

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Daniela Coutinho de Moraes Escórcio

**A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso**

Teresina
2008

Daniela Coutinho de Moraes Escórcio

**A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Linha de pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Teresina
2008

Daniela Coutinho de Moraes Escórcio

**A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20 de junho de 2008

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
- Orientadora (UFPI/CCE) –

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
- Examinadora Externa- (Faculdade 7 de Setembro)

Profa. Dra. Antônia Edna Brito
-Examinadora (UFPI/CCE)-

Dedico este trabalho aos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente os que têm deficiência intelectual, aos profissionais que se dedicam à melhor compreensão do processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência e a meus familiares e amigos, pelo apoio e compreensão incondicionais a mim dedicados.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, fonte de iluminação, sabedoria e ânimo;

A minha família, que sempre me incentivou na busca dos meus sonhos e sempre entendeu meus momentos de recuo para os estudos: a minha mãe (Maria Neusa), pelo exemplo de vida; a meu pai (Sebastião), pelo carinho e atenção, a minha avó (Mãe Fransquinha- in memoriam), pelos seus ensinamentos, e a meus irmãos (Henrique Daniel, Rosemeire e Francisco Sebastião, pelo companheirismo e amizade verdadeira.

A meu namorado (Marivaldo Macêdo), que sempre me estimulou, e a quem admiro pela sua seriedade e companheirismo.

Aos professores doutores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI.

Às professoras que contribuíram durante minha qualificação do mestrado, Dr^a Antônia Edna Brito e Dr^a Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pela disponibilidade e pelas contribuições valiosas.

A professora Dr^a Ana Valéria Fortes Lustosa, minha orientadora, a qual com dedicação e paciência, sempre esteve disponível para tirar dúvidas e oferecer, de forma humilde e tranqüila, contribuições essenciais.

À equipe pedagógica da Escola Municipal Mário Covas (Gemília e Cledimar), à diretora (Edina) e à professora da sala de Apoio Pedagógico Específico (Adriana), pelo acolhimento e abertura na realização da pesquisa.

Às professoras partícipes da pesquisa, denominadas aqui de P1 e P2, que aceitaram o desafio de abrir “as portas” de suas práticas docentes, sendo sempre muito solícitas.

Aos pais dos alunos partícipes da pesquisa, que aceitaram que seus filhos participassem deste estudo.

Aos alunos partícipes da pesquisa, denominados de Anne⁹, Pedro¹⁴ e Paulo¹⁵, que na sua inocência nos ajudaram a melhor compreender os seus processos de desenvolvimento como o de seus colegas de turma, todos eles crianças e adolescentes encantadores.

Aos colegas de mestrado da 13ª turma, pela convivência amigável; em especial, Isabel, Kátia e Carmem.

À amiga Malvina Taís (Maricota), também da turma do mestrado, pelo seu carinho e disponibilidade em tirar dúvidas quando necessário, bem como pela força e incentivo constantes.

As minhas amigas e parceiras de trabalho (Maria Lacerda, Cleonice Santos e Marinalva Veras), pela colaboração, incentivo e apoio no trabalho, sobretudo no período em que estive mais ausente.

A todos que me apoiaram sempre, e que não foram citados, o meu carinho e respeito. Conviver com pessoas que nos estimulam e nos ajudam a concretizar nossos sonhos é de extrema importância, porque somos seres humanos e precisamos de cooperação e companheirismo.

“Todos os homens são exceções a uma regra
que não existe.”

Fernando Pessoa

RESUMO

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular é uma realidade que tem como parâmetros pressupostos legais e humanos, ou seja, é uma questão de direito e de respeito à diversidade. No entanto, como a prática de atender à diversidade exige dos gestores e educadores escolares conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento humano, principalmente quando tratamos dos alunos com deficiência intelectual, há uma necessidade de estudos e pesquisas na área, de modo a compreender como esses educandos estão sendo acompanhados nas escolas regulares. Nesse sentido, considera-se que, no processo de inclusão, a melhor forma de conseguir o desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem é através da relação com o outro, ou seja, da interação. A partir dessa compreensão, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa, que teve por objetivo investigar a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva, verificando em que medida essa interação contribui para a inclusão desse aluno. Optou-se pela abordagem qualitativa, especificamente pelo estudo de caso, sendo os sujeitos desta pesquisa duas professoras e três alunos com deficiência intelectual. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados uma ficha de caracterização dos alunos partícipes da pesquisa, entrevista semi-estruturada com os professores e observação não-participante. A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (1994) e do sistema de tabulação de frequência das ações, de Silva e Aranha (2005). Como referencial teórico, os seguintes autores deram subsídios à pesquisa: Beyer (1996, 2005), Coll (2000), Cardoso (2003), Fierro (1950), Mantoan (2000, 2003, 2004, 2006), Mazzotta (2005), Piaget (1976, 1985), Pessotti (1984), Prioste, Raiça e Machado (1999), Palácios (1995) Silva e Aranha (2005), Solé e Coll (1995), Sasaki (2005, 2007), Vygotsky (1998, 2004), dentre outros. Os resultados do estudo demonstram que os professores acreditam que a inclusão constitui-se em direito e que deve ser operacionalizada pelas escolas, destacando a importância da formação dos professores. Compreendem também que a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual é fator fundamental nesse processo. No entanto, foi observado que, embora tenha ocorrido uma quantidade razoável de interações, o tempo dessas interações ainda é muito reduzido, e, conforme os estudos de autores na área, a exemplo de Vygotsky (1998), faz-se necessário considerar não só a quantidade das interações, mas a qualidade das mesmas, tendo em vista que os alunos com deficiência intelectual precisam de um apoio mais direcionado, pois

apresentam dificuldades em acionar seus próprios recursos cognitivos, quando comparados com os educandos da sua mesma faixa etária. Assim, acredita-se que redimensionar essas interações, no sentido de alcançar a melhor participação desses alunos nas atividades propostas, constitui fator essencial para a inclusão dos educandos, especialmente daqueles com deficiência intelectual.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiente intelectual. Interação. Inclusão.

