE, 1994).

Assim, a “produção” da deficiência como anormalidade, no caso de Isabel é permeada, entre outros fatores na escola, por comentários que ocorreram na sua presença e na dos colegas. Mesmo que, em alguns momentos, a professora tenha tentado “disfarçar” sua visão sobre Isabel não citando o seu nome, seu olhar, seus gestos e as situações relatadas na sala de aula deixam claro o que ela pensava sobre a menina. Os colegas que encontravam-se próximos à professora, costumavam prestar bastante atenção ao que era dito sobre Isabel.

Ela não faz as tarefas sozinha porque não tem coordenação motora, também não desenvolveu nos conteúdos como hoje que eu estou trabalhando as vogais” (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

A professora considera que a dificuldade de aprendizagem demonstrada por Isabel era resultante de uma falta de habilidades e desenvolvimento, decorrentes da deficiência.

Atrelado à visão estereotipada da professora, um aspecto que chamou atenção foi a dinâmica da escola quanto às condições de Isabel na sala de aula e em outros espaços.

Ao entrar na sala de aula, todas as crianças permaneceram sentadas por aproximadamente 40 minutos, tempo em que a professora deu o visto nas tarefas trazidas de casa, ao mesmo tempo em que marcou as próximas para serem enviadas. Enquanto isso, as crianças ficaram conversando e de vez em quando a professora reclamava do barulho. Isabel permaneceu sentada olhando objetos da sala ou mexendo no seu tênis. Após terminar de corrigir a professora chamou a atenção de todos para a atividade do dia, o trabalho com as vogais. A dinâmica foi desenhar círculos com as vogais no chão do corredor da escola que dava para sala de aula. Na medida em que cantava uma música que correspondia a uma vogal ou fazia adivinhas, as crianças procuram o círculo correspondente a vogal. Isabel não participou da atividade, mas levantou da sua cadeira para olhar os seus colegas. Em alguns momentos a professora segurou na sua mão, enquanto desenvolvia a atividade com o grupo. Terminada a atividade, todos foram para o recreio. Ao voltarem do recreio para sala as crianças fizeram a atividade escrita no livro no contexto das vogais. Isabel foi a última aluna a fazer a atividade com a professora que pegou na sua mão para cobrir a vogal “A”. A professora chamou Isabel para a atividade, demonstrando cuidados com ela como na hora de levá-la para que não tropeçasse em nenhum objeto ou caísse. Pegou na mão de Isabel, ajudou a segurar o lápis e em silêncio realizou a atividade com ela (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

A condição de Isabel na escola requer uma reflexão sobre a organização do tempo pedagógico a ela dedicado. Verificamos insuficiente ajuda da professora, considerando que Isabel precisa de maior dedicação e freqüência de mediação, para que possa ser estimulado seu crescimento social, cognitivo e afetivo. Observamos, na ocasião, três momentos que expressam parte da sua rotina: permanece um longo tempo, sozinha, sem interação com os colegas; não é convidada pela professora para participar da atividade, embora tenha levantado, da sua cadeira, para olhar a participação dos colegas na brincadeira proposta e; realiza a atividade escrita por último sob o silêncio da professora que, inicialmente, se dirige a ela avisando o que irá fazer.

Isabel permanecia ociosa sem opções de escolha sobre o que fazer, restando-lhe, apenas, estar com a turma, pois a professora tinha dificuldade em interagir com ela e mediar a sua aprendizagem. A aprendizagem da criança se dá com a ajuda do adulto, com o contato com outras crianças e/ou pessoas que lhe possam favorecer experiências que lhes proporcionem a construção de habilidades e aptidões. É o contato e ajuda do outro que impulsiona o desenvolvimento humano, criando as chamadas funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2005).

A atitude expressa por Isabel ao levanta-se para olhar os colegas brincando, indicou curiosidade e/ou desejo de participação na brincadeira, de modo que a professora pegou na sua mão permitindo que ficasse com ela. O problema se dá na medida em que, mesmo estando com os colegas e a professora, as necessidades de Isabel eram pouco consideradas. Estes dados revelam que a participação de Isabel nas atividades na sala de aula ocorria de modo assistemático, como se ela pudesse aprender e superar suas dificuldades apenas por sua presença na escola. Entretanto, a aprendizagem,

[...] é facilitada quando ocorre através de um processo de interação, mediado adequadamente pelo professor ou por outros colegas, em atividades dinâmicas e construtivas, em que a linguagem, interação e o conhecimento das necessidades do outro assumem importância significativa. [...] não é qualquer mediação que favorece a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do educando, mas sim, aquela em que o mediador considera os instrumentos e os signos que atendem às suas reais necessidades (SILVA, 2009, p. 226-227).

Mesmo sabendo que aprendizagem de Isabel aconteceria de forma mais lenta, por conta da sua condição intrínseca de pessoa com Síndrome de *Down*, destacamos que muitas das suas dificuldades poderiam estar relacionadas à falta de mediação específica que atenda as suas necessidades. Como lembram Müller e Glat (2007, p. 62, grifo das autoras)

[...] a deficiência existe, não é apenas uma construção imaginária. Mas o professor, bem como todos os profissionais que atuam na área, precisa modificar o seu olhar sobre ela. *As necessidades educacionais especiais* dos alunos precisam ser consideradas como *condições que a escola precisa atender* [...]

As dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, portanto,

[...] tem que ser vistas como possibilidades de crescimento, como áreas que precisam ser desenvolvidas, não como impedimentos ao seu aprendizado. Pois, afinal, se negarmos a possibilidade do deficiente aprender, estamos negando a relevância de se ter uma “educação especial” (MULLER; GLAT, 2007. p. 62).

É fundamental perceber que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular acontece a partir de práticas pedagógicas que levem em conta o sujeito na sua relação com o mundo. Para isso, é preciso determinar as atuais habilidades e competências dos alunos, ou seja, a zona de desenvolvimento real, objetivando, por meio da mediação, trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Para Vigotski (2005), as funções mentais superiores do sujeito são desenvolvidas historicamente na relação com o mundo por meio da atenção voluntária, memória intencional, planejamento, solução de problemas, formação de conceitos, aprendizagem e avaliação do processo de aprendizagem. Estas funções se dão duas vezes: a primeira em nível social interpessoal na medida em que interagimos com o outro (ambientes e pessoas) e a segunda de modo intrapessoal quando internalizamos as experiências aprendidas modificando estruturas e funções psicológicas. Nesse processo, podemos dizer a ZDP atua a partir do desenvolvimento cognitivo do sujeito, com base no conhecimento que já foi internalizado, considerando outros conhecimentos a serem apreendidos.

Em outras palavras, cabe ao professor saber o que os alunos sabem fazer sozinhos para, a partir daí, criar possibilidades atuando na ZDP. Como processo, a mediação da aprendizagem com base na ZDP possibilita ao aluno “[...] ir modificando seus esquemas de conhecimento e seus significados e sentidos [...]” (SILVA, 2009, p. 229). Nessa perspectiva, os alunos vão adquirindo autonomia necessária, modificando seus esquemas cognitivos no enfrentamento com novas situações de aprendizagem, produzindo novos conhecimentos.

Muller e Glat (2007) afirmam que tornou-se comum no meio educacional a idéia de que o aluno entra para a escola sem conhecimento de mundo, concepção esta que é mais forte quando se trata de crianças com deficiência. Frequentemente, a prática pedagógica voltada para a criança com deficiência centra-se nas suas dificuldades e não nas suas possibilidades. Assim, a dificuldade de aprendizagem escolar do aluno é atribuída à sua disfunção orgânica.

A propósito, o seguinte excerto do diário de campo é significativo:

O recreio na escola era feito por turma. Na hora do intervalo todos saiam da sala, mas Isabel esperava o comando da professora autorizando-a sair. Isabel demonstrou desejo de brincar com os colegas, correndo até o pátio onde estavam as meninas brincando de corre-corre. Sempre que alguma se aproximava, ela sorria e ameaçava correr movimentando o corpo na direção delas. A atitude de Isabel não foi percebida pelos colegas e nem pela professora que observava o intervalo. Ao tocar a sirene para retorno à sala de aula Isabel observava os colegas formando a fila seguindo também para ela (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

O excerto acima, exemplifica as duas situações cotidianas típicas. Primeiro, a tentativa de Isabel em comunicar-se através de gestos, forma pela qual demonstrou compreender o horário de saída para o recreio, a brincadeira entre os colegas e o toque da sirene indicando o momento de formar a fila e voltar para sala de aula. E, segundo, a invisibilidade de Isabel, perante a professora e colegas, expressa pela desvalorização dos seus gestos quando demonstrou querer brincar.

Podemos concluir que a condição de deficiência de Isabel estava, por assim dizer, naturalizada, uma vez que não era percebida como uma criança que pudesse, como as demais, expressar desejo de brincar e de participar das atividades da escola, no caso, o recreio. A sua interação social ficava comprometida, na medida em que deixava de vivenciar importantes experiências cotidianas. Vemos que Isabel até tentava entrar na brincadeira, mas, para tal, necessitava de companheirismo dos colegas, o que acabava não acontecendo. Passando despercebida como integrante do grupo, apesar de sua diferença tornou-se comum seu isolamento. Em suma, mesmo estando junto com os colegas no recreio, não havia interação entre Isabel e o grupo. A professora, inclusive, chegou a expressar o receio de que os colegas (que eram menores) a machucassem nas brincadeiras.

A gente tem medo que os colegas, sem querer, machuquem ela (Isabel). Ela não tem muita coordenação e eles correm muito. Prefiro que ela fique aqui quieta para não ter problemas (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

É preciso favorecer a criança para ações que a levem ao desenvolvimento de “repertórios de competência social”, por exemplo, de fazer amizades. Como lembram Batista e Enumo (2004, p. 102), [...] “a competência social em crianças é preditora dos ajustamentos futuros”. Portanto, o incentivo a Isabel para que participasse de brincadeiras junto ao seu grupo poderia favorecer seu processo de socialização, gerando novas aprendizagens, tais como “negociação” das relações sociais. Para se

relacionar, é preciso o diálogo com base em normas que criam comportamentos conforme o grupo.

Já vem sendo pontuado (HARRIS, 1999; BATISTA; ENUMO, 2004) que, mesmo sendo os pais os principais agentes socializadores, estes não são os únicos determinantes na personalidade adulta de seus filhos, na medida em que o grupo de colegas é um importante agente de socialização. De acordo com Harris (1999, p. 335) “[...] as crianças se identificam com um grupo constituído dos pares delas, que talham o comportamento delas às normas do grupo e que os grupos contrastam com outros grupos e adotam normas diferentes”. Para esses autores, a formação de grupos acontece mediante a capacidade inata do homem de classificar, categorizar e dividir, características e aprendizagem observadas na criança, ainda, pequena.

Nessa direção, o processo de inclusão de uma criança com deficiência e sua relação com colegas considerados normais favorece no seu desenvolvimento, uma vez que são ampliadas as oportunidades de aprendizagem. Sua interação social com o outro possibilita aumentar o seu conjunto de habilidades sociais, fato imprescindível para outras aprendizagens que estão por vir.

Sobre a falta de interdição do processo de interação Batista e Enumo (2004, p 102) afirmam,

Pesquisadores da área de interação social têm identificado que estudantes rejeitados socialmente interagem diferentemente, com agressividade, rejeição e ignoram outros alunos, com mais frequência do que com os estudantes aceitos socialmente. Como resultado, estudantes com deficiências severas têm pouca oportunidade de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social, tendo, assim, reduzida a probabilidade de desenvolver amizades [...].

O desenvolvimento de amizades e formação de grupos para o processo de socialização constitui-se uma das referências para a criança. É no grupo que a criança escolhe seus pares, diferencia-se do outro, apreende normas, ao mesmo tempo em que as contrastam, criando novas regras. Por meio da socialização com o outro, a criança com deficiência participa de um mundo social em que muitas das aprendizagens somente se dão com base nas experiências da vida cotidiana. É o relacionar-se com o outro, sejam objetos, pessoas ou situações que nos constitui enquanto sujeito capaz de desenvolver habilidades sociais. Sem relação social, fica inviável o processo de humanização.

Nesse sentido, não podemos olhar para a criança com deficiência apenas como tendo um problema cognitivo, mas conhecer as implicações do processo de interação social sobre esta criança. Para Batista e Enumo (2004, p. 103),

Na medida em que a área cognitiva do desenvolvimento de crianças classificadas como portadoras de deficiência mental é considerada a mais crítica ou defasada em relação às crianças ditas “normais”, é relevante conhecer também as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo e o processo de interação social. De outro lado, a carência de instrução leva a uma falta de aprendizagem, até mesmo de habilidades sociais [...]

Não há dúvidas de que a ausência de convite freqüente, tanto da professora quanto dos colegas para que Isabel participasse de brincadeiras no recreio, tendia a dificultar, cada vez mais, o seu processo de interação social e aprendizagem. Ficava evidente o quanto ela sempre estava sozinha em meio aos colegas. Chamou-nos a atenção, o momento do lanche de Isabel que era diferente das outras crianças.

Ao voltar do recreio para sala, Isabel sentou no seu lugar de costume. As crianças lancharam após o intervalo, somente após Isabel lanchar. A professora abriu a lancheira de Isabel e pegou seu lanche: dois iogurtes e uma mamadeira com leite e avisou que ia dar o seu alimento. O iogurte foi dado com colherinha na sua boca, a mamadeira ela tomou sozinha. Durante o lanche a professora permaneceu em silêncio com ela, mas comentou que Isabel comia, somente, alimentos pastosos na escola. Ao terminar de dar o lanche de Isabel, pediu às outras crianças que tirassem seus lanches e em seguida cantassem e fizessem uma oração que antecedia esse momento. Isabel observava todos permanecendo sentada em seu lugar (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

O fato de Isabel não ter aprendido a comer sozinha e a pouca comunicação da professora com ela ao dar seu lanche, servindo-a antes da turma, mostra o olhar da professora sobre a deficiência como impossibilidade de aprendizagem das atividades mais corriqueiras. Embora esta atitude fosse expressa como cuidado, muitas vezes, excessivo, isto a impedia de desenvolver-se com mais autonomia. Sobre o lanche a professora comentou:

Ela (Isabel) traz comidas pastosas, eu acho que para que ela não engasgue. Por isso tenho o maior cuidado de dar a comida dela, morro de medo que ela engasgue, outro dia quase aconteceu. Dei umas batidinhas nas costas dela e passou, resolveu (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

Diante do exposto, pode-se concluir que a inclusão de Isabel na escola se restringia à sua permanência na sala de aula e à convivência com outras crianças e adultos. Assim, a maioria das ações com Isabel eram voltadas para os cuidados com o corpo e seu comportamento disciplinado na escola.

Chamou-nos atenção que, embora os registros no diário de campo apontem a dificuldade de Inclusão de Isabel na escola, tal problema não era reconhecido na pela professora e coordenadora, uma vez que, quando questionadas, consideraram Isabel “mais socializada”. Não estamos afirmando que a escola não tenha dado contribuições para o desenvolvimento de Isabel, mas ressaltando que o processo de inclusão, sobretudo de uma criança com deficiência intelectual, exige maior planejamento das ações.

A importância que eu acho dela estar inserida no ensino regular é que ela tem a imitar as crianças que não são especiais. No início, ela não tinha essa tranquilidade, se deixasse alguém perto, ela batia, ela puxava, entendeu? mas ela não saía do canto dela. Hoje em dia, não. Já beija e abraça. Eu gosto muito dela (Entrevista – professora, 02/11/2009).

O meu negócio com as crianças especiais é inserir eles, entendeu? Aí quando eu encontro um problema maior eu faço alguma leitura, alguma coisa assim. Porque assim, se Isabel está aqui, não desistiu, acho que por causa de mim. Se não, não tinha grandes progressos... mas se fica de tarde em casa... Se envolver com crianças eu acho bem melhor do que ficar dentro de casa em frente a uma televisão. É assim que ela fica em frente à televisão, assistindo e comendo. É assim que a mãe dela descreve. Mas só a questão da inclusão dela na escola eu acho meio caminho andado. (Entrevista-coordenadora, 17/11/2009)

A socialização entre as demais crianças eu acho positiva. Eu acho mais desenvolvida na área de socialização. (Entrevista – professora, 02/11/2009)

A coordenadora considera importante a inclusão de Isabel na escola por reconhecer que ela podia aprender na convivência com os outros, por meio do processo de imitação de hábitos, atitudes e na relação com os colegas o que pode colaborar para sua melhor interação e aprendizagem. Entretanto, este reconhecimento não é suficiente, para que ela pudesse, de fato, se desenvolver. Seria necessário uma maior implicação dos profissionais da escola através de uma intervenção pedagógica mais mediada que favorecesse sua interação social.

Um outro aspecto relatado pela coordenadora, refere-se à discriminação sofrida por Isabel provocada por mães de outros alunos que questionaram sua presença na escola:

As mães têm umas que tem terror com medo de Isabel. Outro dia, uma mãe retirou sua criança da escola por puro preconceito, tive que dizer para ela que não ia prejudicar Isabel e ela ficasse a vontade para decidir. Eu vi da seguinte forma: de perder Isabel e prejudicar o andamento dela e essa mulher ficar transtornando o ambiente, não ia dar certo mesmo. (Entrevista – coordenadora, 17/11/2009).

Mesmo acreditando na socialização como um caminho para o desenvolvimento de crianças com deficiência, é importante ressaltar que a inclusão escolar deve ser legitimada a partir do reconhecimento das possibilidades de aprendizagem dos alunos. A inclusão escolar não deve limitar-se à presença e participação da criança em brincadeiras e/ou festas, mas possibilidades criadas pela escola para que as relações sócio-afetivas e de aprendizagem acadêmica se efetivem.

Por meio das atividades cotidianas, as relações sócio-afetivas são construídas através da produção de regras sociais, numa relação dialógica entre o grupo, favorecendo a participação da criança, sua responsabilidade social, capacidade de liderança e autonomia. Mota Rocha (2002) aponta, ainda, o desenvolvimento corporal e a relação com o saber como importantes dimensões para o equilíbrio emocional da criança. Por serem construídas coletivamente, as relações sócio-afetivas implicam no desenvolvimento da autoestima do sujeito, devendo ser trabalhada no espaço escolar, em situações em que a criança se depara com medos, frustrações, enfrentamentos, mas também possibilidades e acertos. É mediante desafios que a criança busca a superação dos obstáculos, reorganizando suas emoções.

5.2 O fazer pedagógico no processo ensino-aprendizagem de Isabel

Na dimensão da aprendizagem acadêmica,

[...] a política de educação inclusiva demanda que a escola transforme concepções e práticas tradicionais de educação pautadas no déficit do aluno para uma concepção curricular flexível que se adapte às suas necessidades específicas que propicie a aprendizagem e construção de conhecimentos (PLETSCH, 2009a, p. 135).

Nesse contexto, diversos autores (GLAT; BLANCO, 2007; GLAT; PLETSCH, 2008; PLETSCH, 2009a; OLIVEIRA, 2008) defendem que a flexibilidade curricular não deve ser compreendida como redução de habilidades e conhecimentos a serem aprendidos, mas sim de novas formas de organização e recursos que viabilizem atender aos diferentes modos de aprender.

Chamamos a atenção para dois aspectos da trajetória educacional de Isabel. Primeiro, sua experiência na Educação Infantil, considerando que permaneceu três anos na mesma classe (Jardim I), enquanto seus colegas passavam de ano. E segundo, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas na turma, não favoreciam o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a professora não era sistemática na mediação. Em oito aulas observadas, em apenas duas ocasiões a professora realizou a atividade escrita xerocopiada com Isabel pegando na sua mão. Outras atividades referentes ao livro, pintura e manuseio de massa de modelar não eram realizadas com frequência com Isabel.

Isabel não fez a atividade referente ao livro. A professora não comentou nada com ela, ou seja, a razão de não fazer a tarefa. Isabel passou o tempo da atividade dos colegas, tentando pegar o giz cera que estava sobre a mesa. Sempre que conseguia pegar algum giz a professora pegava da sua mão e guardava (Registro em diário de campo, 17/09/2009).

De acordo com a professora, Isabel não prestava atenção ao trabalho desenvolvido na sala de aula, ficando sempre alheia às coisas que aconteciam, principalmente, as ligadas ao ensino de conteúdos acadêmicos.

O que ela sempre faz é bater na mesinha, levanta quando está chorando, a gente não sabe nem o porquê. Ela bate tanto na mesinha que fica com a mãozinha vermelha. Eu digo: não, não, pode não! Ela olha para mim e continua batendo até que eu a segure para que pare. Vez por outra acontece isso. Eu desconfio que seja alguma coisa que dói ou que ela vem de casa, meio que irritada (Entrevista – professora, 02/11/2009).

Diante do relato, vemos que a menina não poderia entender o que se passava porque não havia uma adaptação das práticas pedagógicas para atender às suas necessidades educacionais especiais. Prevalendo, assim, efetivamente, o modelo da integração que exigia “[...] uma ‘preparação’ prévia dos alunos com deficiências para a sua adaptação ao ensino regular” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 22).

A professora nem levantava a possibilidade de que Isabel estivesse insatisfeita, ou procurava uma atividade alternativa que fosse interessante e desafiante para ela. Estudos mostram (GLAT; PLETSCHE, 2009; PLETSCHE, 2009a; MARTINS, 2010; REDIG, 2010) que para que haja aprendizagem é necessário mediação e atividades pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. cremos que, se houvesse uma proposta pedagógica que a instigasse, Isabel não estaria batendo tanto na mesa! Além do que o bater na mesa pode indicar uma forma de chamar atenção para si.

Presenciamos, também, a dificuldade da professora em compreender as razões dos momentos de irritação e recusa de Isabel em participar de algumas atividades, principalmente as de ensino. Chama-nos atenção o fato de que a professora supunha que a irritação da menina fosse resultante de possíveis problemas originados no contexto familiar ou de saúde, descartando qualquer possibilidade de que a insatisfação tivesse origem em sua condição na escola. Entretanto, como já comentado, Isabel ficava, muitas vezes, sem ocupação e/ou não recebia uma mediação efetiva que a auxiliasse a aprender os conteúdos veiculados e participar das atividades propostas. De fato, como observamos, na maioria do tempo, a menina não tinha o que fazer, e ainda assim era cobrada de permanecer quieta para não atrapalhar o trabalho dos colegas!

Podemos inferir que o comportamento inapropriado de Isabel, muitas vezes, censurado pela professora derivasse dos seguintes fatores: a) não se ocupava com atividades semelhantes aos dos colegas, como manipular, freqüentemente, papel e giz cera, lápis, massa de modelar e/ou brinquedo; b) não compreendia porque não podia pegar em determinados materiais; c) tendia a destruir papéis ou materiais que encontrava a sua frente porque os mesmos não tinham nenhuma função para ela, pois não podia utilizá-los como os demais colegas; e d) o ambiente escolar para ela não tinha significado, uma vez que era um espaço onde não lhe era permitido vivenciar todas as experiências comuns aos colegas, mesmo “incluída” na mesma sala de aula que os demais. A esse respeito registramos o seguinte momento no diário de campo:

No início da aula todas as crianças receberam uma folha de papel ofício e um pedaço de massa de modelar, com exceção de Isabel. A orientação da professora é que fossem brincar com a massa de modelar, o papel servia para não sujar a mesa. Perguntei a professora por que Isabel não podia participar da atividade, ela respondeu que além de Isabel não gostar muito

ou então de colocar tudo na boca, seja massa ou giz cera, a mãe dela também não permitia. Isabel ficou fora da atividade, mas observa os colegas com calma e com um pouco de curiosidade, pois, acompanhava olhando o movimento daqueles que brincavam sentados com ela (Registro em diário de campo, 09/03/2010).

A idéia da criança com deficiência como sujeito que não desenvolve “habilidades da escola” como os demais alunos, ditos normais, é marcante no cotidiano de Isabel, pois não participa das atividades julgadas, como as mais importantes, por exemplo, a aprendizagem de conteúdos. Situação expressa pela professora como um problema na sua prática pedagógica quando se refere ao trabalho desenvolvido com Isabel.

[...] em termos de conteúdo eu não sei dizer um diagnóstico certo [...] às vezes, me sinto de pés e mãos atadas. Sinceramente, não sei quase nada sobre essa síndrome, a gente não sabe o que fazer com a criança que tem deficiência. Tem a inclusão que é importante por conta da socialização, mas e aí as outras coisas que todo mundo tem aprender, as letrinhas, os numerais nessa sala? Com a continuidade, outras coisas ficam assim, soltas porque eu nem sei o que ela (Isabel) está pensando (Entrevista – professora, 02/11/2009).

Neste relato, a professora revela sua dificuldade em trabalhar com as crianças com deficiência. Admitiu não saber como incluir Isabel nas atividades comuns aos outros, ou seja, como fazer a mediação e adaptações curriculares necessárias para seu aprendizado. A falta de informação sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor do sujeito com deficiência intelectual tornava-se um problema de ensino para a professora e para o desenvolvimento de Isabel. Certamente, a apropriação do conhecimento pedagógico acerca do trabalho com este tipo de criança, constitui uma importante condição para a sua inclusão (PLETSCH, 2009a; FONTES et al, 2007; MAGALHÃES, 2000).

A carência de uma proposta pedagógica para Isabel aponta que a criança com deficiência intelectual não é considerada como um sujeito aprendente, A representação social da deficiência intelectual, com todos os estereótipos, surge como a característica principal de Isabel, ou seja, é marcada socialmente pela deficiência e não pelas possibilidades que ela pode ter. Conceber Isabel somente como deficiente colabora para vê-la como incapaz, deficitária, cheia de faltas.

Essa atitude se reflete na qualidade de oportunidades que lhe são oferecidas, inclusive na esfera educacional, reforçando e perpetuando, cada vez mais, sua condição de 'incapacidade' (PLETSCH; GLAT, 2011, p. 81, grifo das autoras).

O conhecimento adquirido sobre especificidades da deficiência intelectual precisa ser tomado como ponto de partida para propostas de ações que possam viabilizar o crescimento destes alunos na escola, tomando como base um padrão diferenciado de aprendizagem. De acordo com Glat (apud MAGALHÃES, 2000, p. 3),

Alunos com deficiência mental apresentam um padrão diferenciado de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor; possuem uma diferença nos processos evolutivos de personalidade; dificuldades na capacidade de aprender, na constituição de sua autonomia e nos processos de relação com o mundo, pois sua forma de organização apresenta-se de maneira qualitativamente diferente de seus pares da mesma idade, o que lhe faz peculiar em sua forma de perceber o estar no mundo.

Outros estudiosos (PLETSCH, 2009a; FONTES et al., 2007) afirmam que as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual são proporcionais à qualidade das experiências vivenciadas por eles no processo de interação social. A medida que os alunos são desafiados a vivenciar diferentes experiências na escola aumenta sua capacidade de autonomia e, conseqüentemente, de aprendizagem. Para tanto, o processo ensino-aprendizagem precisa favorecer a modificabilidade cognitiva desses sujeitos o que implica, dentre outras aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Problematizando a visão presente no processo de escolarização de que crianças com deficiência intelectual é precário porque elas não desenvolvem o pensamento abstrato. Para Pletsch (2009a, p. 93), “essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual”. Estes tipos de práticas são expressas nas “programações pedagógicas infantilizadas e repetitivas”, como por exemplo, recorte e colagens, treino da coordenação motora e outras utilizadas como atividades de prontidão para a aprendizagem da leitura e da escrita, na maioria das vezes, sem sentido e significado para as crianças. De acordo com Vigotski (apud PLETSCH, 2009a, p. 93),

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Cabe ressaltar a importância das atividades escolares para construção do conhecimento pela criança. Construção esta que se dá mediante passagem dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos. O primeiro marcado pela compreensão mais livre e imediata que a criança tem das coisas, com base nas vivências diárias. Portanto, sua convivência como adulto se dá por dividir um mesmo contexto vivenciando os mesmos repertórios. Logo, cada um utiliza operações psicológicas diferentes, a criança, características concretas e o adulto, significações abstratas.

[...] Vigotski conclui que o conceito em si e para os outros existe antes de existir para a própria criança, ou seja, a criança pode aplicar palavras corretamente antes de tomar consciência do conceito real (DER VEER; VALSINER, 1996, p. 291).

Nesse processo Vigotski (2005) afirma que, inicialmente, todo conhecimento é interpsicológico passando depois para intrapsicológico.

Os conceitos científicos requerem capacidade de generalização, exigindo a tomada de consciência da atividade mental sobre o objeto. Sua internalização pressupõe a formação de conceitos como parte de um sistema. Podemos dizer que os conceitos espontâneos não são organizados sistematicamente, enquanto os conceitos científicos são mediados por outros conceitos. Para Vigotski (2005, p. 93)

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito [...], mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas [...]. Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo) enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente (dedutivo).

Nessa compreensão, cabe uma reflexão em torno da construção do conhecimento pela criança. Sabemos que o acesso ao conhecimento é fundamental no processo educacional se pautado na perspectiva histórico-crítica⁴⁰, pois as contradições que compõe a vida social e escolar necessitam ser problematizadas, e, é nesse sentido que precisamos repensar o conhecimento construído cotidianamente por diferentes sujeitos e formas com base no contexto social.

Além do mais, a intrincada relação sujeito-objeto defendida pelo sócio-interacionismo compreende as funções psicológicas superiores considerando as características biológicas da espécie humana desenvolvidas no processo histórico social. Por meio do grupo social, os signos e instrumentos são produzidos como bem cultural da humanidade possibilitando as atividades psicológicas, permitindo o desenvolvimento humano por meio das relações sociais, singularmente significadas. Na interação social, mediadas pelas trocas simbólicas, os sujeitos se desenvolvem e aprendem produzindo significados individuais e coletivos (VIGOTSKI, 2005; 2003; PLETSCHE, 2009a).

Desse modo, a aprendizagem na escola implica no reconhecimento pedagógico de que os indivíduos são sujeitos sociais e históricos situados em tempo, lugares e experiências diferentes requerendo uma diversidade de modos e tempos de aprendizagem e; a aprendizagem é processo em construção em que o professor exerce o papel de mediador e como tal necessita planejamento e organização das experiências como principal suporte para autonomia do aluno.

Pletsch (2009a) chama a atenção para a necessidade da apropriação do conhecimento sobre o funcionamento dos princípios que regem a aprendizagem do sujeito dito normal e daquele que tem comprometimento do funcionamento intelectual. Nesse sentido, Vigotski (1995, p.104) discute,

⁴⁰Fundamenta-se no processo histórico em que a educação interfere na sociedade podendo contribuir para a sua transformação. Propõe uma relação pedagógica baseada no diálogo, na problematização das relações sociais e culturais, levando em conta as diferenças entre os sujeitos, o modo diferenciado de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Nessa perspectiva o conhecimento é compreendido como legado histórico, valorizando sua sistematização como organização (SAVIANI, 1991; 2005).

Para⁴¹ la educación del niño retrasado mental es importante conocer cómo él se desarrolla, es importante no la deficiencia por si misma, no la insuficiencia por si misma, el defecto, sino la reacción que se presenta en la personalidad del niño en el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y la cual resulta de esta deficiencia. El niño retrasado mental está formado no solo de defectos, su organismo se reorganiza como um todo.

Ressaltamos que a apropriação das concepções acerca das dificuldades na aquisição de habilidades na vida pessoal e escolar do sujeito que apresenta comprometimento do funcionamento intelectual deve ser um ponto de partida para um ensino-aprendizagem, objetivando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Discutindo sobre o trabalho que desenvolvia com os alunos na perspectiva da aprendizagem acadêmica, a professora comenta:

Por ano você tem que dar são as vogais e os números de zero a nove (Entrevista – professora, 05/2010).

Este trabalho com as vogais era feito de forma expositiva na lousa, sendo que a professora associava a vogal a um nome de um objeto, uma criança ou um animal. Os numerais eram explorados oralmente pela professora, que fazia relação com objetos presentes na sala de aula. Vemos, então, que a utilização de materiais no trabalho pedagógico era esporádica e apenas como exemplo.

Outras atividades desenvolvidas na sala de aula envolviam recortes, colagem, pinturas de desenhos determinados pela professora, treino de coordenação motora, discriminação de objetos (forma, tamanho, volume), como ilustrado nos trechos do diário de campo abaixo:

A professora se dirigiu ao quadro e explicou que aquele dia era o dia do palhaço. Falou sobre o circo, sobre o que o palhaço fazia e por fim orientou que todos deveriam pintar o desenho do palhaço na folha que daria para eles. Assim deveriam evitar o descuido, pintando bem colorido respeitando as margens do desenho.

Isabel recebeu seu desenho, depois de cerca de 20 minutos quando a professora sentou com ela. Segurando em sua mão a professora escolheu as cores vermelho e verde e falou que ela (Isabel) teria que colorir o palhaço. A professora coloriu o palhaço usando a cor verde escolhida por ela, segurando a mão de Isabel. Enquanto as crianças da sala

⁴¹ Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança mentalmente retardada não está constituída só de defeitos, seu organismo se reestrutura como um todo único.

permaneceram cerca de 20 a 30 minutos na atividade, a professora dedicou a Isabel cerca de 3 a 5 minutos (Registro em diário de campo, 15/03/2010).

A professora escreveu no quadro de 1 a 5 e pediu para que cada criança lesse os numerais para Isabel que não percebeu. Todos juntos, em voz alta, leram ao mesmo tempo, mas não chamaram sua atenção. A professora entregou um numeral feito do material EVA em cada mesa. Em seguida pediu que cada grupo dissesse o numeral que recebeu. Distribuiu o livro e explicou a atividade: cobrir o numeral 5 correspondente as cinco tartarugas desenhadas no livro. Isabel não foi orientada para essa atividade, mas permaneceu sentada olhando os colegas (Registro em diário de campo, 12/08/2010).

Vale assinalar que as atividades para Isabel, pois quando fazia, eram as mesmas que o restante da classe. Entretanto, para ela não havia uma proposta pedagógica, pois não tinha nenhuma atividade diferenciada para cumprir. Ou seja, sua inclusão na turma era apenas física. Segundo a professora,

A gente deixa Isabel a vontade para não forçar muito porque ela fica muito agoniada quando a gente insiste. Deve ser por conta da síndrome, ou também quando chega chateada de casa, vai ver que alguma coisa aconteceu lá. De acordo com o dia, o assunto e a atividade ela faz algumas tarefas, embora muitas vezes, ela recusa (Registro em diário de campo, 12/08/2010).

Vemos que não há procedimentos pedagógicos voltados para seu desenvolvimento. Pletsch (2009a, p. 93) discute que “um aspecto crucial que merece atenção na escolarização das crianças com deficiência intelectual é a idéia de que as mesmas não conseguem abstrair”. Tal perspectiva limita o ensino a uma visão concreta não favorecendo o desenvolvimento do pensamento abstrato. Segundo a autora, é preciso “[...] oferecer atividades que tenham sentido e significado para o aluno” (PLETSCH, 2009a, p. 93).

Acreditamos que a aprendizagem acadêmica será mais efetiva na medida em que seja construída, a partir do diálogo entre alfabetização e letramento. A aprendizagem acontece tanto por meio da inserção da criança na cultura escrita a partir da apropriação de habilidades de leitura/escrita, como através do desenvolvimento de habilidades e competências nas atividades sociais letradas. (MOTA ROCHA; MÉLO; CAMPOS, 2010; SOARES, 2004; BRITTO, 2003). Consideramos tais processos como interdependentes, pois:

[...] a Alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de Letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações grafema-fonema, isto é, em dependência da Alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Vários pesquisadores (FERREIRA apud PLETSCHE, 2009a; MÉLO; MOTA ROCHA, 2009; FIGUEIREDO; GOMES, 2003) apontam o letramento como principal perspectiva a ser trabalhada pela escola, visando o processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

O sujeito participa da vida através de práticas sociais mediadas por sistemas simbólicos de significação, ou seja, a vivência da língua e das práticas de leitura e escrita colaboram para diferentes “[...] possibilidades de atuação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seus alunos em seu desenvolvimento escolar em particular”(PLETSCH, 2009a, p. 136). Assim, o sujeito se apropria da leitura e da escrita, modificando sua relação com o mundo de forma coletiva e individual. O letramento diz respeito à “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 16).