ABSTRACT

The inclusion of disabled students in regular education is a reality whose parameters are legal and human presuppositions, in other words, it is a question of rights and respect to diversity. However, since the practice of assisting diversity demands knowledge about the processes of human development from school managers and educators, especially when it comes to students with intellectual disability, there is a necessity for studies and researches on the field, in order to understand how these students are being assisted in regular schools. Thus, we consider that, in the process of inclusion, the best way to reach the teaching and, consequently, the learning development is through the relation with one another, that is, interaction. From this understanding, there was the interest in carrying out this research, which aims to investigate the interaction between teacher and student with intellectual disability in an inclusive school, verifying in which way this interaction benefits the student's inclusion. We opted for the qualitative approach, specifically for the case study, with two teachers and three students with intellectual disability as the subjects. The instruments for data collection were a profile sheet of the students, semi-structured interview with the teachers and non-participative observation. Data analysis was done through content analysis by Bardin (1994) and cross tabulation by Silva and Aranha (2005). As theoretical reference, the following authors gave subsidies to the research: Beyer (1996,2005), Coll (2000), Cardoso (2003), Fierro (1950), Mantoan (2000, 2003, 2004 ,2006), Mazzotta (2005), Piaget (1976, 1985), Pessotti (1984), Prioste, Raiça and Machado (1999), Palácios (1995) Silva and Aranha(2005), Solé e Coll (1995), Sasaki (2005 ,2007),Vygotsky (1998, 2004), among others. The results showed that teachers believed that inclusion is a right and it must be established by schools, highlighting the importance of teachers' education. They also understand that interaction between teacher and student with intellectual disability is fundamental factor in this process. However, it was observed that, although there was a reasonable amount of interactions, the length of time of these interactions is still not enough, and, according to studies of some authors in the area, such as Vygotsky (1998), it is necessary to consider not only the quantity of interactions, but also their quality, since the disabled students need a more directed support, for they show difficulties in activating their own cognitive resources, when compared to their peers. Thus, we believe that improving these

interactions, trying to achieve the best participation of these students on the activities, is essential for their inclusion, especially the ones with intellectual disability.

Key-Words: Intellectual disability. Interaction. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição das deficiências mentais (intelectual), QI correspondente e proporção na população DM.....	26
Quadro 2- Paradigma especial, paradigma inclusivo.....	34
Quadro 3- Incidência de pessoas com deficiência no Brasil, por tipo de deficiência.	42
Quadro 4- Perfil dos professores partícipes da pesquisa.....	66
Quadro 5- Perfil dos alunos partícipes da pesquisa.....	66
Quadro 6- Duração da interação, relativo à aluna Anne 9.....	82
Quadro 7- Quem inicia a interação, relativo à aluna Anne 9.....	83
Quadro 8- Como inicia a interação, relativo à aluna Anne 9.....	84
Quadro 9- Conteúdo da interação, relativo à aluna Anne 9.....	85
Quadro 10- Duração da interação, relativo ao aluno Pedro14.....	86
Quadro 11- Quem inicia a interação, relativo ao aluno Pedro14.....	87
Quadro 12- Como inicia a interação, relativo ao aluno Pedro14.....	88
Quadro 13- Conteúdo da interação, relativo ao aluno Pedro14.....	89
Quadro 14- Duração da interação, relativo ao aluno Paulo15.....	90
Quadro 15- Quem inicia a interação, relativo ao aluno Paulo15.....	91
Quadro 16- Como inicia a interação, relativo ao aluno Paulo15.....	92
Quadro 17- Conteúdo da interação, relativo ao aluno Paulo15.....	93

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1- Número total de matrículas, matrículas em escolas especializadas e classes especiais, matrículas em escolas regulares/ classes comuns no período de 1998 a 2006.....	42
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS.....	19
1.1 Definindo a deficiência intelectual.....	19
1.2 A Deficiência Intelectual e os testes de QI.....	24
1.3 Inclusão escolar dos sujeitos com deficiência-movimento de integração X inclusão.....	29
1.4 Legislação específica que garante o direito à inclusão.....	35
1.5 Inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar.....	39
1.5.1 Aspectos fundamentais para a construção de sistemas educacionais inclusivos.....	43
CAPÍTULO 2 - INTERAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	45
2.1 Desenvolvimento e aprendizagem: a visão das teorias piagetiana e vygotyskiana.....	51
2.1.1 A teoria piagetiana	51
2.1.2 A teoria vygotyskyana	53
2.2 O papel da interação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e os instrumentos de mediação semiótica.....	56
2.2.1 A aprendizagem como mediadora da zona de desenvolvimento proximal e a relação com o progresso do aluno com deficiência intelectual.....	58
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	62
3.1 Caracterização da pesquisa.....	62
3.2 Local e participantes da pesquisa.....	64
3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	66
3.4 Análise dos dados.....	69

CAPÍTULO 4 – A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: COMO SE DESENVOLVE.....	70
4.1 Conhecendo os educandos partícipes da pesquisa.....	71
4.2 A entrevista semi-estruturada com os professores partícipes – significados e sentidos.....	73
4.2.1 Inclusão - categoria mais abrangente.....	73
4.2.2 Interação – categoria intermediária e mediadora.....	75
4.2.3 Aprendizagem – categoria derivada da interação e da inclusão.....	78
4.3 A observação não- participante em sala de aula.....	81
4.3.1 TURMA “A”- PROFESSORA P1- ALUNA ANNE9.....	82
4.3.2 TURMA “B” – PROFESSORA P2 – ALUNO PEDRO 14.....	86
4.3.3 TURMA “B” – PROFESSORA P2 – ALUNO PEDRO 15.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	114
APÊNDICE A - Autorização do diretor.....	115
APÊNDICE B- Termo de consentimento do professor	116
APÊNDICE C- Termo de consentimento dos pais dos alunos.....	117
APÊNDICE D- Ficha de identificação dos alunos.....	118
APÊNDICE E- Ficha de identificação do professor e roteiro de entrevista semi-estruturada.....	119
APÊNDICE F- Roteiro das observações.....	121

INTRODUÇÃO

A inclusão social e escolar é fruto de construções sócio-históricas resultantes do movimento gestado na e pela sociedade, no entanto, atualmente, a forma como a educação é considerada, no que diz respeito à adoção de políticas que garantam a inclusão de todos na escola regular é fato recente. A esse respeito, os estudos de Ribeiro (1979), Cecim (1997), Beyer (2005), Árieis (1981) demonstram que historicamente a escola atendia a uma população bastante reduzida, destinando-se mais especificamente às famílias de maior poder aquisitivo, sendo que os investimentos de verbas públicas em educação, sempre foram poucos; o número de escolas e a conseqüente oferta de vagas não atendiam a toda a população em idade escolar. Desse modo, a escola se restringia àqueles que tinham condições financeiras, cognitivas, sociais, culturais, afetivas, entre outras, de ingressarem nela e ali permanecerem, porque atendiam seus pré-requisitos ou pressupostos.

A educação sempre foi destinada a poucos e, no caso dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, ou seja, as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade, dificuldade de aprendizagem ou deficiência, a exclusão foi a regra no decorrer dos tempos e não a exceção, pois as pessoas com deficiência eram tidas como seres subumanos, sendo afastados de qualquer convívio social, pois a deficiência era tida como maldição, ou “marca do demônio”. De acordo com Mazzotta (2005, p.16), “Havia [...] uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender as necessidades individuais específicas dessa população”.