Nessa dimensão, consideramos a alfabetização e o letramento como importantes fundamentos para a aprendizagem acadêmica do sujeito com deficiência intelectual. Tal perspectiva, apoiada na dimensão sócio-histórica de aprendizagem, pode orientar o olhar do professor sobre este aluno - o sujeito com deficiência - como alguém capaz de aprendizagem. Desta forma, sua prática pedagógica será constantemente redefinida em função das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Em discordância com o posicionamento acima, vejamos a compreensão da professora com relação à ação de Isabel sobre os objetos:

[...] às vezes a criança é assim, audaciosa. Você deixa o lápis e ela começa dela mesmo a pintar e a riscar, mas Isabel não!(Entrevista – professora, 05/2010).

A idéia da aprendizagem aparece, nesse trecho, como uma capacidade intrínseca da própria criança, que não pode ser desenvolvida. Indo mais além, a professora parece entender atividades como pintura e do rabisco como habilidades que a criança aprende por si só, sem ajuda de um colega ou de um adulto. No entanto, sabemos que a aprendizagem ocorre mediante a ação dos objetos, os quais tem sua função social produzida historicamente. Nesse caso, para que Isabel pegasse o lápis, pintasse e rabiscasse era preciso que tivesse sido ensinada a manipular tais objetos de modo que adquirissem significado para ela.

A descrição abaixo, feita a partir videogravação ilustra uma aula da professora sobre o numeral 1 (um).

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Março	11	14:07	<p>A professora escreve na lousa a palavra “numerais” com letra cursiva. Divide a lousa ao meio com o giz; de um lado coloca o numeral 0 (zero) e do outro lado o numeral 1 (um). Em seguida, chama atenção da turma para o nome “numerais” afirmando que aqueles numerais já foram ensinados. Apontou para os numerais 0 e 1 pediu para as crianças repetirem com ela. A professora pediu a uma aluna para dizer o numeral 0. Ela não acerta e pede que a turma fale para a colega o numeral certo. O erro da criança é observado pela professora a partir do seguinte comentário: “porque vai passear, não é Maria? sem a permissão de tia! numeral 0 Maria! (a professora apontando para o outro número) e esse aqui é que número? esse aqui (apontando novamente)... heim? (olhava para Maria) (olhava meio chateada) heim Maria?!”</p> <p>A professora reafirmou o numeral 0 dizendo que já falou que é uma “bolinha”. Ensinando a grafia do numeral 1, ela explicou que a mão tem que subir e descer no mesmo “tracinho”. Tornou a explicar com gestos, fechou a mão para representar o 0 dizendo que não tinha nada e o numeral 1 tinha um dedo (representação) A turma repetia o final da fala da professora, gesticulando também.</p> <p>Durante a explicação Isabel se vira rapidamente em direção ao quadro, olha a professora e os seus colegas. Quando a professora pediu para levantarem as mãos, Isabel não levantou, apenas olhou para a professora e depois de alguns segundos virou-se de volta para a mesa abaixando a cabeça.</p>
		14:23	<p>A professora pediu a atenção da turma para explicar a atividade que seria realizada no livro. Para isso, dirigiu-se à lousa e inicia a explicação: “- Presta atenção! A tarefinha diz assim: conte quantos carros encontramos. Vamos contar? 1... só tem um carro, não? E depois siga o tracejado com o lápis. Vocês vão cobrir os pontinhos sem sair da linha, certo?”</p> <p>Ao final da explicação a professora sentou-se na sua cadeira e organizou os livros para entregar aos alunos. A entrega do livro foi feita na medida em que os alunos sentavam-se junto a ela para responder a atividade.</p>

		<p>Isabel observava os colegas fazendo suas atividades. Aproveitou para pegar os lápis que estão em cima da mesa, estica o braço para pegar, mas uma colega chamou sua atenção dizendo que não podia e uma outra colega que estava a sua frente logo se aproximou da sua mão para que ela não mexesse. Impedida de pegar no lápis, expressou semblante de desconsolo. Durante a atividade colegas se alternaram nos lugares na mesa onde a atividade foi feita com ajuda da professora, enquanto isso Isabel se distraía ora observando o que acontecia a sua volta, ora batendo os pés no chão. Apenas um colega chamou sua atenção, este considerado pela professora como bem levado e falante. Por alguns instantes esse colega tem a atenção de Isabel uma vez que observava sua brincadeira. A professora não realiza a atividade com Isabel, justificou que ela não tem o livro porque a mãe considera desnecessário, uma vez que demonstrava não conseguir fazer as mesmas tarefas que os colegas.</p>
--	--	---

Quadro 5 - Aula sobre o numeral 1 (um)

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

O conteúdo, a condução da atividade e as relações entre professora e alunos evidenciam um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos recebem passivamente o que lhes é transmitido pelo professor. Todos tiveram as mesmas atividades e orientações, o que já mostra que não há atenção à diversidade e às demandas individuais dos alunos, conforme necessidades e ritmos de aprendizagem.

A aprendizagem mediada pelo ato de ensinar constrói-se a partir das ações que permeiam o encontro entre o objeto e o sujeito “[...] inicialmente indissociado, [...] até chegar a níveis em que não é preciso mais atuar diretamente sobre o real, para que se possa compreender” (MANTOAN, 1989, p. 128).

Na atividade descrita, os alunos não tiveram oportunidade de agir sobre objeto de modo que pudessem classificar, reunir e comparar. Além do mais, tais experiências são melhores aprendidas quando vivenciadas por meio de jogos, brincadeiras, contos de histórias e outras linguagens, a exemplo da arte, que alimenta a criatividade da criança, favorecendo a aprendizagem.

Inicialmente, através de atos como reunir, deslocar, classificar e inferir um objeto é transformado a partir de seu conhecimento pelo sujeito. Num segundo momento, tais atos são reproduzidos em pensamento, bem como, criados por ele. Através das operações os conhecimentos são produzidos no plano simbólico dando origem as representações feitas a partir da construção do real pelo sujeito. Para a criança, a organização e conhecimento do mundo nos primeiros momentos, são compreendidos pelas idéias de tempo, espaço e permanência dos objetos os quais

independem do sujeito. Assim, a construção do conhecimento pela criança se dá pelo conhecimento das propriedades do mundo físico fomentado em todas as situações de aprendizagem.

Na relação com o conteúdo lógico-matemático, a professora pediu que as crianças reorganizassem uma representação do numeral de modo abstrato, encerrando a atividade com a escrita correspondente. Isabel ficou fora da atividade porque ela não tinha acesso ao lápis. A professora comentou que,

Ela não sabe pegar no lápis, porque tem problemas de coordenação motora, acho que é devido à síndrome. Pessoas assim, geralmente, não sabe riscar tem dificuldades de sustentar as coisas, principalmente, pegar no lápis que exige uma concentração maior e um esforço (Entrevista – professora, 05/2010).

Com relação ao conteúdo (conhecimento lógico-matemático), vemos que da forma com que era trabalhado, sem contato e manipulação da criança com objetos representativos, dificilmente, Isabel conseguiria construir conceitos. Talvez essa seja uma dificuldade também presente nas crianças consideradas normais, uma vez que, os processos de aprendizagem são semelhantes a criança com deficiência intelectual. Na relação ensino-aprendizagem é preciso permitir que a criança interaja como o mundo físico e social, de modo que possam vivenciar experiências, descobrir fatos e compará-los, perguntar, estabelecer hipóteses, ou seja, desenvolver diversas habilidades e atitudes. Como discute Mantoan (1989, p. 146)

O conhecimento lógico-matemático não pode ser ensinado, porque é fruto de uma dedução do sujeito cognoscente, frente a comparações estabelecidas entre os objetos presentes ou entre os evocados. É preciso, pois deixar que as crianças descubram e inventem meios pelos quais possam reunir os objetos, ordenando-os segundo suas diferenças, agrupando-os pelas semelhanças, correspondendo-os, medindo-os, separando-os.

Com base nas experiências que podem ser realizadas a partir de atividades de matemática, a autora argumenta que a importância das solicitações feitas às crianças reside não no acerto imediato, mas no processo que pode ser vivenciado.

Nessa perspectiva, para o estabelecimento de uma relação ensino-aprendizagem com o sujeito com deficiência intelectual o professor precisa ter a convicção de que ele é capaz de operações mentais, mas que, para isso ocorrer é imprescindível o seu encorajamento. A tarefa docente consiste em propor atividades

e desafios conforme as necessidades detectadas para sua evolução. Esta postura requer um olhar diferenciado capaz de ajudar o aluno a superar os obstáculos imediatos, e criando outros a serem superados, posteriormente.

Propor desafios para o processo de inclusão e aprendizagem de Isabel consistiria, inicialmente, no seu engajamento na turma de modo que fosse solicitada e mediada pela professora, com ajuda dos colegas em todas as atividades desenvolvidas. O fato da menina estar presente fisicamente na sala de aula, conforme já mencionado, não garantia seu desenvolvimento, pois a aprendizagem se dá na interação com os outros, processo em o professor tem sua importância na medida em que convida sempre a criança aos desafios colocados pelo mundo físico e social. Dessa forma,

Saciar uma curiosidade, descobrindo e reinventando conhecimentos, quer se trate de alunos normais ou deficientes mentais, depende de um trabalho de elaboração das atividades, que solicitem dos sujeitos trocas verbais ou de outra natureza, pelas quais os conhecimentos serão produzidos. Numa atitude de escuta seletiva e cuidadosa, o professor vai aprendendo o que ocorre com o aluno ao escolher um jogo ao brincar, ao fazer um desenho, ao procurar com insistência um trabalho que envolve letras, números, medidas. [...] Para tanto alunos, tanto desafios, tão diferentes quanto específicos e nada além do que possa provocar respostas ativas, reações originais, modos próprios de agir, pensar, decidir, e atuar frente à vida. A leitura da realidade pelo aluno é a condição básica a partir da qual o professor vai estabelecer seus planos, no sentido de oferecer-lhe as melhores opções para atingir um dado objetivo (MANTOAN, 1989, p.157).

Conforme discute a autora, opções devem ser oferecidas, para que as crianças possam fazer suas próprias escolhas e organizá-las definindo suas estratégias. A atividade do professor consiste em propor condições adequadas para as crianças de modo que os propósitos sejam alcançados, o que requer um planejamento das ações, conforme objetivos educacionais propostos.

No caso de alunos com deficiência intelectual, diversos autores (PLETSCH, 2009a; FIGUEIREDO; POULIN, 2008; POULIN, 2010; GLAT; BLANCO, 2007; GLAT, 2004; GLAT; PLETSCHE, 2008; MAGALHAES, 2000; MANTOAN, 2006; 1989; MOTA ROCHA, 2002) apontam para a necessidade de mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem produzidas pelas práticas pedagógicas, na medida em que estas constituem-se, dentre outros fatores, em um dos principais entraves no desenvolvimento e no sucesso escolar desses sujeitos. A questão reside em conhecer o sujeito com deficiência intelectual, investindo nas suas possibilidades,

criando modo de intervenção pedagógica que tenha como princípio seu desenvolvimento socioafetivo e cognitivo. Cabe ao professor, tratar o conhecimento como construção daquele que interage com o mundo social, o qual funciona como elemento mediador para aquisição moral e intelectual da criança. Compreendida como elo intermediário entre o professor e a criança, a mediação ocorre a partir de processos pedagógicos como: posturas, pistas, estratégias, habilidades, atitudes, comportamentos, procedimentos de ensino, todos constituindo-se processos escolares para a construção do conhecimento.

6 O FAZER PEDAGÓGICO DA PROFESSORA NO CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1997, p. 21).

Neste capítulo trazemos a pesquisa-ação realizada a partir dos dados obtidos na etapa etnográfica, discutidos no capítulo anterior. Conforme já apresentado no Capítulo 3, foram desenvolvidos alguns procedimentos pedagógicos, acordados e implementados pela professora, os quais constituíram-se em ações implementadas com Isabel.

Nesta trajetória buscamos estratégias favoráveis ao desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da aluna alvo, e, portanto, nos propomos a intervir junto à professora, visando o aprimoramento e implementação de algumas ações que pudessem ser efetivadas na relação pedagógica entre ela e a criança. Nesse contexto, analisaremos a inclusão escolar de Isabel mediada por novas ações, em meio a conquistas e limites; a afetividade no desenvolvimento de Isabel marcada por avanços e recuos e; a prática da professora mediante análise e reflexão. Tal discussão, nos apresenta o olhar da professora sobre invisibilidade, diferença e deficiência, bem como uma autoavaliação da professora, a partir da análise de momentos de interação com Isabel por meio da videogravação. Discutiremos, ainda, breves considerações sobre a visão crítica da professora sobre sua própria atuação.

6.1 A inclusão escolar mediada pela aprendizagem de novas ações: conquistas e limites

A partir do incentivo à professora para realização de novas ações pedagógicas, algumas antes ausentes e outras pouco estimuladas, Isabel começou a participar com mais frequência de algumas atividades, expressas nas seguintes

situações: a) comer sozinha, diminuindo a dependência da professora; b) ter mais contato com objetos da sala de aula e da escola podendo pegar papel, lápis e brinquedos; c) ser chamada com mais frequência pela professora e colegas objetivando a solicitação tanto de objetos como para atenção de explicação de conteúdos da aula e orientação do que deveria ou não fazer e; d) participar de alguns momentos de dinâmicas, brincadeiras e festas da escola.

Trazemos relatos que mostram momentos de intervenção da professora e o modo como Isabel reagiu a cada nova situação. Embora Isabel já frequentasse a escola, antes de nossa intervenção, era muito comum, via de regra, não participar dos acontecimentos diários.

A professora convidou Isabel para participar da música que antecede o lanche. Insistiu para que dançasse junto com os colegas fazendo os gestos representativos da música. – “Vamos Isabel! Cante: bate palmas e bate o pé, pé!”(a professora cantou o trecho da música).

Segurou na sua mão ajudando-a nos movimentos. Isabel se deixou levar pela professora, chegando a bater o pé, mesmo que timidamente, sem entrar no ritmo dos colegas, não acompanhando a turma. O olhar de Isabel pareceu vago, sem entender muito, demonstrando ser algo novo para ela embora todos os dias, naquele momento, estivesse presente. Costumava lanchar antes dos colegas e não participava do ritual do lanche, mas permanecia quieta não demonstrando interesse no lanche dos colegas (Registro em diário de campo, 17/03/2010).

A professora ensinou a Isabel tomar o yogurte sozinha. Para isso, fez uma pequena abertura no pote e convidou-a para aprender a tomá-lo dizendo: - “Vamos Isabel aprender a tomar o seu yogurte! tia vai ensinar... Hum...! gostoso!”

Pegou na mão de Isabel e ajudou-a a segurar o pote fazendo o movimento de beber, ensinando-a também a inclinar a cabeça para que pudesse beber todo o líquido. Mesmo com dificuldade, Isabel assim fez. Após o yogurte, a professora falou a Isabel que comesse suas bolachas. Isabel comeu sozinha (Registro em diário de campo, 17/03/2010).

Os registros acima destacam momentos significativos para Isabel: aprender os significados da música, dos gestos que introduziam o momento do lanche e comer sozinha. Nossa intervenção com a professora foi no sentido de ajudá-la entender que era preciso também ajudar Isabel a construir o significado sobre suas ações de modo que, aos poucos, pudesse participar melhor das experiências que a cercavam e, cada vez mais, conquistar sua autonomia.

No primeiro momento, verificamos que mesmo com sua dificuldade de acompanhamento do ritmo da música, que lhe exigia articulação entre ritmo e gestos, Isabel apesar de demonstrar estranheza, através do seu olhar, se deixou

envolver imitando os colegas. O seu olhar, ao que tudo indica, se devia ao fato de não ter compreendido o significado daquele momento porque não era habituada a participar. Situação, que remonta o início do desenvolvimento da criança em que a ação predomina sobre o significado, que não é completamente compreendido por ela. A esse respeito, Vigotski (1994, p. 132) ressalta:

Tem-se mostrado que crianças, ao brincar de comer, realizam com suas mãos ações semiconscientes do comer real, sendo impossíveis todas as ações que não represente o comer. [...] Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que as categorias básicas da realidade passem através da sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação interna.

O fato de Isabel lanchar sozinha, antes dos colegas, com a ajuda da professora, permanecendo sempre quieta, não a ajudava a aprender a função social do momento do lanche. Os significados mediados pela música, pela aprendizagem de regras sobre o ato de comer, a partilha e o gosto dos alimentos, acabava sendo algo não vivenciado por ela como os demais alunos.

Podemos considerar que as refeições coletivas são momentos importantes de trocas afetivas e comemorações constituindo-se, assim em experiência cultural. Embora Isabel não falasse, atividades dessa natureza representavam situações de aprendizagem as quais precisavam ser estimuladas diariamente, de modo a repeti-las. A continuidade das ações favorece a criança, sobretudo aquela com dificuldades cognitivas, a elaboração de outras atividades e constante solicitação do outro.

Através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente) a planejar sua atividade. Ao mesmo tempo ela requisita a assistência de outra pessoa, de acordo com as exigências do problema proposto. A capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra pessoa tornar-se parte necessária de sua atividade prática (VIGOTSKI, 2003, p. 39).

Vigotski (2003) revela, ainda, que, quando confrontadas com situações que não conseguem resolver sozinhas, as crianças acionam diversas formas para responder às dificuldades, seja solicitando ajuda uma pessoa, seja utilizando-se da fala acompanhada da ação. Assim,

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2003, p. 40).

A interação de Isabel precisava ser constantemente mediada pela professora com a finalidade de oportunizá-la a aprender melhor a função social das suas ações, dos objetos, das pessoas e das palavras, ou seja, ajudá-la a produzir significados. Nessa ótica, Newman e Holzman (2002) afirmam que o estudo da criação do significado e da atividade não deve limitar-se ao estudo das vinculações entre palavras-objetos, mesmo que utilizados de modo socialmente apropriado.

Vigotski identifica as atividades iniciais de pré-fala e pré-pensamento do bebê humano (por exemplo, balbuciar, apontar) como pré-intelectuais e pré-lingüistas. [...] Muito antes o que se reconhece como 'falar', as crianças estão criando significado; estão reorganizando o ambiente determinante, que inclui elementos lingüísticos. É em virtude de reorganizarem esses elementos que as crianças aprendem o uso social deles (criação de linguagem/pensamento). Embora sons e palavras possam ser ferramentas necessárias para criação da linguagem, a criação de significado é sua condição histórica (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 131).

Criar condições para que Isabel aprendesse a se relacionar melhor com os outros, tanto colegas ou adultos, a compreender e significar as brincadeiras e atividades da escola constituía-se uma condição essencial para o seu desenvolvimento, devendo ser uma prioridade com ela. Durante o trabalho, o olhar da professora sobre Isabel era atravessado pela possibilidade de aprendizagem, mas também pela insegurança e descrença, discussão feita, ainda, nesse capítulo.

Encontramos mudanças na representação da professora em relação a Isabel, mesmo que sua principal marca ainda fosse a Síndrome de *Down* e não outras características da sua condição de criança. Os registros abaixo, obtidos já na etapa da pesquisa-ação marcam uma atitude mais positiva em relação às possibilidades de aprendizagem de Isabel.

Estou fazendo toda tarde. Eu não dou mais o yogurte na colher, eu abri um pouquinho e botei na mão dela. Ela ficou segurando. Notei que ela virou a cabeça quando chegou no finalzinho do yogurte. Ela virou a cabeça e empurrou o pote com a mão. Eu achei um avanço nesse sentido (Entrevista – professora, 22/04/2010).

[...] *ela (Isabel) agora me obedece. Ela pegava um monte de bolacha de um só vez aí, eu disse: “- bote lá! ” Ela ficou olhando assim... Ficou como se tivesse chateada querendo reclamar comigo. Eu disse: “ - bote lá!” ela foi e botou com raiva. Depois pegou só uma. Eu disse: “ - só uma! é falta de educação pegar todas”* (Entrevista – professora, 22/04/2010)

[...] *a vasilhinha de guardar o lápis digo:“- Bota aqui!.” Ela não bota. Parece pirraça (risos da professora). Agora se eu levantar a vasilha assim, ela bota (pega a vasilha e mostra a Isabel para que entenda a ação de guardar o lápis). “- Isabel! já mandei botar dentro da vasilha!”, ela não solta no chão, ela bota dentro da vasilha que eu estou segurando* (Entrevista – professora, 22/04/2010).

Estes dados mostram que a aluna só passou a compreender melhor o que a professora dizia após esta começar a fazer suas solicitações olhando e falando diretamente com a menina. Qualquer pedido a Isabel precisava ser direcionado, como, por exemplo, o episódio de guardar os lápis em que a professora necessitou mostrar-lhe a vasilha para que entendesse que deveria guardá-los.

Não podemos esquecer que Isabel além da dificuldade cognitiva também tinha perda auditiva, portanto necessitava sempre que a professora falasse olhando para ela. Havia momentos em que a professora falava com ela, sem dirigir-lhe o olhar, motivo que contribuía para a sua não compreensão do que a professora queria. Em suma, Isabel necessitava de apoio do objeto para realização das ações.

Vale lembrar que o trabalho com a criança com deficiência intelectual, muitas vezes, exige a retomada de um contexto ou informação, objetivando ajudá-la na habilidade de transferência de aprendizagem (MOTA ROCHA, 2002). Nesse caso, a mediação exige sempre o planejamento da ação de modo que a criança consiga compreender a atividade.

A forma como a professora orientou Isabel nos chamou atenção: “- *Isabel! já mandei botar dentro da vasilha!*” A professora entendeu a lentidão de Isabel em guardar os lápis como desafio ou até mesmo teimosia. Mesmo considerando essa possibilidade, qualquer criança poderia também “desafiá-la” não atendendo seu pedido. Nossa hipótese é que a demora em guardar os lápis, se deveu ao fato da menina não ter compreendido, de imediato, a solicitação da professora. Ao realizar alguma ação como guardar algo, Isabel precisava de maior mediação com o apoio do objeto da ação, mesmo que isso exigisse da professora ajudá-la várias vezes. Verificamos, em outro momento, um episódio semelhante:

A professora enquanto estava vendo um livro de um aluno, mesmo sentada próxima a Isabel pediu para que a entregasse um giz cera que estava com ela. Isabel olhava para a professora, ao mesmo tempo, rolava o giz cera de um lado para o outro na mesa em que estava. No primeiro momento, com o semblante alheio as coisas da sala, como se somente ela estivesse ali, Isabel, por cerca de 2 segundos parou de rolar o giz, olhou para a professora e continuou brincando. Somente após a professora fazer novamente o pedido olhando para ela, foi que entregou o giz cera (Registro no diário de campo, 12/08/2010).

Na medida em que Isabel era solicitada pela professora, ela respondia ou não dependendo da sua compreensão no momento. Ações que pareciam simples para outras crianças, para Isabel tornavam-se complicadas porque o grau de interação no qual foi acostumada na escola era bem menor, como revelam os dados no decorrer da pesquisa.

Por outro lado, detectamos dificuldades da professora, agravadas pelo curto tempo disponibilizado para realização da atividade com ela, como revela o registro a seguir.

A atividade pedia a escrita da letra O e pintura de objetos correspondente ao mesmo som inicial. A professora xerocopiou a atividade para Isabel e a avisou que iria fazer a atividade com ela. Segurou sua mão com o lápis e em silêncio respondeu a atividade junto com Isabel, durante 3 minutos (Registro em diário de campo, 22/04/2010).

Muitas crianças com deficiência intelectual necessitam de um tempo maior do que as demais para processar informações. A hesitação, muitas vezes, aparece na resolução de questões objetivas decorrentes das dificuldades cognitivas vivenciadas pelo indivíduo, acentuada pela ausência da troca afetiva ou intelectual com o meio social (FIGUEIREDO; POULIN, 2008). Isabel precisava de mais mediação na atividade.

Sobre os avanços de Isabel a professora, ainda, revela:

Antes ela (Isabel) jogava papel no chão ou amassava. Tudo que eu dava a ela, ela amassava. Agora ela já deixa as folhas no lugar ... Se eu puser na minha cadeira ela não pega. Se eu puser do outro lado ela não entrega não, mas se eu pedir " – Isabel !" - Ela entrega.[...] Ela agora fica com o lápis não mão sem botar na boca e sem jogar no chão (Entrevista – professora, 22/04/2010)

O fato da menina permanecer com papel e lápis sem rasgar ou jogar no chão reafirma a importância da mediação para realização de novas funções, podendo significar uma nova aprendizagem. Aprendizagem que não estava limitada somente por sua condição de deficiência, mas pelas oportunidades que não lhe eram

oferecidas, tais como manipular livremente os próprios objetos da relação de ensino, sejam papéis ou brinquedos. Os contatos que Isabel costumava ter com o material eram limitados, aconteciam apenas quando realizava a atividade com a professora. Também era preciso explicar-lhe a função social dos objetos, ajudando-a a utilizá-los. Temos que considerar, ainda que, talvez, rasgare jogar objetos no chão fosse uma forma de chamar a atenção da professora e dos colegas.

Sendo as ações de Isabel eram de ordem prática, era preciso ensiná-la a manipular os objetos, aprendendo sua função social para que pudesse fazer a necessária passagem da ação para a representação. Era necessário que a professora conhecesse o que Isabel sabia fazer sozinha objetivando traçar caminhos que a levassem a enfrentar novos desafios com vistas a uma nova aprendizagem.

Inicialmente, Isabel demonstrou dependência da professora no desenvolvimento da maioria das ações na escola, inclusive, nos cuidados consigo mesma a exemplo da sua própria higiene. Portanto, Isabel precisava de uma mediação que a ajudasse no desenvolvimento de conceitos objetivando a apreensão das significações sociais.

Nessa direção, o trabalho com a criança com deficiência intelectual exige constante reflexão sobre os ganhos obtidos e novos desafios a serem propostos. Lançar novas ações para a criança requer uma mediação cuidadosa da professora no sentido de planejamento da ação a ser solicitada, seja com a criança considerada normal ou com algum tipo de deficiência. Sabemos que o processo de interação com a criança acontece geralmente pela família, amigos, adultos e outras crianças, mas na escola destacamos a importância de uma interação mediada pela ação intencional por meio do planejamento (VIGOTSKI, 2003).

6.2 A afetividade no desenvolvimento de Isabel

Durante a pesquisa-ação pudemos observar que o olhar em relação à Isabel foi alterado, considerando que antes era tida pela professora e pelos colegas como “a *bebezinha da sala*”. Esta informação nos é apresentada em um diálogo entre colegas de Isabel e a professora:

Por Isabel ter rasgado uma folha que estava na mesa junto de seus colegas, Flávio falou para Roberto que ela rasgou porque era “uma bebezinha”.

Flávio diz: - “Não é tia? Isabel não é uma bebezinha?”

A professora respondeu: - “É, ela é uma bebezinha”.

Veza por outra, quando Isabel fazia algo não permitido, colegas referiam-se a ela como bebê (Registro em diário de campo, 10/09/2009).

Atrelado à sua condição de deficiência, tal atributo decorrente das dificuldades de Isabel, reforçava os sentimentos de superproteção e infantilização podendo colaborar, cada vez mais, para produção de uma impotência diante do que precisava aprender. Porém, em decorrência da maior aproximação da professora e dos colegas, outros sentimentos foram surgindo em relação à Isabel a exemplo de trocas afetivas, expressas por maior cuidado e crença na sua aprendizagem.

Isabel abraçou e encostou a boca no rosto de um colega que brincava com ela fazendo carícias em seus braços. (Registro em diário de campo, 17/03/2010).

Isabel sorriu porque as colegas da mesa estavam sorrindo por algum motivo que não deu para perceber. Um colega falou: - “Tia! Isabel está rindo muito”. A professora respondeu que era porque ela estava muito feliz naquele dia (Registro em diário de campo, 24/04/2010).

- “Até os meninos já estão com a mesma atitude. Saída sala e quando voltei, eles estavam dizendo: - “Pegue uma(bolacha)Isabel! “- Ela foi e colocou as outras (bolachas) na vasilhinha. Assim, até os amigos já estão falando que ela está entendendo!” (Entrevista – professora, 22/04/2010)

- “Fiquei surpresa por que Maria é meio enjoadinha, um pouco difícil na sala. Tudo faz uma confusão, parece intocável, pois estava conversando e pegando na mão de Isabel. Não acreditei quando vi. Isabel ria bastante, parece que estava gostando” (risos da professora). (Entrevista – professora, 22/04/2010).

A professora e os colegas passaram a ver Isabel com outras possibilidades, ou seja, uma criança que entende, que está feliz, que sorri e troca afetos. São mudanças muito significativas porque a conduzem para um lugar de sujeito capaz de participar ativamente de um mundo social. Assim, evidenciamos uma afetividade positiva dos colegas na relação com Isabel, capaz de colaborar no seu desenvolvimento intelectual, uma vez que este é diretamente influenciado pela dimensão afetiva (WADSWORTH, 1993). De acordo com Wadsworth (1993, p. 23),

O aspecto afetivo tem uma profunda influência sobre o desenvolvimento intelectual. Ele pode acelerar ou diminuir o ritmo de desenvolvimento. Ele pode determinar sobre que conteúdos a atividade intelectual se concentrará. De acordo com Piaget, o aspecto afetivo, em si, *não pode* modificar estruturas cognitivas (esquemas), embora, como já vimos, ele pode influenciar quais estruturas modificar. [...] Para Piaget, o aspecto afetivo não mais predeterminado do que a inteligência, propriamente dita. Na sua visão, há notável paralelo entre aspectos afetivo e cognitivo. Primeiro, o afeto se *desenvolve* no mesmo sentido que a cognição ou inteligência. [...] À medida que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade.

O afeto inclui sentimentos e expressões representativos do desenvolvimento intelectual. Assim, os sentimentos atribuídos à Isabel foram motivadores para que agisse diante dos objetos e das pessoas (WADSWORTH 1993; CHARLOT, 2000). Embora, ainda de forma tímida, os relatos acima apontam que Isabel evoluiu nas suas interações evidenciadas pela mudança de comportamento, tanto dela própria, quanto dos que com ela interagiam (seus colegas e a professora).

Acreditamos na motivação da atividade intelectual como fator impulsionador da aprendizagem. É preciso acioná-la objetivando o esforço a ser desenvolvido em cada momento. Nesse processo, a afetividade está presente por meio da seleção que se dá na atividade intelectual quando o sujeito, na ação, seleciona objetos ou eventos particulares. “[...] esta seleção não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade [...]” (WADSWORTH 1993, p. 22). No caso de Isabel, a oportunidade de maior interação com as pessoas do seu entorno escolar poderia favorecer o interesse dela pelo aprender.

Percebemos que a mudança de sentimento dos colegas em relação à Isabel, e a conseqüente maior aproximação da menina com seu grupo, se deveu, sem dúvida, à mudança de atitude da professora que passou a lhe dar mais atenção. Em outras palavras, a professora foi modelo para a transformação na atitude dos colegas, que passaram a chamar mais sua atenção, seja brincando ou auxiliando-a, como nos exemplos abaixo

Flávio percebeu que Isabel estava com sede e perguntou se queria água. Isabel deixou Flávio pegar sua mamadeira para botar a água. Ao voltar com a água Isabel sorriu para Flávio. (Registro em diário de campo, 22/04/2010).

Laura tomou o lápis de Isabel que contestou mexendo as mãos, fazendo murmúrios. Laura escreveu no papel a letra O e falou: - “Oh Isabel, está vendo? é a letra O”. Isabel olhou todo o momento para Laura e sorriu (Registro em diário de campo, 22/04/2010).

A importância da mediação da professora, que foi, de certa forma, reproduzida pelos colegas, deu-se na mudança das interações com Isabel. Mesmo que os conteúdos trabalhados na sala de aula não tenham sido apreendidos por ela, era fundamental para seu desenvolvimento a continuidade da sua participação nas atividades da escola junto ao seu grupo.

A aprendizagem acontece por meio do objeto do conhecimento através das relações humanas, ou seja, “[...] para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal” (KLEIN, 1996, p. 94). Não podemos esquecer que a aprendizagem se dá na interação social com o outro, quando nos apropriamos dos objetos culturais, por meio dos conhecimentos os quais comportam significados e sentidos. Na experiência vivenciada, a dimensão afetiva confere importância do objeto internalizado, razão pela qual o processo de internalização compõe aspectos cognitivos e afetivos.

Nessa perspectiva, a afetividade entre a professora e Isabel colaborou para seu maior acesso ao mundo simbólico e a obtenção de ganhos cognitivos. Como lembra Wallon (1978), são os vínculos afetivos entre crianças e adultos dados, inicialmente, no âmbito familiar que determinam a sobrevivência. Com o passar do tempo, tais vínculos se consolidam. É no contexto escolar que o professor passa ser a figura de referência para a criança. Assim, aprender exige vínculo afetivo entre o ensinante e aprendente, “Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquela a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 52). Por isso, a aprendizagem envolve desenvolvimento afetivo e cognitivo.

6.3 A prática da professora mediante o diálogo: análise e reflexão

A pesquisa-ação teve como pressuposto a ajuda à professora no desenvolvimento de sua prática com Isabel, de modo a redefinir sua ação a partir das necessidades da criança. Nas palavras de Pimenta (2005, p. 523),

A prática pertence aos sujeitos, é própria dos seres humanos que se expressam nelas. [...] é social e expressa a cultura objetivada, o legado acumulado, sendo própria das instituições. É certo, no entanto, que nossas ações expressam práticas sociais e que estas são constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados. [...] Na ação agimos de acordo com o que somos e, no que fazemos, é possível identificar o que somos.

Para a presente pesquisa, além de tentar compreender a relação pedagógica da professora com Isabel, era importante que a implementação dos procedimentos adotados, pudesse provocar transformações na sua aprendizagem. Além disso, as mudanças na prática da professora poderiam possibilitar ganhos na sua autonomia de trabalho, recriando novos modos de lidar com Isabel a partir de desafios propostos para ambas. Nesse sentido, acreditamos na relação sujeito aprendente e sujeito ensinante “[...] duas posições subjetivas presentes em uma mesma pessoa em um mesmo momento. Essa simultaneidade é que produz o aprender” (MONTE SERRAT, 2007, p. 40); portanto, seus efeitos atingem professor e aluno.

Mediante o diálogo e reflexão junto à professora analisaremos, a seguir, as ações implementadas na pesquisa, levando em conta o olhar da professora sobre sua relação pedagógica e a condição de deficiência de Isabel. Para que pudéssemos conhecer os significados apreendidos pela professora, valemo-nos de entrevistas abertas e semi-estruturadas, realizadas no decorrer do trabalho de campo e da técnica de autoscopia.

6.3.1 Invisibilidade, diferença e deficiência: o olhar da professora

Concebemos a diferença como marca cultural que se opõe ao outro, mas que também compõe a identidade individual. Podemos dizer que a diferença passa sempre pelo outro caracterizando o sujeito. De acordo com Glat (2009, p.15), “[...] o autoconceito ou identidade pessoal de um indivíduo se forma e desenvolve em grande parte em função das percepções e representações dos outros”.

Nesse sentido, a diferença existe a partir de uma identidade que nos assemelha enquanto espécie humana, mas que se diferencia enquanto aspecto físico, história, etnia, lugar, cultura e outros (BRITZMAN, 2001; LOURO, 1997; CAMPOS, 2007). Através do grupo social de referência nos constituímos a partir do

outro: somos semelhantes, mas não somos iguais. Nessa constituição, a identidade do sujeito é formada no/pelo processo de socialização quando os significados culturais são apropriados e redefinidos pelo sujeito individual. Trata-se de uma identidade coletiva e individual, uma vez que o sujeito é histórico e por isso intervém no mundo social, pois “[...] o homem não é apenas um produto do seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (LURIA, 2010, p. 25).

A diferença entre sujeitos é uma condição historicamente problemática em virtude da nossa cultura não proporcionar condições reais de desenvolvimento conforme as necessidades específicas de cada um. Temos uma sociedade aberta somente para aqueles que se encontram em conformidade com os padrões sociais exigidos. Glat (2009) chama a atenção que ao nascer a criança encontra um mundo em que os padrões sociais já estão definidos. Sua socialização primária (família) e no decorrer do tempo (secundária), tem como preocupação o aceite da criança no mundo e os ajustes a serem feitos de acordo com os valores da própria família, que quase sempre, assemelham-se aos padrões dominantes. Aos outros,

[...] que por opção ou circunstância não aderirem a esses padrões de normalidade, que não puderem se identificar com o grupo social, adquirirão em relação a este uma identidade fragmentada ou incompleta [...]. Eles não serão reconhecidos e aceitos como membros efetivos do corpo social, e se tornarão pessoas marginalizadas ou estigmatizadas (GLAT, 2009, p. 18).