Entretanto, apesar da “marca” de exclusão subjacente à história das pessoas com deficiência, a própria evolução histórica criou mecanismos de ruptura com os modelos tradicionais e fez surgir novos paradigmas que vêm responder às demandas e necessidades atuais de uma sociedade. Assim, há aproximadamente duas décadas, surgiu um movimento mundial em luta pela inclusão das pessoas com deficiência, visto que esses sujeitos não poderiam ser mais relegados e deixados à margem da sociedade, especificamente no que diz respeito ao direito à educação de qualidade, de preferência no contexto regular de ensino.

O Brasil fez a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Por educação de qualidade no contexto regular de ensino entende-se um sistema educacional capaz de responder às expectativas dos educandos, como salienta a política do Ministério da Educação:

Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e no âmbito educacional, tanto os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. Propõe-se uma escola inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. (BRASIL, 2004, p. 20)

Observa-se que os ditames legais de garantia à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é uma realidade, assim, é preciso que a escola consiga cumprir os reais objetivos da inclusão. Para tal, necessita passar por reestruturações em nível de organização e planejamento, sendo que a característica mais importante a ser adquirida é a flexibilidade, de forma a adaptar o contexto educacional onde se manifestam as dificuldades. Nessa perspectiva, Ferreira e Ferreira (2007) salientam que, conforme pesquisas educacionais de autores como Caetano (2002), Dechichi (2001), Lacerda e Góes (2002) e Lopes (1999), os alunos incluídos nas escolas regulares, em grande parte, dependem de suas famílias para conseguir condições de apoio no processo de desenvolvimento escolar, sendo fato comum que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam inseridos em salas de aula em situações de aprendizagem insuficientes ou precárias.

Diante desse contexto, surgiu o interesse pela realização desta pesquisa, com o fim de obter uma melhor compreensão sobre como está ocorrendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Soma-se a esse motivo a minha experiência profissional, pois trabalhei no período de 1995 a 1999 em salas de Apoio Pedagógico Específico - A.P. E, na rede municipal de ensino de Teresina, com alunos com necessidades educacionais especiais e, naquele período, foi possível observar que a escola sempre procurava modificar ou moldar esses alunos, tendo em vista que sempre eram eles que tinham de se adequar à escola, bem como à metodologia do professor.

No período de 1999 a 2001, trabalhei como membro da equipe multidisciplinar para avaliação de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais da citada rede municipal, e verificamos que os profissionais da escola, diante das dificuldades de aprendizagem, problemas de condutas e/ou mesmo deficiências, na sua maioria, não procuram compreender os educandos em suas individualidades. Constatou-se também que muitos casos existentes nas escolas poderiam ser resolvidos com bom senso e conhecimento mais detalhado acerca do problema, procurando-se, a partir de uma análise conjunta, as melhores formas de ajudar aqueles alunos. No entanto, o que se observou é que os professores acreditavam que deviam encaminhar os alunos para avaliações ou para atendimento com profissionais específicos.

Atualmente, o trabalho como gestora de programas e projetos na área da Educação Especial me fez perceber que o sucesso no processo de inclusão de alunos com deficiência no contexto regular de ensino exige dos profissionais da escola a compreensão de que esses educandos têm direito à educação e de que a escola precisa buscar alternativas para o melhor desenvolvimento deles. Neste sentido, o interesse primordial por estudar a inclusão dos alunos com deficiência intelectual ocorreu em virtude da necessidade de compreender como a escola comum está reestruturando suas práticas, concepções e valores, com vistas a responder às necessidades de desenvolvimento social, emocional e cognitivo desses sujeitos.

O interesse em investigar mais especificamente aspectos relacionados à interação adveio da compreensão de que a ação e a interação mútuas são essenciais para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, levando em consideração também que há poucos registros na literatura de estudos sobre interação. Nessa direção identificamos que o Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-PPGEEs, com destaque na área da Educação Especial em função da produção que apresenta, e, conforme Ferreira, Nunes e Mendes (2004), desde 1981, quando houve um acréscimo de produções na área, a deficiência intelectual têm se destacado com 34,71% dos trabalhos. No entanto, vale ressaltar que, dos temas estudados, a interação entre professores e alunos com deficiência intelectual não aparece nos registros.

Dessa forma, são necessários estudos sobre essa forma de interação em escola regular tendo em vista a escassez de pesquisas que abordam essa questão, de forma a possibilitar, como demonstram os autores a seguir, a importância da interação, já que o ensino é resultante da relação pessoal do professor com o aluno. Desse modo, mais importante que se preocupar em repassar conteúdos, o essencial é acompanhar o processo de aprendizagem, já que, conforme Silva e Aranha (2003, p.377), “[...] no processo de construção de uma classe inclusiva, as

relações entre professor e aluno surgem como elemento de fundamental importância, já que é no contexto das relações que o respeito e a atenção pedagógica flexível e individualizada vão se efetivar”.

Também de acordo com Abreu e Massetto (1996), toda aprendizagem precisa estar embasada num bom relacionamento entre os elementos que participam do processo: aluno, professor e colegas de turma. Conclui-se, pois, que, de acordo com a maneira como essa interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada.

Diante do exposto, nosso problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: Como se desenvolve a interação entre professor e alunos com deficiência intelectual e em que medida contribui para a inclusão escolar desses alunos?

Buscando respostas para essa indagação, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa investigar como se desenvolve a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola regular inclusiva, e em que medida essa interação contribui para a inclusão. Especificamente, o estudo objetiva: 1) verificar o tempo e como ocorre a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual 2) caracterizar o tipo (conteúdo) de interação mantida entre professor e os alunos com deficiência intelectual; 3) Analisar como a interação contribui para a inclusão dos alunos com DI.

Para responder aos objetivos propostos este estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos a definição de deficiência intelectual e os testes de QI, bem como realizamos um percurso sobre a inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, com ênfase nos alunos com deficiência intelectual destacando os movimentos de integração e inclusão e a legislação específica que garante o direito à inclusão.

No segundo capítulo, abordamos a interação escolar como essencial para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, apontando as teorias cognitivas, com ênfase na teoria histórico-cultural, sobretudo os aspectos da interação relacionados à educação do deficiente intelectual, com ênfase na educação inclusiva.

No terceiro capítulo é descrito o percurso metodológico, contextualizando a pesquisa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados.

O quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados. Por fim, as considerações finais são apresentadas.

CAPÍTULO I

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INCLUSÃO ESCOLAR: ASPECTOS HISTÓRICOS

Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

Mantoan

Neste capítulo, apresentamos a definição de deficiência intelectual, analisando o processo de inclusão social e escolar desses sujeitos, destacando o movimento de integração e inclusão, bem como a legislação específica, com ênfase nos alunos com deficiência intelectual.