Neste sentido, o atributo de “deficiente” atrelado a Isabel tornou-se sua principal marca. Ao indagar à professora, no decorrer da pesquisa, sobre como via Isabel, considerando seus avanços, já discutidos neste trabalho, esta afirmou não considerá-la como uma criança diferente dos colegas. Não perceber a diferença de Isabel marcada pela deficiência, ajuda a naturalizar sua condição na escola, ou seja, seu atraso na aprendizagem decorre do seu estatuto “natural” de deficiente. Dizer que a menina não é diferente dos demais, é não admitir que está discriminando, e com isso, acaba negando suas necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, as dificuldades apresentadas pelo sujeito com deficiência intelectual são atribuídas às suas condições biológicas e não das responsabilidades sociais, a exemplo da escola. De acordo com a professora, Isabel não irá agir como as outras crianças.

– Eu nunca olhei pra ela (Isabel) assim como uma pessoa diferente, entendeu? As atitudes que eu tomava assim de botar o lanche dela primeiro era só para não deixá-la chorar (Entrevista – professora, 23/08/2010)

[...] embora Isabel não corra, não aja como as outras crianças que irão correr e brincar, ela aceita as outras crianças quando querem brincar com ela (Entrevista – professora, 23/08/2010).

Olhar para Isabel como sujeito com deficiência intelectual, tornava-se fundamental, pois sua diferença deve ser assumida, uma vez que a deficiência é um dos elementos da sua identidade. A negação da diferença provoca a aniquilação do sujeito singular, pois nega suas características individuais e conseqüentemente suas necessidades as quais devem ser atendidas pela escola. Assumir que o outro é diferente significa pensá-lo fora dos padrões dominantes que oprimem e excluem os sujeitos por estes não se encontrarem nos patamares de produtividade cristalizados. Pensar a diferença é acreditar nas potencialidades humanas, de modo a trabalhá-las conforme diferentes estratégias, de acordo com cada um.

Assumir que Isabel tem uma condição especial, no caso Síndrome de *Down*, que traz como conseqüência a deficiência intelectual, não significa, necessariamente, imputar-lhe o rótulo de deficiente, infantilizando-a e superprotegendo-a. Ao contrário, reconhecer sua necessidade educacional especial possibilitaria pensar o trabalho pedagógico a partir da suas especificidades. Fontes et al (2007, p. 89) apoiadas em Stainback (1999) apontam algumas questões importantes no trabalho pedagógico com aluno com deficiência intelectual:

[...] de que maneira todos os alunos poderão participar da aula proposta? Caso positivo, como fazê-las para plena participação do aluno com deficiência mental? Quais são os objetivos prioritários para a aprendizagem; ou seja, quais são as atitudes, habilidades e conteúdos que devem ser priorizados no processo e construção de conhecimento do aluno? Que expectativas deve ter o professor diante da resolução ou realização das atividades planejadas e propostas para o aluno com deficiência mental? (STAINBACK, 1999 apud FONTES et al, 2007, p. 89).

As autoras reconhecem que tais questões não permitem fáceis respostas, sobretudo para professores que não vivenciaram experiências com alunos com deficiência. Por outro lado, são reveladoras do compromisso do professor. Cabe a este buscar estratégias de melhor atendimento da necessidade educacional do aluno, levando em conta sua individualidade “[...] não há teorias prontas para serem utilizadas com sucesso, a todos os alunos que apresentam deficiência mental”.

(FONTES et al, 2007, p. 88). Será a criatividade, sensibilidade, e o saber do professor que, junto com o suporte pedagógico, poderá dar conta das especificidades do trabalho.

O não reconhecimento, pelo menos explicitamente, que Isabel tem deficiência intelectual expressa que sua diferença é compreendida pela professora como inferior perante os outros considerados como normais, o que revela o estigma a ela imputado. A partir da discussão dos rótulos atribuídos ao sujeito com deficiência. Glat (2004) mostra como a maioria das deficiências traz um grau elevado de estigma, comportando quatro dimensões:

[...] 1) a condição de deficiência é facilmente identificada ou pode ser escondida ou disfarçada? [...] 2) Qual é o prognóstico ou desenvolvimento provável da condição? Piorará? Manter-se-á estável? 3) A condição perturba as interações sociais ou o cotidiano dos que vivem com a pessoa? 4) a condição é esteticamente desagradável? É repelente, feia, ou asquerosa? (GLAT, 2004, p. 26).

Nesse sentido, a autora pontua que a inclusão dos deficientes não se dá somente por sua inserção nas situações regulares de ensino, trabalho ou moradia, mas pela efetivação de práticas sociais que os façam participar das experiências junto aos demais.

Situações de estigmas marcaram a trajetória de Isabel na escola com o atributo de “incapaz”. Mesmo mostrando avanços na sua convivência na escola, a professora continuava sentindo-se insegura com a menina, conforme mostra o depoimento abaixo.

- “Eu não coloquei a bolsa na mesinha dela porque mesmo ela (Isabel) estando mudando, ainda tenho medo de chegar e está tudo no chão. Como eu disse antes, ela é de momento. Aí eu prefiro assim, abrir o dos meninos. Antigamente eu fazia o quê? dava primeiro o lanche dela e depois dava os dos outros. Aí você (pesquisadora) disse que é melhor ela lanchar quando todo mundo estiver lanchando porque para ela ir se socializando. Agora eu deixo ela lanchar com todo mundo junto. Porém, eu ainda tenho um receio de colocar e quando ver está o danone no chão, aquela bagunça” (Entrevista – professora, 12/08/2010).

Ao mesmo tempo em que evidenciamos disposição da professora de ampliar a mediação com Isabel, percebemos oscilações na sua ação pedagógica, marcada também por sentimentos de insegurança, resistência e descrença na possibilidade de aprendizagem da aluna. No depoimento, a professora afirmou ter ficado receosa

que Isabel não tomasse conta da sua bolsa com o lanche, sem derramar o iogurte, mas ela só poderia ter certeza disso se tivesse apostado, entregando-lhe a lancheira. Além do mais, independente da reação da menina, este momento poderia ser de aprendizagem para ela, ou seja, aprender a cuidar do seu lanche, conforme as regras da sala.

Por outro lado, a professora demonstrou surpresa com a autonomia de Isabel na relação de brincar junto com os colegas.

- Eu nem precisei mandar. Quando vi, Isabel pegou o brinquedo, não botou na boca e nem tentou quebrar. Ela foi sozinha e sentou-se no chão como os outros e começou a brincar. Fiquei surpresa somente olhando (Entrevista – professora, 12/08/2010).

O primeiro depoimento da professora mostra que ela não acredita que Isabel pudesse cuidar do seu lanche. O segundo demonstra surpresa provocada, pela interação de Isabel com o brinquedo o que indica o reconhecimento da mudança em Isabel. Como dito pela professora, “[...] ela se portou semelhante aos outros na hora do brincar” (Entrevista – professora, 12/08/2010).

O receio da professora fez com que ela deixasse de continuar desafiando Isabel, ensinando-a a tomar conta do seu lanche, aprendendo a participar mais do momento comum a todos. Ambas as situações expressam o rótulo de deficiente, atribuído à Isabel. Para Glat (2004, p. 29, grifo da autora)

*[...] os papéis estigmatizados – como o de deficiente – tem um *script* extremamente rígido; ou seja, o ator tem muito pouca margem de criatividade na representação. Além disso, eles são na maioria dos casos vitalícios.*

Podemos especular que, talvez, o progresso alcançado por Isabel na escola poderia ter sido mais significativo se houvesse mais crença e investimento em sua aprendizagem. Justamente por sua aprendizagem ser lenta, precisava de situações desafiadoras, dependendo em grande medida da mediação da professora. Em algumas situações, a mudança de comportamento de Isabel era vista pela professora como rebeldia.

Pesquisadora– Semana passada você me falou que Isabel este ano(2010) estava muito rebelde. Me fala como é isso, porque antes ela não era?

Professora – *aham. [...] a rebeldia de Isabel, esse negócio de sair da sala. [...] tem horas que eu saio da sala, ela sai da sala também. Eu já pedi a todas as meninas para que deixasse essa porta fechada porque quando eu vi (almoxarifado) ela tinha derrubado tudo. Ela chega aqui(almoxarifado) vai jogando, jogando... Quando eu vou para sala ela não está em canto nenhum. Quando eu a encontrei estava tudo no chão. “- Isabel você está aí dentro!” Ela vai e se esconde aqui atrás da porta para que eu não entre e ficou fazendo pressão (risos) que eu não entre. No banheiro se eu entrar no banheiro ela entrar primeiro. [...] ela não sabe fechar o ferrolho, mas ela se escora de um jeito que a porta fica difícil de abrir. Eu fico: - “Isabel, Isabel”... depois que eu falo muito, ela fica num cantinho da porta. Quando eu entro, digo: “ - mas Isabel!” Ela fica morrendo de rir ... A rebeldia que eu acho é nesse sentido”.*

Pesquisadora – *O que é essa mudança de comportamento de Isabel?*

Professora - *É tipo uma pirraça porque ela sabe... eu já falei com ela. Eu digo: “- Isabel não pode sair da sala quando tia sair!” E ela saí, talvez, ela queira chama minha atenção.*

Pesquisadora – *Os outros anos ela era mais quieta, mais passiva?*

Professora- *Aham. Um exemplo no banheiro ela já sabe quando precisa trocar a roupa toda ou parte da roupa. Depende se o xixi passou para o short. Se for trocar a roupa toda, ela fecha a porta, se não ela deixa um pouco aberta por conta do calor. É como se ela entendesse a hora de fechar ou deixar a porta meio aberta. Muita coisa, ela já sabe e faz por pirraça (risos).*

Pesquisadora – *Você acha que isso é um aprendizado dela (Isabel)?*

Professora - *Eu acredito que sim, eu acho uma percepção dela. [...] também quando o cabelo dela está muito assanhado aqui na frente, eu vou e ligo a torneira, digo: “- vem aqui Isabel para tia ajeitar seu cabelo!” Ela vai para perto da pia. Antes eu vinha buscá-la para ir até a pia para que eu molhasse o seu cabelo (Entrevista – professora, 12/08/2010)*

Isabel vivenciava situações em que sua “rebeldia” pode indicar maior interação com ambiente escolar, seja mexendo em objetos, fazendo “bagunça” ou desafiando a professora através da brincadeira de esconde-esconde vivida entre elas no almoxarifado e no banheiro da escola. A falta de compreensão do comportamento de Isabel pela professora pode ser, como já comentado, um reflexo do estigma de deficiente.

Diante de situações dessa natureza, Glat (2010, p. 19) revela que,

[...] muito do que o estigmatizado faz ou que ocorre com ele, é interpretado em função do desvio. Quando uma pessoa com deficiência física ou mental, por exemplo, sofre um acidente ou se envolve em dificuldades, o problema é imediatamente atribuído a sua deficiência.

Lembramos, ainda, que mesmo a professora tenha reconhecido a aprendizagem de Isabel, mostrada pela sua compreensão do cuidado com o cabelo, a aluna, era, ainda, percebida de acordo com “[...] características presumíveis de categoria social à qual pertence” (GLAT, 2010, p. 19). O desenvolvimento de Isabel passa pelo padrão de comportamentos que dela se espera e por isso as oportunidades de aprendizagem para ela, como para sujeitos na condição de deficiência, sejam tão difíceis. Não basta o esforço individual para que o sujeito com deficiência aprenda e se desenvolva, é preciso crença dos outros de modo que estes não estigmatizem e reforcem a condição de deficiente como incapaz.

6.3.2 Dialogando com a professora: a auto-avaliação mediante a videogravação

Com base na videogravação de imagens que mostram situações de ensino e outros momentos da relação pedagógica da professora com Isabel, utilizamos a técnica de autoscopia, cujo procedimento visa à autoavaliação do sujeito sobre sua atuação em determinada situação.

A autoavaliação foi realizada pela professora por meio da análise da videogravação de imagens do seu trabalho pedagógico com Isabel. As imagens mostravam a presença e a ausência de Isabel em situações de ensino e aprendizagem. Problematizamos a mediação realizada com Isabel e o comportamento da menina. A professora expôs suas impressões, comentando o modo de ser de Isabel e a forma como agia com a menina. Mais precisamente, objetivamos apreender a autoavaliação da professora sobre seu trabalho pedagógico com Isabel, de modo que pudéssemos compreender como se via diante da responsabilidade de intervenção junto a menina.

A seguir, discutiremos três eventos⁴²videogravados, dois realizados durante a observação participante e um feito no decorrer da pesquisa-ação. Os dois primeiros enfocam situações de ensino-aprendizagem de conteúdos didático-pedagógicos e o terceiro ilustra relações sócio-afetivas.

⁴²Como mencionamos no Capítulo 3 a professora não permitiu que continuássemos com a videogravação na pesquisa etnográfica justificando desconforto, o que limitou uma maior quantidade de imagens. As imagens gravadas na pesquisa-ação ocorreu com sua permissão, por se tratar de um contexto de festa na escola.

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Março	15	14:05	A professora foi à lousa e trabalhou a letra “E”. Nesse momento, chamou a atenção de todos. Individualmente pediu que cada aluno dissesse em voz alta a mesma letra e alternadamente a escrevesse na lousa. Isabel permaneceu na sua mesa, de costas para a lousa, não foi chamada pela professora.

Quadro 6 - Primeira videogravação

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Pesquisadora- Nessa cena você está trabalhando a letra “E” na lousa. Você já levou Isabel à lousa ou chamou sua atenção como costuma fazer com os outros alunos?

Professora - Já levei ela (Isabel) à lousa, mas não vejo concentração dela. Se eu levá-la até a lousa, fica olhando para baixo ou para o lado. Uma vez eu peguei até assim no rostinho dela (a professora fez o gesto, nela mesma, demonstrando como segurou o rosto de Isabel). Eu falei: - “olhe Isabel!” Bati assim na lousa (fez o gesto batendo na lousa) trazendo para ver se ela ia em direção. Está entendendo? Não acho que ela desenvolvia nada.

Pesquisadora– Esse desenvolvimento é de conteúdo que você fala?

Professora – Sim. Até agora pelo menos... mas, ela não desenvolve.

Pesquisadora - Você acredita que ela pode aprender?

Professora - Acredito se tiver um acompanhamento assim que eu diga, tipo, APAE, insistentemente ou no CAPS, onde ela vai ter assistência devida e sim quem sabe, se integrar aqui junto com os outros.

Pesquisadora – Mas, não é a escola responsável por esse tipo de aprendizagem, digo de ensinar a ler, a escrever, as relações de tempo, espaço, formas, desenvolvimento de habilidades para resolver situações diárias e outros conhecimentos?

Professora– É, mas vejo também que só aqui é difícil. (Entrevista – professora, 05/11/2010).

Pelo relato, vemos que a professora atribui a responsabilidade da aprendizagem de Isabel a APAE e ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS)⁴³. Na sua perspectiva, a função da escola regular demonstrou ser de integração.

⁴³ Lembramos que a APAE se constitui como uma das instituições de modalidade da Educação Especial, mas o CAPS, não tem como centro do seu trabalho o processo educacional com os sujeitos com deficiência, mas assistência psicossocial a estes e outros sujeitos com diversos diagnósticos que ultrapassam o campo da deficiência.

Na atual perspectiva de Educação Inclusiva a Educação Especial se constitui importante suporte para a inclusão do aluno com deficiência na educação regular. Porém, é preciso entender que a Educação Especial,

[...] encontra-se, também, em processo de resignificação de seu papel, para abranger, além do atendimento especializado direto, o suporte às escolas regulares que recebem alunos que necessitam de ajudas diferenciadas e específicas para aprender. Não como lembram Glat e Fernandes (2005), visando importar métodos e técnicas especializadas para a classe regular, mas sim, constituindo-se em um *sistema de suporte permanente e efetivo à escola*, para que esta possa promover, de fato, a aprendizagem dos alunos com deficiência ou outras características diferenciadas de desenvolvimento. [...] a Educação Especial não deve ser concebida como sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17, grifo das autoras).

A política de Educação Inclusiva se faz mediante o compromisso da escola regular com os alunos com deficiência. Exige que esta seja capaz de favorecer condições para que todos aprendam “[...] os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 17). Cabe à Educação Especial e a escola regular oferecer condições adequadas aos alunos com deficiência para que possam cada vez mais, enfrentar os desafios da vida cotidiana. Caso contrário,

[...] essas classes especiais tendem a criar a ilusão de que o mundo está colocado de acordo com as deficiências, quando, na verdade, somente aquele ambiente é que está preparado, ou seja, são ambientes que podem excluir, quando o que se quer é que estas pessoas participem da vida cotidiana em toda a sua plenitude (DRAGO, 2011, p. 74).

A perspectiva de integração presente na fala da professora,

[...] pressupõe pseudo inserção da pessoa ao contexto comum de ensino, uma vez que essa pessoa pode vir a não ser um sujeito total do processo por ficar alheio às atividades curriculares, avaliativas, dentre outras, causadas por entendimentos que se baseiam na falta, na incompletude, na incapacidade (DRAGO, 2011, p. 76-7).

No primeiro momento, na compreensão da professora Isabel, deveria ser atendida na instituição especializada onde teria “assistência devida” apontando a possibilidade da integração da menina na escola regular. Vale lembrar que as instituições que atenderam Isabel não diagnosticaram, inicialmente, sua perda

auditiva, o que, aliás, ocorre em cerca de 50% a 70% com Síndrome de *Down* (MOREIRA; EL-HANI; GUSMÃO, 2000). E ainda por cima diagnosticaram uma criança *Down* com autismo.

No segundo momento, quando questionada sobre as atribuições da escola na construção de conhecimentos, a professora reconheceu tal responsabilidade a escola neste processo. Porém, no caso de Isabel, considera difícil somente a escola comum dar conta da sua aprendizagem.

As próximas imagens reafirmam os sentimentos da professora com relação à dificuldade de aprendizagem de Isabel, atribuída à sua condição de deficiência.

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Maio	11	14:18	<p>Com a atividade na mão, a professora aproximou-se de Isabele pediu que sentasse em outra cadeira. Isabel levantou da cadeira e sentou no lugar determinado pela professora que avisou que iria fazer a atividade com ela. Isabel, enquanto esperava, cerca de 2 minutos, pareceu ansiosa, balançou o seu corpo e sorriu bastante com o ar meio sem graça.</p> <p>A atividade foi xerocopiada⁴⁴ do livro de matemática utilizado na sala de aula. Foi pedido para completar com pontinhos o numeral “1”.</p> <p>A professora segurou a mão de Isabel auxiliando-a na pegada do lápis e foi respondendo a atividade com ela dizendo:- soooobe... deeee:::sce.</p> <p>Isabel olhou rapidamente para a atividade desviando seu olhar para os colegas que estavam sentados a sua frente. Fez sons enquanto estava completando os pontinhos da atividade. Após terminada a atividade, a professora pediu a outra aluna uma caneta para que pudesse dar o visto na atividade dela. Isabel, quieta no seu lugar, olhava tudo.</p>

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Pesquisadora – *Nesse vídeo você se dirigiu a Isabel para fazer a atividade com ela. O que você percebe quando ajuda Isabel?*

Professora - *Era assim. Minha mão é que estava coordenando a dela, entendeu? Se eu soltasse ela parava aí. Quando ela assim queria, ela dava um jeitinho bem levezinho e aí facilitava para fazer alguma coisa, mesmo sem ser, entende? Porque eu é que escrevi.*

Algumas vezes tentei fazer com que a mãe dela aceitasse que ela levasse atividade para casa. Ela, nos outros anos, não aceitava que Isabel levasse a tarefa para casa, fiz uma reunião com ela. Eu disse: “- vamos assim tentar levar atividade para que ela (Isabel) desperte”. E assim eu não tive resultado das atividades que iam para casa. Era assim, eram feitas no caso

⁴⁴ Acordamos na pesquisa-ação que algumas atividades, conforme a professora achasse adequadas para serem realizadas com Isabel, poderiam ser xerocopiadas porque ela não possuía o livro utilizado pela turma.

por Maria (mãe de Isabel) e não por ela(Isabel). Eram atividades de tudo: de pintar, de uma coordenação, até as coisas dos numerais era feito por ela e não por Isabel. Aqui na escola, eu sabia que era minha coordenação, mas eu botava o mínimo de força possível, está entendendo para que de certa forma saísse um pouco dela (Isabel).

Pesquisadora – *Você acha que se apresentar o assunto para Isabel na hora de fazer a atividade ela compreende?*

Professora – *Como assim?*

Pesquisadora – *Digo: “vamos Isabel, esse é o numeral 1 que nós trabalhamos, vamos! Eu lhe ajudo a fazer a atividade. Vamos pegar no lápis?” Falo em contextualizar a atividade para ela. Geralmente, a atividade precisa ser apresentada e retomada, entende?*

Na atividade, penso que seria interessante mostrar a Isabel como se faz, fazer junto com ela e depois tentar que ela faça sozinha com a sua orientação. E assim precisará fazer várias vezes. Acontece que a gente faz uma, duas vezes e desiste achando que não deu certo.

Professora– *Aham...*

Pesquisadora - *Digo, no dia a dia da sala de aula pedir a ela objetos que represente a quantidade 1 e outras quantidades que fazem parte do contexto da sala de aula; relacionar atividades que vinculem o numeral 1 ao objeto que representa, por exemplo, pedir 1 lápis a Isabel; trabalho com jogos e massinha de modelar.*

Professora – *Isso do numeral, os colegas da sala já sabem. O que eles precisam é desenvolver a coordenação motora para que o número fique bonitinho. Se dou a lancheira ela vai derramar tudo. Não tenho segurança pra isso.*

Pesquisadora – *E Isabel, ela também já sabe a representação do numeral 1?*

Professora– *Não tenho idéia, acho que não. Mas ela não desenvolve como os outros, acho que é da deficiência dela, tem essa limitação. Já vi muito trabalho com jogos na APAE. Lá eles trabalham bastante para eles(deficientes) desenvolverem, ajuda muito.*

A discussão da professora caminha na direção de justificar a dificuldade de aprendizagem de Isabel por ela ter uma deficiência intelectual. Além disso, aponta que a mãe não colabora com a aprendizagem da menina e mais uma vez cita a APAE, como responsável pelo processo educacional de sujeitos com deficiência.

Na conversa sobre estratégias de ensino, a professora não reflete sobre sua prática pedagógica no sentido de uma autoavaliação, discutindo e problematizando questões teórico-metodológicas, por exemplo. Sua ênfase concentra-se nas

dificuldades de Isabel e não no que poderia ser feito para ajudar no seu desenvolvimento.

A dificuldade de reflexão da professora sobre sua prática pedagógica com Isabel pode favorecer, cada vez mais, a privação de Isabel em situações de aprendizagem, uma vez estas são fomentadas nas experiências culturais. Na medida em que Isabel não participava das atividades, suas dificuldades tendiam a aumentar reafirmando seus status de deficiente.

Discutindo a relação de ensino por meio de conteúdos escolares, Pletsch e Braun (2008) e Ferreira (2003) afirmam que dificuldades como aquisição da leitura, formação dos conceitos lógico matemáticos e outros expressos por sujeitos com deficiência intelectual tendem a se agravar, caso sejam privados de experiências de aprendizagem.

A forma com a professora expôs, expressa a idéia de que sua relação de ensino condicionava-se a representação da deficiência de Isabel e não ao seu desenvolvimento potencial. Para Vigotski (2010) o ensino realizado com sujeitos com deficiência intelectual deve se dá na interação com a cultura, forma de construção dos processos psicológicos superiores. Nesse sentido, Pletsch e Braun (2008, p. 4) enfatizam que

[...] processos que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, como, por exemplo, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, etc. Essas estruturas por sua vez são construídas e (re)construídas com base no uso de *instrumentos* e de *signos* ao longo de toda a vida do sujeito (grifo das autoras).

Para Vigotski (2010) a tarefa da escola consiste em fazer com que o aluno possa desenvolver-se a partir das suas necessidades expressas pelo que “lhe falta”. Caso contrário, “[...]a criança atrasada, abandonada a si mesma não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato” (VIGOTSKI, 2010, p. 113). Em outro texto, o autor afirma que “[...] o grau de defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social, ou seja, da formação final da sua personalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 20)

Nessa dimensão, a escola deve propor desafios aos sujeitos com deficiência de modo a estabelecer metas educacionais compatíveis com aos alunos considerados normais (PLETSCH; BRAUN, 2008). A questão não é minimizar as exigências, mas oferecer suporte adequado que ajude o aluno com deficiência a

superar dificuldades, enfrentando desafios. Este é um processo que exige do sistema educacional como um todo, mudança de cultura e organização da escola de modo que todos tenham acesso aos bens culturais.

A imagem seguinte traz a experiência de Isabel na brincadeira da cadeira⁴⁵ realizada na festa da “noite do pijama”⁴⁶ na escola. Momento que mostra a sua mudança de comportamento, considerando que ela começou a participar com mais frequência de festas e comemorações no segundo semestre de 2009. Nas palavras da professora, “*Ela (Isabel) começou a participar mais das festinhas, deixar colocar mesmo as coisas nela (adereços), mais em 2009. Antes tinha dia que colocava e às vezes não*” (Entrevista – professora, 05/11/2010).

Mês	Dia	Hora	Descrição das imagens
Nov		19:15	<p>Durante a brincadeira da dança da cadeira Isabel se dirigiu ao círculo de cadeiras, sentou e permaneceu durante a brincadeira. Sorriu bastante, demonstrando alegria.</p> <p>Ao tocar a música Isabel dançou. Ao parar a música, ela também parou e ficou na expectativa esperando tocar novamente. Isabel acompanhou a brincadeira dançando e parando de acordo com a solicitação da brincadeira.</p> <p>As cadeiras eram retiradas na medida em que as crianças iam saindo, mas Isabel permanecia sentada. As professoras que coordenaram a brincadeira chamaram a atenção das outras crianças para que tivessem cuidado em Isabel. A participação de Isabel na brincadeira se deu pela sua presença no círculo, não interagindo com os colegas.</p>

Quadro 8 - Terceira videogravação

Fonte: Dados da pesquisa (2012)

Pesquisadora– *Nessa cena em que vocês estão na brincadeira da dança da cadeira, Isabel ficou na expectativa da música. Ela dançou e quando a música parou, ela parou também.*

Professora – *Aham, é.*

Pesquisadora – *Porque será que ela foi e sentou na brincadeira?*

Professora - *Eu acho que é uma ação dela mesma. Assim, eu acho que não é nem um intuito dela querer...*

⁴⁵A brincadeira consistia em dispor cadeiras em círculo (um número a menos que a quantidade de crianças) para que as crianças dançassem ao seu redor enquanto a música tocasse. Ao parar a música todas as crianças teriam que sentar. A cada criança que sobrava sem cadeira, saía da brincadeira ao passo que ia sendo retirada uma. No final, a criança que conseguisse sentar na última cadeira ganhava a brincadeira.

⁴⁶ Aconteceu na escola no turno da noite. As crianças chegaram a tardinha e saíram por volta das 21:00h. A festa teve um cenário preparado a partir de um tema escolhido pela escola que recepcionou os alunos com brincadeiras, apresentações e lanches. Os alunos participaram vestidos de roupa de dormir.

Pesquisadora– *Será que ela quis brincar?*

Professora-. *Brincar, acho que sim porque [...] no começo, na entrada eu fui observando e ela automaticamente se sentou. [...] mas é um hábito que ela tem, parece que a maioria do tempo que ela passa é sentada.*

Pesquisadora – *Você acha então que Isabel, por exemplo, quando ela foi brincar na dança das cadeiras e sentou é porque já é um hábito dela sentar-se e não com o intuito de brincar.*

Professora – *Eu acredito que é porque ela viu as cadeiras ali e eu não tinha colocado ela numa cadeirinha aqui (apontou o vídeo e referiu-se a uma outra cadeira que poderia ter botado para Isabel olhar sentada em outro lugar), aí ela, automaticamente, sentou-se na roda de cadeira, entendeu? Eu acredito assim, que é um hábito que ela tem de sentar-se.*

Pesquisadora – *Certo, então a intenção não é de fato participar da brincadeira.*

Professora – *Não, é porque, a palavra certa não é que ela tenha preguiça é porque é um comodismo que ela tem de tanto viver sentada. Acho que ela se acostumou. A mãe dela disse que ela chora para andar.*

Pesquisadora-. *Ela parece que entende e gosta de dançar, não é? Ainda, sobre a dança das cadeiras, você acha se ensinasse a Isabel e tentasse rodar com ela como os outros, ela rodaria?*

Professora-. *Na dança das cadeiras não. Porque ela está vendo assim, que tem a cadeira que ela quer sentar. Uma cantiga de roda como lá fora no princípio (refere-se ao momento em que Isabel brincou de roda, em outro momento, sem ver uma cadeira). Se eu deixasse lá, ela brinca, mas de deixasse ali (perto da cadeira), ela roda aí quando ela cansar ela se senta.*

Pesquisadora – *mas você acha que ela entrou na brincadeira com intenção de também brincar?*

Professora - *não porque ela quer estar sentada.* (Entrevista – professora, 05/11/2010).

A entrada espontânea de Isabel na brincadeira expressa seu desejo de participar, indicando gostar desse tipo de atividade na escola. Mesmo aparentando vontade e prazer de brincar, a professora questionou o motivo de Isabel juntar-se aos seus colegas nesse momento. Com mais firmeza, atribuiu a presença de Isabel na brincadeira, ao hábito e comodismo de sentar-se.

Entendemos que Isabel expressou o tempo todo o desejo de brincar, caso contrário, não teria se dirigido ao grupo de colegas e nem sentado na roda. Durante esse momento, vez por outra, Isabel ameaçava sair da cadeira, como os outros colegas, mas sempre a professora, que estava no comando, dizia para ela

permanecer no lugar. Caso Isabel não tivesse interesse na brincadeira, poderia, simplesmente, ter ficado sozinha em algum lugar da escola, sem manifestar nenhum interesse pelo que se passava. Vemos no desejo de Isabel uma boa oportunidade de mediação da professora com ela, pois poderia inseri-la na brincadeira, por exemplo, pegando em sua mão e ajudando-a a brincar, mesmo que a menina não conseguisse ganhar o jogo. Habilidade que, geralmente, não se aprende nas primeiras experiências.

A principal questão que se coloca na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1994) é que a brincadeira contém o jogo de faz-de-conta possibilitando a vivência de papéis sociais. Através das brincadeiras as crianças aprendem regras implícitas que fazem parte do contexto cultural, razão pela qual, a interação e comunicação são importantes. Gomes (2007, p. 141) ressalta que,

Cada cultura dispõe de elementos que se configuram através de imagens expressivas que traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Estando inserida nesse contexto, a criança em sua brincadeira manipula essas imagens constituídas de impregnação cultural e, ao confrontá-las, conserva algumas significações ao passo que elimina outras, substituindo-as por novas significações ou até mesmo negando por completo, atribuindo-lhes novos significados.

A brincadeira na criança mobiliza ação e pensamento favorecendo a reelaboração das experiências culturais, constituindo-se em tempos e espaços de criação. Nesse sentido, a brincadeira para Isabel poderia se constituir em modos de ajudá-la no seu desenvolvimento. Certamente, o brincar para ela possibilitaria uma melhor relação sócio-afetiva, aprendizagem de regras e maior comunicação com os colegas.

6.3.2.1 Breves considerações sobre a autoavaliação da professora

A técnica de autoscopia objetivou a auto-avaliação da professora sobre situações videogravadas. A entrevista que mediou à auto-avaliação ocorreu após as videografações sobre situações de ensino com o intuito de provocar e apreender a compreensão da professora sobre suas ações (LINARD, 1974, 1980; SADALLA; LAROCCA, 2004).

Conforme Sadalla e Larocca (2004, p. 423) a abordagem videográfica,

Além de propiciar a amostragem do máximo de elementos possíveis que fazem parte de um fenômeno, a autoscopia oferece condições de análise crítica, permitindo exercitar uma intensa atividade intelectual. Rosado (1993) diz que, ao tentar entender e dotar de sentido o que lhe é apresentado, o sujeito apreende o objeto, percebendo aspectos que antes desconhecia, constatando contradições. E é esse processo reflexivo que o faz procurar novos conhecimentos. A confrontação, pela imagem, com as representações que se tem sobre si, já permite uma mudança de atitude [...].

A interação entre a videogravação e o sujeito participante, ativo da construção da imagem, colabora para a confrontação do sujeito consigo mesmo provocando a tomada de consciência e auto-avaliação. Trata-se de um processo que, com base em experiências, sentimentos e conhecimentos permite ao sujeito repensar seus valores e atitudes através do olhar de si mesmo na relação com o outro (FERRÉS, 1996).

Diante do exposto, constatamos dificuldades da professora na reflexão proposta. É central na discussão anteriormente apresentada, a deficiência intelectual como justificativa dada pela professora, sobre a não aprendizagem de Isabel. A auto-avaliação se constitui em momentos de reflexão, de forma que a professora poderia ter falado sobre sentimentos em relação a sua prática pedagógica, ganhos, angústias e questões teórico-metodológicas. Importante momento para problematização da sua experiência diante dos novos procedimentos por ela desenvolvidos.

Uma questão que destacamos é que mesmo que a professora não tenha se problematizado na relação pedagógica, os registros sobre sua autoavaliação apontam dificuldades no próprio reconhecimento sobre os ganhos obtidos com Isabel, não mencionando as mudanças de comportamento da menina como esforço e resultado do seu trabalho.

Nesse processo, apontamos dois motivos que podem ter dificultado a reflexão da professora. O primeiro é que a auto-avaliação do ensino-aprendizagem exige do professor uma compreensão embasada em perspectivas teórico-metodológicas e experiências significativas para ela sobre o objeto em discussão. Durante a pesquisa a professora afirmou que tinha muitos conflitos com Isabel, porque esta era sua primeira experiência com aluno com deficiência, além do que este campo não era

algo teoricamente conhecido e estudado por ela. O segundo aspecto é que mesmo considerando a ausência de conhecimento teórico-metodológico da professora, o curto tempo disponibilizado para este momento, em função das suas atividades talvez, tenha sido insuficiente do ponto de vista da necessidade de maior reflexão desta em relação a sua prática.

De todo modo, esperamos que as provocações feitas à professora, com o auxílio da técnica de autoscopia, venham colaborar para ajudá-la a se ver no processo educacional com seus alunos. Muitas vezes, os efeitos das experiências não são imediatos, podendo aparecer no decorrer do processo, a partir de outras vivências.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. [...] então eu carecia de uma realidade no real, sem divago. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (GUIMARÃES ROSA, 1986).

Esta tese analisou a concepção de ensino-aprendizagem de uma professora no trabalho com Isabel, aluna com Síndrome de *Down*, matriculada na escola regular. Buscou, inicialmente, compreender o cotidiano de Isabel na escola e o modo com se dava a relação pedagógica entre ela e a professora da sua turma. Através da professora, a intervenção se deu no cotidiano escolar da menina, mediando a implementação de procedimentos favoráveis ao seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Fizemos uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso do tipo etnográfico e a pesquisa-ação, cujos instrumentos metodológicos se deram a partir de entrevistas abertas e semi-estruturadas, observação participante, a microanálise e autoscopia.

Vimos que a deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica, mas é objeto de diferentes áreas do conhecimento as quais apontam a deficiência como construção social (BATISTA; MANTOAN, 2007). Nesse sentido, a condição de adaptação e aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual não depende exclusivamente de fatores orgânicos, mas das oportunidades sociais disponibilizadas (PLETSCH, 2009a; GLAT; BLANCO, 2007).

Nossa reflexão se deu a partir dos limites e possibilidades dos processos do trabalho pedagógico com esses sujeitos, pois inclusão não é somente uma questão de acesso ao espaço escolar. A perspectiva da inclusão implica ver o aluno na sua diferença, de forma que a escola redimensione seu trabalho pedagógico para atender as necessidades individuais. Sendo assim, é preciso uma mudança da cultura escolar que modifique crenças, valores e normas, objetivando novas práticas pedagógicas que atendam as especificidades de cada um (GLAT; PLETSCHE, 2011).

Esta tese mostrou o quanto a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escolar regular, parece ser algo, ainda, distante do que as políticas públicas de inclusão preconizam (BRASIL, 1994; 1996; 1988; 2007; 2009). Referimo-nos, dentre

outras, as políticas que tratam da garantia dos sujeitos com deficiência estudar na rede regular de ensino; do atendimento educacional especializado dos sujeitos com deficiência; da reorganização de escolas que atendam as especificidades dos alunos; e da garantia da matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns de ensino e do atendimento educacional especializado.