1.1 Definindo deficiência intelectual

A deficiência intelectual não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual, não podendo ser conceituada por um único saber. No entanto, essa visão é atual, visto que, desde a antiguidade, as pessoas com deficiência intelectual foram sujeitas a diversas formas de tratamento, pois, na incompreensão sobre as causas da deficiência, buscavam-se muitas vezes explicações sobrenaturais, resultando em várias formas de barbárie contra essas pessoas.

Registros de filósofos demonstram que esses sujeitos eram tidos como despossuídos de alma, sendo o seu abandono uma prática freqüente.

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, os sujeitos com deficiência começam a sair do completo abandono, visto que, nesse contexto, compreende-se que eles possuem alma e, portanto, merecem cuidados. Assim, durante o período em referência, a compreensão da deficiência era baseada numa visão teológica, sendo a deficiência fruto de castigos divinos (PESSOTTI, 1984).

Conforme referido, a compreensão a respeito das pessoas com deficiência intelectual fundamentava-se inicialmente numa visão sobrenatural e, posteriormente, teológica. Somente na idade moderna, inicia-se, de forma mais sistemática, a busca de explicação da deficiência intelectual conforme pressupostos médicos. O médico Jean Itard (1774-1838) foi um dos precursores na compreensão sobre os sujeitos com deficiência intelectual, a partir de sua experiência no processo de educação de um menino selvagem chamado Victor de Aveyron. Itard é considerado o pai da educação especial, visto que foi o primeiro a considerar capazes os educandos com deficiência intelectual. Conforme Pessotti (1984, p.41),

A causa do retardo de Victor é, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devida ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside a origem, a causa da deficiência; e, em consequência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a “curabilidade” do retardo.

O método de educação criado por Itard consistia em observar os desejos e motivações do seu aluno, bem como seus sucessos e limitações; no entanto, o médico não sistematizou suas experiências. Somente mais tarde, em 1846, outro médico, Eduardo Seguin, deu sistematização às idéias de Itard.

Apesar da experiência bem sucedida de Jean Itard e Eduardo Seguin, o método e a teoria com que trabalharam foram absorvidos por teóricos como Morel (1857), Fodéré (1875), Baillager e Krinshcber (1879), referenciados por Pessotti, (1984), os quais formularam diferentes teorias sobre a deficiência intelectual, considerando-a como uma situação irreversível, que tinha como causa primeira uma condição hereditária. Dessa forma, até o século XX, predominou a hegemonia médica, sugerindo-se várias explicações e denominações para os deficientes, os quais eram considerados como uma degeneração da raça humana, sendo denominados de cretinos, idiotas, imbecis, retardados, entre outros termos.

Observa-se que, na atualidade, tais termos são usados de forma pejorativa, quando se deseja agredir alguém. Sobre essa questão, Pessotti (1984, p. 147) afirma que.

Tudo prossegue, na doutrina, como se Seguin não houvesse existido: a deficiência mental é hereditária ou congênita, e se entende por deficiência a falta maior ou menor de espírito, devida ao cretinismo e abrangendo suas variantes: idiotia, imbecilidade, retardo mental.

Somente no final do século XIX, a idiotia passa a ser conceituada como uma doença nos órgãos que controlam a atividade intelectual e o entendimento, e a partir do século XX, tem início uma nova etapa no processo de conceituação da deficiência intelectual. Paulatinamente, passa-se de uma visão organicista, inatista, de cunho hereditário para uma conceituação de cunho mais científico, desvendando-se as verdadeiras causas da deficiência, bem como os comportamentos característicos, com base em estudos e pesquisas sistemáticas. Postula-se que as causas da deficiência intelectual podem ser de ordem pré-natal, perinatal ou pós-natal.

Neste trabalho, como observado, utilizamos o termo deficiência intelectual, em vez de deficiência mental (salvo nos casos de citações de autores, legislação), visto que, conforme salienta Sasaki (2007) e os organismos internacionais (Organização Mundial de Saúde, Organização Pan-Americana da Saúde), o termo deficiência intelectual aponta para um novo entendimento: de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo, e sim numa parte dela, o intelecto.

A Associação Americana de Retardo Mental-AAMR, reconhecido órgão internacional criado em 1876 e a mais antiga organização do mundo no campo da deficiência intelectual, a partir de 1º de janeiro de 2007, adota uma nova nomenclatura para designar-se: *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities- AAIDD*, que, na tradução para o português significa, Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento- AAdid (SASSAKI, 2007).

Destaca-se, nesse sentido, a definição atual da deficiência intelectual, a qual foi definida, em 1958, pela então Associação Americana de Deficiência Mental- AAMR como a “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas” (BRASIL, 2005a, p.13).

No Brasil a definição de deficiência intelectual adotada pela Política Nacional de Educação Especial baseia-se na concepção adotada pela até então Associação Americana de Deficiência Mental.

Caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. (BRASIL, 1994, p. 15)

É importante salientar que não há um diagnóstico uniforme para definir a deficiência intelectual, pois, há variações psicológicas, sociais e emocionais, sendo que conforme Krynski (1969 apud ASSUMPÇÃO; SPROVIERI, 2002, p. 22), “A deficiência mental não corresponde a uma moléstia única, mas a um complexo de síndromes que têm como única característica comum a insuficiência intelectual”. No entanto, é importante salientar que as variações quanto ao comprometimento intelectual, seja de maior ou menor amplitude, a identificação precoce e a conseqüente estimulação apropriada são essenciais na garantia de um prognóstico de melhor e maior desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, nos aspectos educacional, social, psicomotor e lingüístico.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão (BRASIL, 2005a, p. 12) considera que a conceituação de deficiência intelectual, está estritamente associada a déficits nas funções cognitivas.

A deficiência mental é um quadro psicopatológico que diz respeito, especificamente, às funções cognitivas. Todavia, tanto os outros aspectos estruturais quanto os aspectos instrumentais também podem estar alterados. Porém, o que caracteriza a deficiência mental são defasagens e alterações nas estruturas mentais para o conhecimento.

Neste entorno, ressaltamos, de acordo com Mantoan (2004), que os sujeitos com deficiência intelectual podem apresentar déficits na metacognição, ou seja, os educandos têm dificuldades no reconhecimento de seus próprios recursos cognitivos, em particular, a memória, percepção e motricidade; deficiências nos processos executores ou de controle cognitivo; ausência de conhecimento acerca das próprias funções e capacidades cognitivas, não conseguindo manejar e controlar de maneira flexível e adequada os correspondentes processos, estratégias e planos de controle; limitações em processos de transferências ou

generalizações de certas situações e tarefas a outras, bem como limitações no próprio processo de aprendizagem.

É importante ressaltar que os déficits citados não são uniformes em todas as crianças, já que algumas os apresentam de forma mais acentuada, e outras, não. Assim, o melhor prognóstico irá depender da estimulação recebida pelos educandos, através do desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar; regular suas ações, isto é, favorecer a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender, bem como a adoção de decisões apropriadas sobre estratégias que devem ser utilizadas em cada tarefa e auto-avaliar seu desempenho, alterando-se tais estratégias quando não produzem os resultados desejados.

Os sujeitos com deficiência, além de algumas ou todas as características descritas também podem apresentar, em alguns casos, traços de personalidade instável em razão de repetidas experiências de fracasso, gerando estratégias de fuga. Nesse sentido, para evitar o fracasso, não buscam alcançar o êxito. Assim as experiências de fracasso determinam sentimentos de frustração, que produzem como consequência, características de hiperatividade, fragilidade emocional, reações adversas ao meio, bem como um baixo conceito a respeito de si próprio (FIERRO, 1995).

Estudos comprovam que, por conta dessas características de personalidade, quadros ansiosos são mais frequentes em pessoas com deficiência intelectual do que em não deficientes, gerando dificuldades educacionais e sociais que resultam em experiências emocionais aversivas, a partir das quais se observa a ansiedade (ASSUMPCÃO; SPROVIERI, 2000). Nesse sentido, em momento algum se pode desconsiderar a questão da afetividade, pois esta constitui a energética do comportamento, pois, de acordo com Mantoan (2004) o aluno com deficiência mental se esforça em inventar estratégias de resolução de problemas quando sua motivação e necessidades são consideradas.

Segundo Priost, Raiça e Machado (2006), as pessoas com deficiência mental não devem ser subestimadas, porque, além de serem muito sensíveis ao que passa no seu entorno, têm percepção da realidade, sabendo quando estão sendo desconsideradas e excluídas.

É possível observar, que a família e a escola assumem papel fundamental no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e devem propiciar condições e liberdade para que elas possam construir sua inteligência dentro do quadro de recursos intelectuais de que dispõem, tornando-se pessoas capazes de produzir conhecimentos significativos. Nesse sentido, o diagnóstico precoce é de extrema importância.

Fierro (1995, p. 232) comenta, em relação às crianças com atraso mental, que estas apresentam limitações não somente de conhecimentos escolares, mas também de conhecimentos sociais e da vida diária.

Trata-se de um atraso nos processos evolutivos de personalidade” e de “inteligência”: da capacidade de aprender, para o desempenho na vida e para relacionar-se com os demais. E não se trata somente de atraso, é também, e a rigor um déficit. [...] O “atraso mental”, em sentido estrito, envolve, também, uma significativa “limitação” ou “deficiência mental”: de aptidões, de capacidade, de inteligência. (grifos do autor)

Nesse sentido, é fundamental que o professor acompanhe e reconheça o desenvolvimento de seus alunos, identificando em que ponto ou nível eles se encontram ao elaborarem determinado conceito e, a partir dessas observações, oferecer ou criar condições para que eles possam agir com êxito, refletir e, finalmente criar novas hipóteses.

É preciso ressaltar que, apesar dos esforços de estudiosos como Pessotti (1984), Mazzotta (2005), Mantoan (2000, 2003, 2006), há, até hoje, uma dificuldade em se obter um diagnóstico da deficiência intelectual. Para melhor compreensão, Fierro (1995) descreve a evolução no diagnóstico de pessoas com atraso mental, destacando a relevância que tiveram e ainda têm os testes de quociente intelectual.

1.2 A deficiência intelectual e os testes de QI.

No século XVIII, a deficiência era considerada de acordo com a perspectiva médica e estava associada a déficits irreversíveis na atividade mental superior, portanto não se podia “cura-lá” ou sequer tratá-la. No início do século XX, tendo por base pressupostos psicológicos e pedagógicos, surgem os testes psicométricos de idade mental e quociente intelectual- QI, procedimentos que ganharam relevância com Alfred Binet, a partir das escalas de inteligência. Até a década de 90, os testes de QI foram amplamente aceitos e utilizados na avaliação da capacidade intelectual, tanto nos meios acadêmicos quanto na prática profissional, sendo utilizados até hoje, embora com alguma reserva.

O QI é obtido ao dividir-se a idade mental de um indivíduo por sua idade cronológica, multiplicando por 100 o resultado. Nesses testes considera-se deficiente intelectual uma pessoa que possui QI 70 e 75, ou menos.

Conforme Fierro (1995), o francês Binet elaborou seus primeiros testes de inteligência, justamente, para proporcionar instrumentos que permitissem diferenciar crianças que podiam e que, respectivamente, não podiam tirar proveito da escola, quando houve a generalização do ensino obrigatório.

Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, a partir de estudos específicos, descobriu-se que não se pode continuar confundindo processo de cognição ou inteligência com QI: O primeiro diz respeito às funções cognitivas propriamente ditas, enquanto o segundo é um produto das mesmas. O QI é um resultado avaliado em função de conteúdos produzidos por um indivíduo em um determinado momento, portanto não diz respeito à função cognitiva em si mesma, pois esta é a forma graças à qual o sujeito produz conteúdos, os quais são avaliados, entre outros métodos, através dos testes de QI. Nesse sentido, tomar o desempenho de um indivíduo produzido em um determinado momento, como a sua capacidade intelectual implica desconhecer a possibilidade de modificá-lo (BRASIL, 2005a).

A partir dessa concepção, o modelo psicométrico cedeu lugar a um enfoque evolutivo, que traz contribuições principalmente para o campo pedagógico, permitindo fixar objetivos educacionais para cada indivíduo, pois, embora a criança apresente uma deficiência, esta atinge níveis evolutivos, requerendo que o professor proponha atividades de níveis imediatamente superiores aos já adquiridos.

O modelo comportamental surge em contraposição aos enfoques psicométrico e evolutivo, considerados como meramente descritivos e de pouca eficácia quando se pretende saber como ou em que podemos intervir. No modelo comportamental, prioriza-se o termo conduta atrasada, que é passível de uma análise funcional. Conforme Barret (1977 apud FIERRO, 1995, p.235), “[...] a conduta atrasada pode ser modificada, desde que se alterem, apropriadamente, os acontecimentos de estímulo dos quais ela, no presente momento, é função, é variável dependente”.