Os estudos discutidos no corpo desta tese, evidenciam dificuldades de implementação das políticas públicas de inclusão no âmbito do sistema educacional. Encontramos sujeitos com deficiência intelectual matriculados na rede regular de ensino, mas o processo de inclusão educacional torna-se complexo em virtude de muitos problemas, dentre os quais destacamos o despreparo dos professores em lidar com alunos com deficiência e a ausência de conhecimento por parte de professores sobre concepções de ensino aprendizagem. De acordo com Pletsch (2009a), para muitos professores, as dificuldades de aprendizagem são atribuídas aos sujeitos individuais e não as necessidades dos sujeitos nas interações sociais

Também é preciso considerar que temos uma escola pensada e organizada em padrões culturais dominantes, respaldadas em modelos hegemônicos de conhecimento, o que não condiz com a multiplicidade de sujeitos marcados pela diferença e diversidade. Nesse sentido, Senna (2008), Pletsch (2009a) e Glat e Pletsch (2011) problematizam práticas de ensino e avaliação calcadas na formação do “aluno padrão” em contraposição ao aluno diferente. Para estes, é preciso discutir os princípios da escola moderna, uma vez que estes não comungam com a perspectiva de inclusão, pois a diferença e a diversidade presentes na escola requerem uma nova organização escolar do ponto de vista das necessidades educacionais especiais. Para Glat e Pletsch (2011, p. 140),

[...] só haverá, de fato, uma inclusão efetiva a partir de uma transformação na cultura escolar, ainda impregnada de concepções estereotipadas sobre a incapacidade de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiências.

Nessa dimensão, são as demandas dos alunos que devem ser consideradas na construção do conhecimento e não somente a adaptação do aluno ao que é posto pela escola. Tal estrutura se dá com base numa escola rígida com concepções de currículos e metodologias voltadas para o modelo tradicional de

educação que concebe o aluno dentro de padrões dominantes de conhecimento. Assim, todas as diferenças humanas não reconhecidas socialmente, tendem a ser excluídas, como é o caso da deficiência.

A inclusão requer o reconhecimento de todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou sociais, como sujeitos de direito. Portanto, suas necessidades específicas precisam ser consideradas. Tal propósito exige professores qualificados e habilitados para trabalhar com as diferenças e a diversidade na escola.

Verificamos na escola pesquisada, que a presença de Isabel não era garantia de inclusão, porque sua participação nas atividades de ensino e sua aprendizagem eram incipientes. Totalmente, dependente da professora, Isabel em três anos de escolarização não conseguiu sua real autonomia na realização de atividades sociais simples como comer e manipular material escolar, apesar de ter iniciado esta aprendizagem no decorrer da pesquisa. As oportunidades proporcionadas a ela na escola eram muito tímidas, pois somente tinha acesso aos objetos com a permissão e vigilância da professora. A menina era o tempo todo tolhida pela professora, com a justificativa, sincera de sua parte, de que estava cuidando da menina. Sabemos que o cuidar pode ser uma demonstração de afeto, mas seu excesso expresso pela superproteção pode traduzir o estigma da incapacidade perante o outro, neste caso, a condição de deficiência de Isabel.

Por outro lado, a professora não tinha como ajudá-la no seu processo de escolarização porque faltava-lhe informações sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual e conhecimentos pedagógicos para lidar com questões dessa ordem, bem como suporte especializado. Verificamos, ainda, que os conhecimentos pedagógicos que a professora demonstrava ter a partir das atividades propostas para os alunos, inclusive para Isabel, estavam voltados para o ensino tradicional, cuja concepção de educação infantil era de prontidão para a alfabetização. Essas envolviam, por exemplo, cobrir letras e números, ensino das vogais descontextualizadas, pouquíssima expressão do grafismo da criança; quase sempre não desenhavam livremente e as pinturas eram feitas com o desenho já formatado. Grande parte das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas mostra a carência de perspectivas interacionistas e sócio-históricas as quais favorecem a aprendizagem e desenvolvimento, inclusive do sujeito com Síndrome de *Down*, como apontado no diversos estudos nesta tese.

Na relação com a deficiência intelectual, Pletsch (2009a, p. 196) afirma que, “[...] um dos maiores obstáculos para atender adequadamente esses alunos em sala de aula comum continua sendo a falta de conhecimento dos professores”.

A pesquisa-ação mostrou, através dos avanços de Isabel e do trabalho da professora com ela, que muito do comportamento da menina, antes atribuído pela professora a sua deficiência, se dava, em grande medida, em função da dificuldade do trabalho pedagógico com Isabel.

Constatamos mudanças em Isabel com relação ao seu próprio lugar de sujeito na escola, uma vez que começou a ter maior visibilidade perante a professora e os colegas. Podemos dizer que Isabel avançou no seu desenvolvimento social e afetivo, demonstrado na maior interação com os colegas e a professora expressa por gestos e ações. Vale lembrar que antes da intervenção, Isabel tinha menos autonomia na sala de aula a exemplo do seu lugar na cadeira que somente saía após a autorização da professora.

Considerando que a pesquisa-ação permite o diálogo permanente com os sujeitos participantes, e que as ações não são definidas a priori, mas vão se dando ao logo do processo, fomos redefinindo procedimentos e agregando novos modos de intervir com Isabel. Assim, a pesquisa-ação procurou conhecer o cotidiano da escola e participar apreendendo o modo como era conduzida as atividades escolares.

Nesse contexto, a participação da professora se deu como mediadora de Isabel, função que lhe exigiu diálogo com a pesquisa. Nesse processo, verificamos ambigüidades da mesma, pois ora demonstrava acreditar na sua mediação mais efetiva com Isabel, comentando descobertas da menina, ora demonstrava desânimo, expondo as dificuldades de Isabel no tom de descrença.

Diante do exposto, sentimos falta de mais solicitação da professora com relação às dúvidas e orientações sobre *o que* e *o como* fazer com Isabel. Para isso, precisaria está atenta para ver como a menina estava respondendo aos estímulos diários, no decorrer do seu trabalho.

Considerando as dificuldades da professora no trabalho mais mediado com Isabel, compreendemos que muitos dos dilemas, vividos por esta, apontados também em outras pesquisas evidenciadas nesta tese, se deve, dentre outros aspectos: a ausência de formação específica para lidar com o aluno com deficiência

intelectual e; principalmente, “[...] padrões tradicionais homogeneizadores de ensino, currículo e avaliação” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p. 141).

Com base neste estudo, explicitamos duas questões que apontamos como desafios para aprofundamento em outras investigações: a Educação Infantil e a Surdez no contexto da deficiência intelectual. Como mencionamos, toda a experiência de Isabel era na Educação Infantil e após três anos de escolarização foi detectada como uma significativa perda auditiva.

O modo como Isabel era vista na escola tinha relação direta com as concepções de Educação Infantil, desenvolvimento da criança e os pressupostos de ensino-aprendizagem. Vimos que a aprendizagem de Isabel tendia a ser dificultada porque não havia, dentre outras, a compreensão de que a menina precisava aprender com base nos interesses produzidos, geralmente, por crianças da sua idade. Afinal, mesmo sem falar, ela convivia com outras crianças, passando um tempo considerável na escola, permitindo aprendizagem e trocas afetivas. Por três anos, Isabel permaneceu na mesma sala de aula, enfrentando, a cada ano, colegas bem mais novos, aumentando a diferença de idade entre eles, o que contribuía cada vez mais para sua infantilização a qual estava atrelada também a sua condição de deficiente. A cada nova convivência com o grupo mais novo, o crescimento pessoal de Isabel era dificultado porque as possibilidades de interação com os colegas mais novos iam sendo diminuídas em função da distância de idade e interesses entre eles. Nesse processo, destacamos, ainda, sua retenção no mesmo grupo, com base nos critérios de avaliação para “passar” de ano. De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil não objetiva a promoção da criança, mas o desenvolvimento integral desta até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Como relatamos no trabalho, a informação de que a menina tinha um significativo déficit auditivo, descoberto no decorrer da pesquisa, não alterou o cotidiano de Isabel na escola, pois a professora continuou a tratá-la da mesma forma, como uma aluna com Síndrome de *Down*. Como a marca da deficiência intelectual é muito forte, nem se pensa que a criança pudesse ter outros problemas.

Apontamos a necessidade da discussão deficiência intelectual e surdez porque sabemos que o atraso na comunicação de Isabel, seja na língua oral ou em LIBRAS, certamente, repercutiu no seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que a

apropriação do sistema simbólico de significação mediada pela comunicação exige a entrada e o desenvolvimento do sujeito na linguagem.

Como organização social, a linguagem produz e é produtora de um sistema de signos, permitindo a elaboração da consciência a partir de categorias de pensamento. Por meio da linguagem o homem organiza suas ações produzindo conhecimento e cultura, elementos especificamente humanos. Podemos dizer que o sistema de códigos da língua categoriza o mundo, pois através dele é possível ao ser humano a construção simbólica, o planejamento, a capacidade de diálogo e convencimento.

Nesse sentido,

[...] a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular generalizações e categorias (LURIA, 1986, p. 22).

Na direção do sistema de pensamento categorizado e produtor de significados, a linguagem cria a espécie humana, ou seja, produz a própria humanização que se dá ao longo da vida por meio das relações sociais. Logo, a linguagem que caracteriza o humano constrói peculiaridades a partir das singularidades dos diversos grupos, formula generalizações e comunidades lingüísticas dando formas aos diferentes modos de compreensão produzindo novos significados, conhecimentos e informações.

Um outro elemento importante que destacamos na inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular é a necessidade do suporte da Educação Especial. Vimos que a escola sozinha, por diversos motivos evidenciados no corpo desta tese, geralmente, não dá conta do trabalho com estes sujeitos. Portanto, precisamos dos fundamentos teóricos e práticos da Educação Especial como modo de redefinição de práticas pedagógicas voltadas para os sujeitos com deficiência intelectual (GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH; FONTES, 2006; GLAT; BLANCO, 2007).

Para finalizar, esperamos ter contribuído na problematização e conhecimento sobre a escolarização da educação da criança com deficiência intelectual, de modo que outros trabalhos possam ser realizados a partir desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AAMR. American Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, AAMR, 2002.

ANDERSON, A B.; TEALE, W. H. A lectoescrita como prática cultural. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos da leitura e escrita: novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papyrus, 2008.

_____. O estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 49, p. 51-54, 1984.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ARROYO, M. G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Persona, 1977.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental.** Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Revista Estudos de Psicologia**, v, 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 6.571, de 18 de setembro de 2008.** **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.

_____. Ministério da Educação. Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov, 2011a.

_____. Ministério da Educação. Decreto 7612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov., 2011b.

_____. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96**(Capítulo V – da Educação Especial). Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**: institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: CNE, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 que institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

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

BRITTO, Luiz P. Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.47-113.

BRITZMAN, D. P. Curiosidade, sexualidade e currículo: In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRITZMAN, D. P. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 146-164. (Formação inicial e continuada; 2).

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas do Desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33.

CAMPOS, K. P. B. **(Re)significando relações de gênero no cotidiano escolar**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política e Pensamento Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASTELLS, M. **Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura).

CAVALCANTI, A. M. L. **A inclusão de um aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos**. Brasília: MEC, 2006. p. 57 -68.

DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vigotski: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

MÁS ALLÁ DE UM ROSTRO. **Calendário 2011**. Disponível em: <<http://www.deficienteciente.com.br/2011/06/exposicao-em-madri-mostra-fotos-de-criancas-com-sindrome-de-down.html>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

FERNANDES, A. V. M. Educação especial e cidadania tutelada. In: SILVA, C. B.; MACHADO, L. M.; MACHADO, A. V. (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 59-73.

FERNÁNDEZ. A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, I. N. **Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para a criança portadora de deficiência mental**. Rio de Janeiro: Corde, 1998.

FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência mental no âmbito do ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). **Inclusão**. Londrina: EdUel, 2003. p. 133-144. (Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial).

FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E.G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, L. L. A. A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. In: REUNIÃO DA ANPED, 26., 2005. **Anais...** Poços de Caldas, 2003.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 245-263.

FONSECA, V. **Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

_____ et al. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil: relatório de consultoria técnica**. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: 09 maio. 2009.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

_____; DUQUE, M. A. T. **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. (Questões atuais em Educação Especial, v. 5).

_____; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, 2005.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã**, Duque de Caxias, p. 13-33, nov. 2006.

_____; MENEZES, A. **A educação inclusiva nas políticas públicas brasileiras**. Curso de Pedagogia à Distância, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Consórcio CEDERJ, 2012.

_____; NOGUEIRA, M. L. L. A formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba, p. 134-141, 2003.

_____; OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptação curricular**: relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: desafios atuais e perspectivas para o futuro. Banco Mundial, 2003.

_____; PLETSCHE, M. D. **Educação especial no contexto da educação inclusiva**: diretrizes políticas e ações pedagógicas. Brasília: CNPq, 2009.

_____; _____. **Educação inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Relatório Técnico Científico. CNPq, Rio de Janeiro, 2008.

_____; _____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; _____. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

GOFFMAN, E. **Manicômios, conventos e prisões**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.

_____. **Estigma**: La identidad deteriorada. 5. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

GOMES, M. R. V. C. S. Entre o livre didático: o papel lúdico na escola de educação infantil. In: COSTA, M. F.V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (Org.). **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: UFC, 2007. p. 140-156.

HARRIS, J. R. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

KLEIN, L. R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez, 1996.

LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: _____. **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999, p. 13-37.

LIMA, O. M. B. **A trajetória de inclusão de um aluno com NEE, Síndrome de Down, no ensino superior**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LINARD, M. Autoscopie par video: l'image de soiautavail. **Éducation Permanente**, n. 52, p. 7-24, mar. 1980.

_____. Les effets du feedback par télévisionsur le processusenseigner-apprendre en situation de groupes-classe. **Bulletin de Psychologie**, v.28, n. 316, Spécial, p. 9-12, 1974.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. **Revista Gestão em Rede**, n. 40, p. 11-15, out. 2002.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. Sexualidade e gênero na escola. In: SCHIMIDT, S. (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 69-73.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. Vigotski. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 21-58.

MACHADO, K. **A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classe regular**: um estudo de caso com abordagem etnográfica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MACHADO, L. M. A nova LDB e a construção da cidadania. In: SILVA, C. B.; MACHADO, L. M.; MACHADO, A. V. (Org.). **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

MAGALHÃES, E. O atendimento à criança com retardo mental. **Revista Souza Marques**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 6, 2000.

MANTELATTO, J. **Trajetória escolar de Letícia**: uma adolescente com Síndrome de Down. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: OMOTTE, S. (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.

MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juíz de Fora: UFJE; INEP, 2001.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17-26.

MATTOS, C. L. G. Abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista INES-ESPAÇO**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 42-59, jul./dez. 2001.

_____. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. Análises etnográficas das imagens sobre a realidade do aluno no enfrentamento das dificuldades e desigualdades na sala de aula. In: OLIVEIRA, I. B.; LAVES, N.; BARRETO, R. G. (Org.). **Pesquisa em educação: métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. A. R.; PIRES, J. Experiências de intervenção em prol da inclusão de alunos com paralisia cerebral: constatações a partir de uma pesquisa-ação. In: MARTINS, L. A. R. et al (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 141-145.

MÉLO, S. C. B.; MOTA ROCHA, S. R. Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas. In: ENCONTRO DOS PESQUISADORES DO NORTE E DO NORDESTE, 14., 2009. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

_____; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MONTE-SERRAT, F. Subjetividade e aprendizagem. **ABC Educativo**, v. 8, n. 67, jun./jul. 2007.

MOREIRA, L. M. A.; EL-HANI, C.N.; GUSMÃO, F. A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, Jun. 2000.

MOTA ROCHA, S. R. da. Leitores da comunidade e crianças lêem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunidade letrada. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

MOTA ROCHA; S. R.; MÉLO, S. C. B.; CAMPOS, K. P. B. Da desinvenção a reinvenção da alfabetização. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 3. 2010. **Anais...** Campina Grande: UFCG, 2010.

MULLER, T. M. P.; GLAT, R. **Uma professora muito especial**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vigotski: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, M. C. **Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OMOTE, S. A. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.1, n.2, p.65-73, 1994.

_____. Estigma em tempo de inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED, 24., 2001. **Anais...** Caxambu, 2001.

_____. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 71, p. 197-220. 2000.

PAOUR, Jean-Louis. Apprentissage de notions de conservation et induction de La pensée opératoire concrète chez lês débilés mentaux. In: ZAZZO, René (Éd.). **Les debilités mentales**. 3. ed. Paris: A. Colin, 1979. Cap.9, p. 421-465.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre; Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E.; FRANCO. M. A. S. (Org.) **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 25-64.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, S. C. **(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

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

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156. 2009a.

_____. Educação especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Educação e Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro, v. 34, p. 1 – 21, 2012.

_____. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009b.

_____; BRAUN, P. A Inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Revista Democratizar**, v. 2, n. 2, 2008.

_____; FONTES, R. S. La inclusión escolar de alumnos com necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de La experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

_____; GLAT, R. O ensino itinerante como suporte para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino: uma abordagem etnográfica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Brasília, v. 41, n. 2, 2007.

PLETSCH, M. D. ; GLAT, R. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 50-60, 2011.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Org.) **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: UFC, 2010.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

REDIG, A. G. **Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva**: a visão de professores especialistas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editora, São Paulo, 2006.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SAINT-LAURENT, L. et al. **Programmed' intervention auprès des élèves à risque**: une nouvelle option éducative. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

SALUSTIANO, D. A. **Nas entrelinhas da notícia**: jornal escolar como mediador do ensino da língua materna. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SENN, L. A. G. Como a escola lida com o contexto da cultura de seus alunos? O papel dos processos educacionais informais e o estudo da cultura no contexto escolar. In: SENNA, L. A. G. (Org.). **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: Ibepx, 2007. p. 81-104.

_____. Formação docente e educação inclusiva. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. G. S. Idéias vigotskanas aplicadas ao ensino de alunos cegos. In: MARTINS, L. A. R; PIRES, J; PIRES, G. N. L. (Org.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRN, 2009, p. 217-247.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan.-abr. 2004.

SOUZA, C. C. **Concepções do professor sobre o alunos com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino comum**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SUPLINO, M. H. S. O. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2005.