Na atualidade, o modelo cognitivo é o mais utilizado. Nesse enfoque, o atraso mental é o resultado de um conjunto analisável de disfunções em processos cognitivos, como percepção, memória, formação de conceitos, de regras etc. Esse modelo preocupa-se fundamentalmente com os processos, permitindo identificar os momentos disfuncionais do processamento da informação na atividade mental do aluno com deficiência e conseqüentemente, verificar de quais antecedentes críticos seu rendimento intelectual deficitário é função. A visão otimista desse enfoque não desconsidera, no entanto, que as

pessoas com deficiência intelectual têm limitações estruturais, e não somente de funcionamento, reconhecendo o limite das capacidades estruturais reduzidas.

A partir dessa nova visão, desde 1993, foram realizados alguns acréscimos à definição de deficiência apresentada pela até então AAMR. Assim a deficiência mental passa a ser interpretada como um estado de funcionamento, deixando de ser entendida como uma característica absoluta, expressa somente no indivíduo, para ser tomada como uma expressão da interação entre a pessoa com limitações no funcionamento intelectual e seu contexto. No entanto, o Código Internacional de Doenças - CID 10, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995), ao especificar o retardo mental (F70-79) propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o em leve, moderado, severo e profundo.

Sem dúvida o diagnóstico de deficiência intelectual preconizado pelos testes de QI reduz a identidade da criança a um aspecto relativo, a uma norma estatística padronizada, por isso, segundo Priost, Raiça e Machado (2006, p.22), “atualmente, os diagnósticos não mais se baseiam unicamente no QI e buscam uma visão social da pessoa, valorizando as potencialidades de cada um dentro da comunidade em que vive”. Entretanto, conforme estudos realizados observa-se que, apesar das críticas aos testes de avaliação da inteligência, os critérios estatísticos ainda são muito utilizados por oferecerem uma maior objetividade, conforme demonstra o quadro 1.

Grupo	QI	Proporção na população DM
DM Profunda	0-20	5%
DM severa	20-35	20%
DM moderada	36-50	20%
DM leve	50-70	75%

Quadro 1 - Distribuição das deficiências mentais, QI correspondente e proporção na população DM. Fonte: Dados da OMS (1968 apud ASSUMPÇÃO; SPROVIERI 2000).

Excluído: ¶

De acordo com a Organização Mundial de Saúde-OMS (1985 apud ASSUPÇÃO; SPROVIERI, 2000), as pessoas com deficiência intelectual teriam as seguintes características conforme o nível de Quociente Intelectual-QI:

Deficientes mentais profundos- correspondem a uma minoria da população, com QI inferior a 20 e idade de desenvolvimento abaixo de dois anos. Em muitos casos apresentam déficits motores acentuados.

Deficientes mentais severos e moderados- as crianças com esse déficit conseguem ter independência nas atividades cotidianas conforme as estimulações recebidas. De modo geral, seu padrão de desempenho ocorre em nível de pensamento pré-operatório, de acordo com a teoria piagetiana, é caracterizado pelo egocentrismo, irreversibilidade de funções e pensamento com caráter predominantemente pré-lógico, com o conseqüente desenvolvimento de uma moral heterônoma.

Deficientes mentais leves- representam o grupo mais amplo, com cerca de 2% 3% das crianças em idade escolar. Sua adaptação social é muito influenciada por fatores econômicos, históricos e sociais e também depende de processos de treinamento e de adequação.

Embora o conhecimento a respeito da deficiência intelectual tenha sido ampliado, como demonstram os vários estudos de autores como Pessotti (1984), Mazzotta (2005), Vygotsky (1993, 1997, 1998, 2004), Assumpção e Sprovieri (2000) e outros, ela ainda é considerada por muitos profissionais da educação e/ou de outras áreas como estando no interior do indivíduo, descontextualizada e sem relação com o social. Por essa razão, explicitamos a visão de alguns estudiosos segundo os quais não se pode avaliar a deficiência intelectual relacionando-a somente aos testes psicométricos e a normas padronizadas.

De acordo com Carneiro (2006, p.141), os testes psicológicos, ainda se centram no desenvolvimento efetivado, ou seja, em categorias intrapsicológicas, ignorando as funções que estão em processo de maturação.

Mesmo levando em conta outros aspectos além da pretensa avaliação da inteligência, este conceito expressa uma concepção que desconsidera as interações sociais que constituem os homens e mulheres, lidando apenas com características individuais, como se a deficiência estivesse localizada nas pessoas e não a partir das relações que se estabelecem entre elas.

Vygotsky (1997, p.12), afirma que “[...] uma criança com deficiência mental não é simplesmente menos desenvolvida que outra da sua idade, mas é uma criança que se desenvolve de outro modo”¹. Para esse autor, as funções psicológicas superiores, que são características do ser humano, estão ancoradas, por um lado, nas características biológicas da espécie humana e, por outro, são desenvolvidas ao longo de sua história social. Assim, não existe uma única forma de aprender e tampouco uma única forma de ensinar, mas o “bom aprendizado” é aquele que envolve sempre a interação com outros indivíduos, e a

¹ Tradução desta pesquisadora

interferência direta ou indireta deles e, fundamentalmente, o respeito ao modo peculiar de cada um aprender.

Fica então evidente que, para avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo de uma criança, não se pode considerar somente o que ela é capaz de fazer sozinha em um momento específico (desenvolvimento efetivado), mas, sobretudo, é preciso levar em conta os processos que estão em vias de se efetivar, denominados por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é o nível expresso pela criança quando soluciona problemas sob orientação de um adulto ou com auxílio de companheiros mais experientes. Assim, segundo o autor, é incoerente isolar os “aprendizes lentos” de seus professores e companheiros e utilizar informações programadas e mecanizadas. O aprendizado é um processo profundamente social, sendo a linguagem fundamental para o desenvolvimento cognitivo mediado. Desse modo, o estágio de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998, 2004).

Atualmente, em função dos estudos e pesquisas realizados, os sujeitos com deficiência intelectual têm a seu favor um melhor prognóstico, tanto no aspecto social como educacional, mas, como foi apontado anteriormente, essas pessoas já foram severamente punidas. Podemos dizer que Jean Itard foi um dos precursores na compreensão do desenvolvimento desses sujeitos, e, embora ele tenha feito suas observações no século anterior ao da teoria sócio-histórica, apresentou importantes revelações, como as de que a deficiência intelectual não pode ser considerada um estado imutável ou incurável.

A experiência histórica e os estudos realizados por diversos autores como, por exemplo, Vygotsky (1993, 1997, 1998), Piaget (1985), Stainback e Stainback (1999), Silva (2000), Baptista (2006) e Carneiro (2006) demonstram que as pessoas com deficiência intelectual necessitam de maiores estimulações bem como de uma educação baseada na interação constante, visando ativar-lhes o desenvolvimento que está latente. Concordamos com a visão desses autores que a deficiência mental não é um estado imutável, pois embora haja um déficit na consciência metacognitiva desses sujeitos, as experiências de aprendizagem mediatizadas a partir das interações sociais e escolares são fundamentais para o melhor prognóstico de aprendizagem desses educandos. Consideramos também a relevância dos aspectos motivacionais na condição de estimuladores da auto-estima dos educandos com déficit intelectual, de forma que estes possam evoluir com vistas ao desenvolvimento do pensamento abstrato e das interrelações cognitivas (produção de conhecimento novo).

Mantoan (2004) destaca que através, do PROEDEM²- Programa de Educação do Deficiente Mental, os alunos são conduzidos, através de atividades específicas, a controlar a atenção, a antecipar acontecimentos bem como regulá-los por correção e manutenção, a retroagir no tempo e no espaço para buscar nexos e coerência nas interpretações, entre outras operações. Isso se dá com base na visão de que os educandos com deficiência intelectual necessitam de apoios intencionais, de forma que possam ativar seus processos cognitivos.

No próximo tópico, abordaremos aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência, destacando os movimentos de integração e inclusão, bem como a legislação específica.

1.3 Inclusão escolar dos sujeitos com deficiência- movimento de integração X inclusão.

Para compreender o momento atual, no que diz respeito à maior democratização dos bens e serviços existentes, especificamente a educação, e nesta mais diretamente o acesso educacional de sujeitos com deficiência, faz-se necessário analisar o percurso histórico rumo à aquisição desse direito, bem como o movimento de inclusão escolar, nos seus aspectos legais e na prática pedagógica.

Em épocas distintas havia terminologias específicas para definir os indivíduos com deficiência intelectual. Como já exposto, na Antiguidade, essas pessoas eram consideradas uma degeneração da raça humana, na Idade Média, eram tidas como bobos da corte, ou possuídas por possessões diabólicas, e no contexto da idade Moderna, foram denominadas de idiotas, imbecis, cretinas, dementes e anormais. Já na sociedade contemporânea, é adotada uma nova visão desses indivíduos, os quais foram chamados de excepcionais, pessoas portadoras de deficiência e, atualmente, pessoas com necessidades educacionais especiais³.

Um consenso social pessimista, fundamentado na idéia de que a condição de 'incapacitado', 'deficiente', 'inválido' é uma condição imutável, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população. (MAZZOTA, 2005, p.16).

² PROEDEM- Proposta educacional de educação do deficiente Mental, elaborada em 1986, sob a coordenação de Maria Teresa Égler Mantoan, pesquisadora e estudiosa na área da educação Especial.

³ O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todos os educandos que apresentam alguma dificuldade na escolarização, seja deficiente ou não.

Com base nessa visão é que, por vários séculos, foi imposta uma forma hegemônica de dominação, pautada em verdades que se colocavam como universais pela ciência. As pessoas com deficiência foram privadas de acesso às condições básicas de desenvolvimento, como, por exemplo, o aspecto educacional.

Na sociedade contemporânea, em virtude da evolução dos estudos científicos e dos direitos humanos, começou-se a perceber que as pessoas com deficiência são sujeitos de direitos como quaisquer outras. Neste contexto, em todo o mundo, de acordo com Ferreira (1993), o atendimento às pessoas com deficiência, incluindo o deficiente intelectual, se iniciou a partir de meados do século XVI através de alternativas isoladas.

No final do século XVIII e início do século XIX, ocorre, em nível mundial, a institucionalização do atendimento às pessoas com deficiência, surgindo a Educação Especial. A assistência se dava em centros médicos, visando proteger a sociedade do contato com os “anormais”. Contudo, somente no século XX, no Brasil e no mundo, é que a Educação Especial passou a ser implementada de forma mais sistemática.

No Brasil, o atendimento aos sujeitos com deficiência tem início no século XIX, sendo que a primeira dessas ações ocorreu em 1854, quando foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), que realiza até hoje atendimento especializado na área da educação de cegos. Em 1857, foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que contribui no atendimento especializado na área da deficiência auditiva. Estes dois institutos foram criados pelo imperador Dom Pedro II. Somente nas décadas de 1910 e 1920 apareceram as primeiras discussões sobre a educação do deficiente intelectual.

A Educação Especial foi adotada no Brasil com o objetivo de oferecer escolaridade a crianças com anormalidades, tidas como impedidas de freqüentar ou prejudiciais ao processo regular de ensino. Assim, de acordo com Bueno (2001), até a década de 50 do século passado, praticamente não se falava em Educação Especial de forma institucionalizada. A esse respeito o autor observa que todo o processo de ampliação da Educação Especial, quer em relação à quantidade de crianças por ela absorvidas, quer na diversificação das formas de atendimento e do tipo de clientela, reflete a ampliação de oportunidades educacionais para crianças que, por características próprias, apresentam dificuldades de se inserirem em processos escolares historicamente construídos.

É necessário destacar que a exclusão sempre esteve presente na história da Educação brasileira, já que crianças e adolescentes eram discriminadas por características étnicas e

socioeconômicas, sendo postas à margem da sociedade, consideradas como incapazes de contribuir socialmente.

Assim, no Brasil, a alternativa da educação especial, no século XX, ocorria de maneira isolada em de instituições filantrópicas, por meio de associações de pais. Nesse contexto, é que, em 1930, de acordo com Ferreira (1993, p.32), “surgem no Brasil as primeiras Sociedades Pestalozzi, que tinham como objetivo o desenvolvimento da criança com deficiência mental”. O pioneirismo desse trabalho ocorreu em Minas Gerais, a partir da iniciativa da educadora Helena Antipoff⁴ (1892-1974). Outro marco importante foi a criação, em 11 de novembro de 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que conta atualmente com 1800 entidades em todo o Brasil. No âmbito dessas questões, Cardoso (2003, p.18) destaca:

Na década de 70, a Educação especial sofreu uma ampliação com a instalação de um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação das instituições públicas e privadas de atendimento aos ANEE (Alunos com Necessidades Educacionais Especiais) e criação de órgãos normativos federais e estaduais. Criam-se classes especiais fase que se inicia com a categorização e classificação de deficientes mentais, resultando a aplicação da famosa escala métrica de inteligência criada por Binet e Simon (1905), e testes de quociente intelectual QI.

Observa-se, portanto, que desde a sua criação, a Educação Especial constitui-se em modalidade de educação à parte do sistema de educação geral, mas, por motivos mais lógicos, científicos, políticos e legais, surgiu a necessidade de unificação. Nesse sentido, fruto de estudos como os de Coll, Palácios e Marchesi (1995), Stainback e Stainback (1999), Sasaki (2005), Mittler (2005), ocorreu um movimento político, social e humano na busca pelo direito à educação dos sujeitos com deficiência em ambientes o menos restritivos possível.