TUNES, E.; PIANTINO, L. D. **Cadê a síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: JOMTIEN 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **A declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

VIGOSTSKI, L. **A formação social da mente**. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

_____. **Obras escogidas**: tomo 5. fundamentos de defectologia. Portugal: Visor, 1997.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

_____. **Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visos, 1995. (Obras escogidas, v. 5)

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança da teoria de Piaget**. 2. ed. São Paulo: Pioniera, 1993.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: MoraesEditores, 1978.

ZIGLER, E.; BENNETT-GATES, D; HODAPP, R; HENRICH, C. Assessing personality traits of individuals with mental retardation. **American Journal on Mental Retardation**, v. 107, n.3,p. 181-193,2002.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com a professora (Entrevista 1)

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual o seu grau de escolarização?
- 4) Qual a série que você está ensinando?
- 5) Quanto tempo você tem de experiência como professora?
- 6) Quanto tempo você atua como professora na Educação Infantil?
- 7) Tem outras experiências como professora em outra fase da educação?
- 8) Qual a faixa etária dos alunos?
- 9) Quanto tempo faz que você ensina a Isabel?
- 10) O que você acha de Isabel na escola?
- 11) Como é o comportamento de Isabel na sala?
- 12) Você acha que Isabel entende o que você fala?
- 13) Você acha que Isabel entende as atividades didático-pedagógicas?
- 14) Isabel faz as propostas atividades?
- 15) As atividades desenvolvidas com Isabel são iguais as dos colegas?
- 16) Como são feitas essas atividades?
- 17) O que Isabel sabe fazer?
- 18) O que Isabel precisa aprender?
- 19) Como é Isabel nas brincadeiras e nas festas da escola?
- 20) Para você o que Isabel aprende na escola?
- 21) Quais os materiais pedagógicos que você costuma utilizar no trabalho com a turma?
- 22) Utiliza brinquedos e jogos?
- 23) Isabel sempre senta no mesmo lugar?
- 24) Isabel expressa entendimentos por gestos?
- 25) O que você acha se Isabel acompanhasse uma turma da mesma idade dela?
- 26) Isabel tem atenção nas coisas que os colegas estão fazendo?
- 27) O que você acha da inclusão?
- 28) Como é Isabel nas brincadeiras e nas festas da escola?
- 29) O que é ser criança? Como pensa a criança?
- 30) O que é a educação? Como pensa a educação?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com a professora (Entrevista 2)

- 1) Como está sendo a implementação dos procedimentos e atividades com Isabel?
- 2) Como você realiza os procedimentos? De que forma? Como faz as solicitações a Isabel?
- 3) Procura repetir as solicitações e procedimentos com Isabel de acordo com o momento adequado a cada situação, por exemplo, ensinando-a lanchar, no momento do lanche,? (conversar sobre cada procedimento: como está sendo feito e periodicidade, ou seja, se há insistência da professora na realização das ações).
- 4) Como Isabel está reagindo a cada nova ação?
- 5) Como Isabel responde as solicitações?
- 6) Percebe aprendizagem em Isabel?
- 7) Isabel mudou em alguma coisa?
- 8) Como está sendo para você o trabalho com Isabel? Está gostando?
- 9) Você sugere mudanças em algum procedimento, redefinição de ações ações ou atividades?

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista com a professora (Entrevista 3)

Técnica de autoscopia feita a partir da videogravação com base em três cenas discutidas no capítulo 6

Cena 1

- 1) Nessa cena você está trabalhando a letra “E” na lousa. Você já levou Isabel à lousa ou chamou sua atenção como costuma fazer com os outros alunos?
- 2) Esse desenvolvimento é de conteúdo que você fala?
- 3) Você acredita que ela pode aprender?
- 4) Mas, não é a escola responsável por esse tipo de aprendizagem, digo de ensinar a ler, a escrever, as relações de tempo, espaço, formas, desenvolvimento de habilidades para resolver situações diárias e outros conhecimentos?

Cena 2

- 5) Nesse vídeo você se dirigiu a Isabel para fazer a atividade com ela. O que você percebe quando ajuda Isabel?
- 6) Você acha que se apresentar o assunto para Isabel na hora de fazer a atividade ela compreende?
- 7) E Isabel, ela também já sabe a representação do numeral 1?

Cena 3

- 8) Nessa cena em que vocês estão na brincadeira da dança da cadeira, Isabel ficou na expectativa da música. Ela dançou e quando a música parou, ela parou também.
- 9) Porque será que ela foi e sentou na brincadeira?
- 10) Será que ela quis brincar?
- 11) Você acha então que Isabel, por exemplo, quando ela foi brincar na dança das cadeiras e sentou é porque já é um hábito dela sentar e não com o intuito de brincar.
- 12) Certo, então a intenção não é de fato participar da brincadeira.
- 13) Ela parece que entende e gosta de dançar, não é? Ainda, sobre a dança das cadeiras, você acha se ensinasse a Isabel e tentasse rodar com ela como os outros, ela rodaria?
- 14) Mas você acha que ela entrou na brincadeira com intenção de também brincar?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com a coordenadora

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Qual o seu grau de escolarização?
- 4) Tem experiência como professora? Quanto tempo?
- 5) Quanto tempo você atua como diretora?
- 6) Tem outras experiências como professora em outra fase da educação?
- 7) Quanto tempo faz que Isabel está na escola?
- 8) Quais as turmas em que Isabel estudou aqui na escola?
- 9) O que você acha da inclusão de Isabel nesta escola?
- 10) Você vê desenvolvimento em Isabel?
- 11) Você acha que ela aprende?
- 12) O que ela consegue fazer?
- 13) O que ela precisa aprender?
- 14) Como você vê o processo de interação de Isabel com os colegas e deles com ela?
- 15) Como Isabel se comunica com você?
- 16) Quais as orientações dadas para as atividades de Isabel?
- 17) O que você acha sobre a diferença de idade entre Isabel e os seus colegas?
- 18) Você tem estudado sobre crianças com deficiências?
- 19) Na escola costumam estudar sobre estas questões?
- 20) Como você pensa a educação infantil?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com a mãe de Isabel

- 1) Qual seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Quantas pessoas moram na casa?
- 4) Qual o nome completo de Isabel?
- 5) Isabel tem irmãos?
- 6) Qual o diagnóstico de Isabel?
- 7) Quem deu o diagnóstico? Qual médico ou instituição?
- 8) Isabel frequenta alguma instituição especializada?
- 9) Isabel frequenta ou frequentou mais de uma instituição especializada?
- 10) Isabel estuda?
- 11) Qual a escola?
- 12) Há quanto tempo Isabel frequenta a escola?
- 13) Isabel entrou na escola com quantos anos?
- 14) Isabel estudou em outra escola?
- 15) O que você acha de Isabel na escola?

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do menor _____ de _____ anos na pesquisa intitulada **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum.**

- Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum** terá como objetivo geral Analisar a concepção de ensino-aprendizagem de uma professora na relação com uma criança com Síndrome de Down inserida numa classe comum.

- Ao responsável legal do menor de idade só caberá autorização para que sejam feitas as avaliações físicas e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

- Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 8800-0098 com **Kátia Patrício Benevides Campos.**

- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

- Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do responsável



Assinatura Dactiloscópica
do responsável

APÊNDICE G - Termo de Autorização Institucional**INSTITUIÇÃO** _____**CNPJ** _____**ENDEREÇO** _____**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **“Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum”** desenvolvida pela aluna Kátia Patrício Benevides Campos do Curso de Doutorado da Universidade do estado do Rio de Janeiro, sob a orientação da professora Dr^a Rosana Glat.

Campina Grande, setembro de 2009.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE H - Autorização dos pais dos alunos para realização das filmagens

Senhores pais e/ou responsáveis

Em virtude de uma pesquisa de Doutorado da **Prof^aKátia Patrício Benevides Campos**, vinculada a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, que está sendo realizada nesta escola _____ na sala do Jardim I, solicitamos autorização dos senhores pais e/ou responsáveis para realização de filmagens da turma. Asseguramos que as imagens serão, somente, utilizadas para análise do estudo em realização.
Caso concorde, favor preencher o termo abaixo.

Eu _____,
autorizo a utilização de imagens da minha criança, para fins da pesquisa.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Coordenadora/ Diretora

Setembro de 2009

ANEXO A - Autorização do Comitê de Ética**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS****PROJETO: CAAE Nº. 3608.0.000.133-09****PARECER****X APROVADO****NÃO APROVADO****PENDENTE****TÍTULO: Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum.****PESQUISADORA: Profª. Kátia Patrício Benevides Campos****PARECER: Considerando a relevância do estudo aliado às exigências protocolares do CEP/UEPB baseado na Resolução. Nº. 196/96 o presente estudo está suficientemente claro e embasado nos critérios exigidos. Apresento parecer APROVADO.**

Campina Grande, 07 de outubro de 2009.

Parecerista: 03

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****Profª Dra. Donalícia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa**

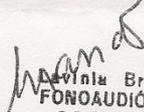
ANEXO B - Exame de Surdez 1

PATIENT DATA			
Family Name:	de Sousa	Sex:	F
First Name(s):	Julienne Vitória F.	Age (years):	7
Address:			
Title:			Tel:
Examiner:	EXA	E-Mail:	

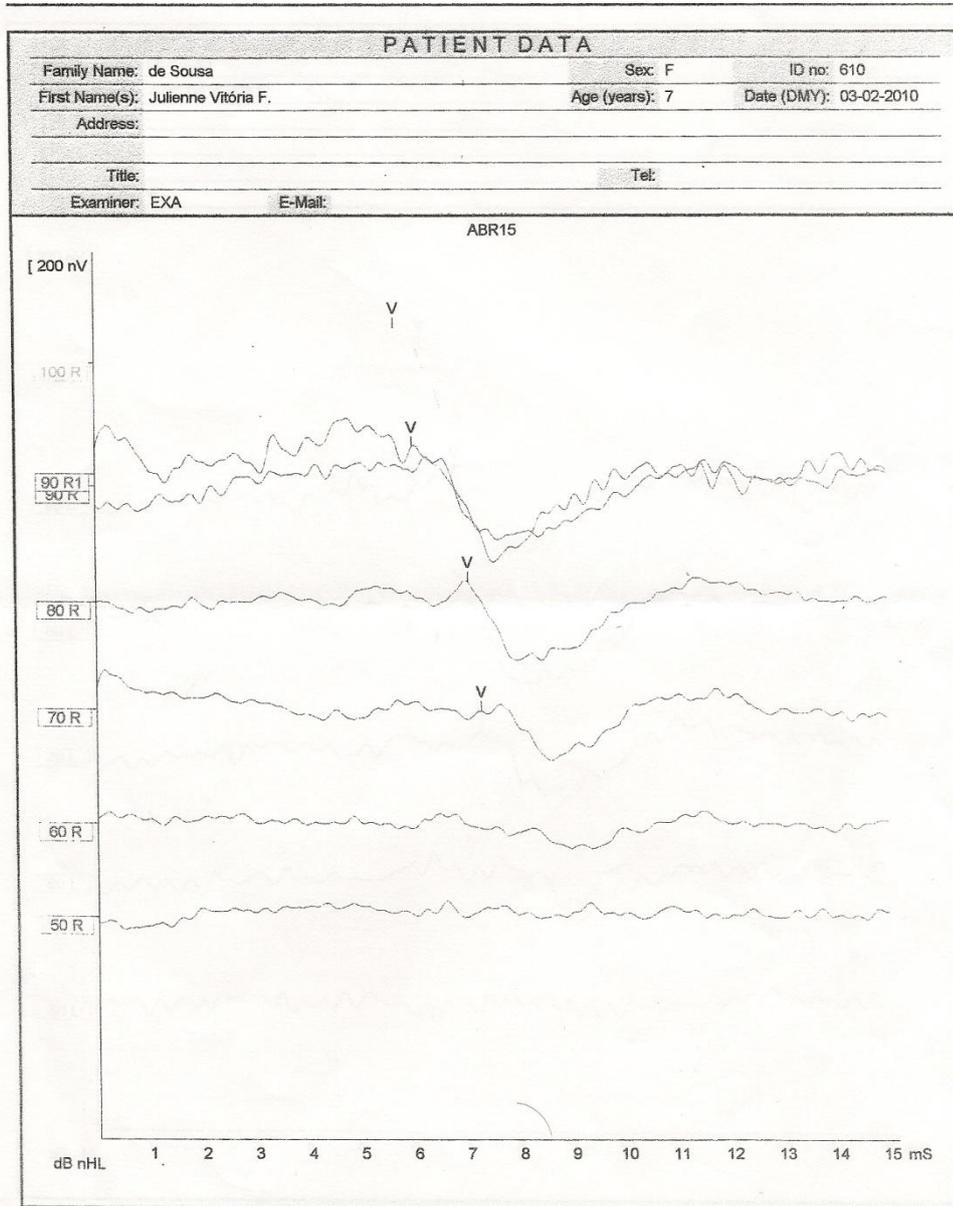
ABR15
Report :

Queixa:
Criança com Síndrome de Down. Refere que andou com dois anos. Não fala. A genitora relata que a criança não reage quando quer alguma coisa, a mãe que lhe dá o que ela precisa. Não tem costume de brincar. Gosta mais de assistir televisão.

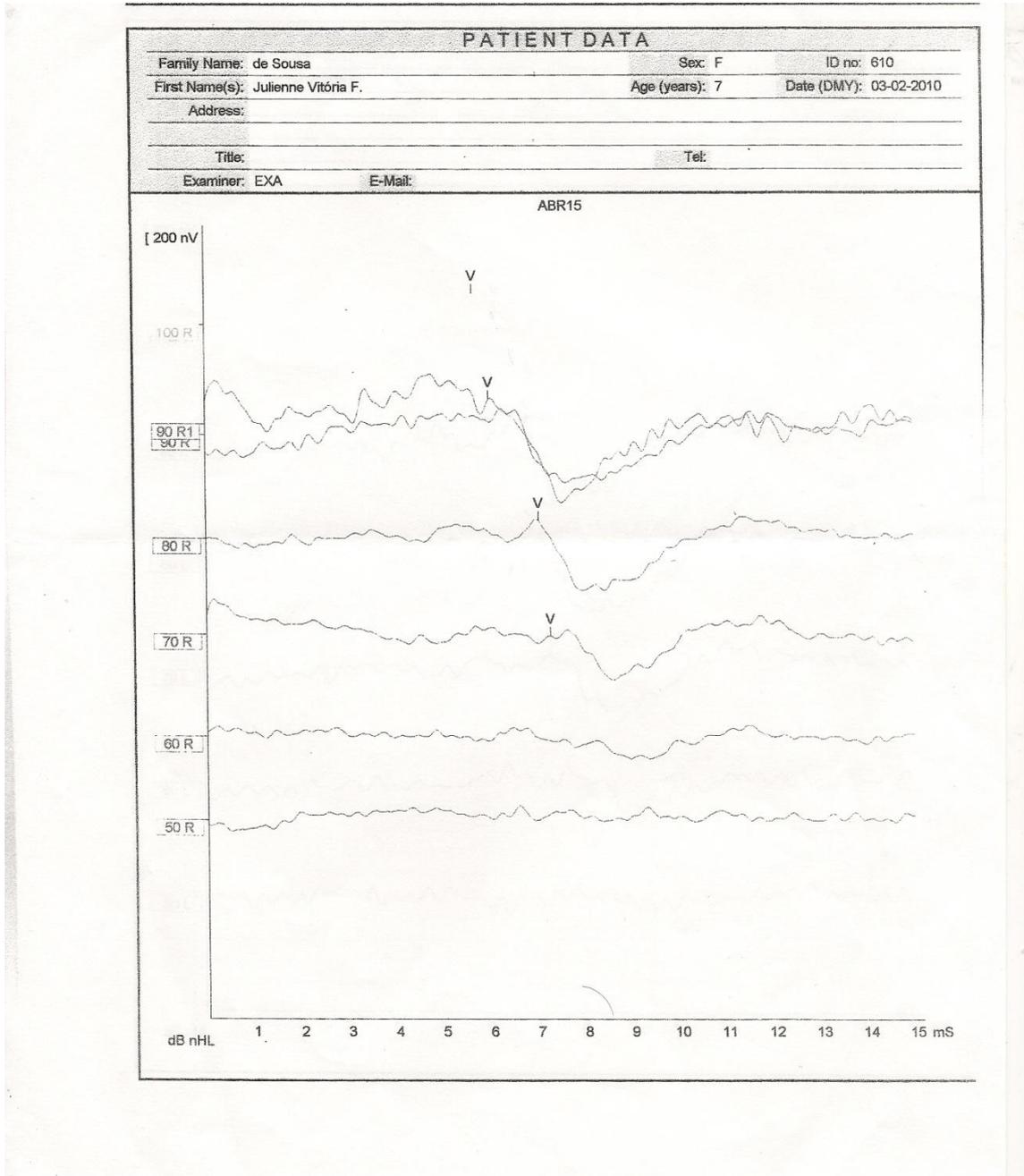
Comentários:
O exame foi realizado em condições técnicas ideais. O estímulo utilizado foi o click que verifica respostas nas freq. entre 2000 e 4000 Hz. Foram detectadas as ondas V a 70 dB NAn bilateralmente. As latências I, III não estão bem visíveis e a onda V encontram-se alargada.
Exame sugestivo de alteração retrococlear e estimativa de perda auditiva moderada-severa bilateral, não podendo descartar melhores resultados nas freq. graves em ambas as orelhas.


 Marilú Brandão
 FONOAUDIÓLOGA
 CRF: 8734

ANEXO C - Exame de Surdez 2



ANEXO D - Exame de Surdez 3



ANEXO E - Exame de Surdez 4

CLINICA JOSE PINTO BRANDAO

Address: R - Rodrigues Alves 675, 58 101 000 Campina Grande
 Paraiba
 Tel: 83-341-2020 Fax: 83-341-2020 No
 E-Mail:

PATIENT DATA

Family Name: de Sousa Sex: F ID no: 610
 First Name(s): Julienne Vitória F. Age (years): 7 Date (DMY): 03-02-2010
 Address:
 Title: Tel:
 Examiner: EXA E-Mail:

ABR15

Right					Left					Diff. Right & Left												
dB	I	II	III	IV	V	I-III	III-V	I-V	dB	I	II	III	IV	V	I-III	III-V	I-V	dB	d(I-II)	d(I-V)	d(III-V)	d(V)
100					5.63				100					6.17				100				0.533
90					5.97				90					6.8				90				0.833
80					7.0				80					6.87				80				0.133
70					7.23				70					7.27				70				0.033
60									60									60				
50									50									50				