Para isso a escola deveria propiciar elementos necessários a que o professor do ensino regular atuasse com todos os alunos da classe. Assim, a partir dos anos 70 e 80, surge a integração, ou seja, o ensino de sujeitos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado no âmbito da escola regular, sendo que nesse modelo de educação, o aluno é quem teria que se adequar ao ensino regular, pois se entendia que o problema estava centrado nas crianças. Assim era necessário que as crianças provassem estar aptas a ingressar no sistema educacional comum. Conforme Sasaki (2005, p.19),

⁴ Nasceu na Rússia e veio para o Brasil em 1929. Psicóloga, educadora e pesquisadora, destacou-se pelos estudos na área da deficiência intelectual. Criou a primeira Sociedade Pestalozzi, em 1932, na cidade de Belo Horizonte-MG.

O modelo da integração vale-se de práticas de normalização, classes especiais e escolas especiais... as formas vigentes de inserção escolar partiam do pressuposto de que devem existir dois sistemas de educação: o regular e o especial. Os alunos com deficiência poderiam estudar em escolas regulares se fossem capazes de acompanhar seus colegas não deficientes. Mesmo a LDB usa a expressão “preferencialmente na rede regular de ensino” e a condicionante “no que for possível”, deixando implícita a existência de um sistema paralelo.

De acordo com tal modelo o paradigma da integração tão defendido durante os últimos cinquenta anos, ocorria e ainda ocorre, conforme salienta Sasaki (2005, p.21),

1-Pela inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, sem nenhuma modificação por parte da sociedade;
2-Pela inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: escola especial junto à comunidade; classe especial numa escola comum: setor separado dentro de uma empresa.

Percebe-se que, por mais bem intencionadas que sejam estas práticas de inserção, elas constituem formas bastante segregativas.

Entretanto, com o processo de conscientização histórica e o amadurecimento por parte das pessoas com deficiência e da sociedade em geral, bem como tendo em vista os estudos e pesquisas realizados na área, começou-se a perceber, principalmente a partir da década de 90, que era necessária uma mudança de paradigma com vistas ao desenvolvimento de um processo educacional mais democrático. Assim, surgiu o movimento pela inclusão sobre o qual, Prioste, Raiça e Machado (2006, p.17) realçam:

Em contraste com essa visão, a educação inclusiva traz mudanças no antigo paradigma, pois procura identificar as limitações do ambiente em prover educação de qualidade a todos, em vez de focar o déficit funcional da criança. Ou seja, no movimento de integração o esforço é unilateral, espera-se que a criança se ajuste ao programa escolar. Já na inclusão, espera-se um movimento bilateral, em que a escola também se deve mobilizar para oferecer condições educacionais que beneficiem o desenvolvimento de todas as crianças.

A inclusão social e escolar tem, pois, como princípio o reconhecimento das especificidades dos sujeitos, reconhecendo que as pessoas com deficiência não são os únicos responsáveis pelo seu desenvolvimento. A educação com base nos pressupostos inclusivos considera a heterogeneidade e a diversidade escolar como aspectos enriquecedores,

procurando, de forma conjunta (todo o corpo escolar) e reflexiva, resolver as situações específicas e oferecer subsídios pedagógicos e instrumentais visando à aprendizagem dos educandos.

Observa-se que a sociedade atual está em transição, buscando transcender o modelo de absolutização do normal para um novo modelo que prioriza a diversidade humana. Nesse sentido, sociedade e as pessoas excluídas buscam, em parceria, solucionar problemas e equiparar oportunidades. Nessa perspectiva Sasaki, (2005, p.21) compreende que:

A inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem certas pessoas. A eliminação de tais fatores deve ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve empreender no sentido de acolher todas as pessoas independente de suas diferenças individuais e de suas origens na diversidade humana.

A inclusão é, portanto, um processo que busca remover as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais amplo, visando à proposição de alternativas que não se destinem apenas a um grupo restrito de pessoas, mas ao campo social mais amplo. Sendo a escola constitutiva desse contexto social, os desdobramentos e transformações ocorridas na sociedade refletirão sem dúvida na escola. Reiterando essa afirmação Stainback e Stainback (1999, p.27) afirmam que:

É discriminatório que alunos com deficiência devam conquistar o direito ou estar preparados para serem incluídos na educação regular. Não é absurdo esperar que os pesquisadores provem que eles podem ser beneficiados da educação em termos regulares, enquanto outros alunos têm acesso irrestrito ao ensino simplesmente porque não tem esse rótulo. Nenhum aluno deverá precisar ser aprovado em um teste ou esperar resultados de pesquisa favoráveis para viver e aprender como membros regulares da vida comunitária. O ensino inclusivo faz sentido e é um direito básico, não é algo que alguém tenha direito de conquistar.

Os pressupostos do paradigma da inclusão, portanto, indicam que a sociedade e a escola devem estar preparadas para atender a todos. Desse modo, as escolas regulares devem transformar-se em unidades inclusivas, e as escolas especiais constituir-se-ão em centros de apoio e capacitação para professores, profissionais e demais componentes dos sistemas escolares. O sistema escolar deve, neste sentido, promover, conforme Sasaki (2005), acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal

Vale ressaltar que atualmente ocorre certa confusão quanto à utilização dos termos integração e inclusão. No entanto, é necessário compreendermos que, independente dos termos utilizados, o importante é a construção e a evolução de conceitos e de práticas sociais, com vistas ao desenvolvimento de um processo educacional realmente mais democrático e consciente da necessidade de um melhor entendimento sobre a diversidade social e escolar, com vistas à promoção da dignidade dos sujeitos, especialmente dos educandos com deficiência, os quais historicamente, conforme os estudos de Pires (2006), Lima (2006), Oliveira (2006), Jodelet (2006), sofrem com a exclusão e diversas formas de rejeição.

Relativo à questão do paralelismo entre ensino regular inclusivo e ensino especial, evidencia-se que tanto o movimento inclusivista quanto as leis nacionais e internacionais, as quais veremos no segundo tópico, adotam como preceito que a educação especial não deve ocorrer à parte do sistema escolar de ensino, mas sim como uma modalidade de educação que perpassa todo o sistema educacional, garantindo a prioridade à heterogeneidade .

Apesar da evolução alcançada, nos últimos 10 anos, em relação ao desenvolvimento na escola de práticas educacionais inclusivas, podemos sintetizar no quadro 2, proposto por Prioste, Raiça e Machado (2006, p.19), características opostas predominantes nos dois paradigmas de educação especial referidos anteriormente.

Paradigma especial	Paradigma inclusivo
Foco nos déficits da criança.	Foco nas ilhas de inteligência que estão preservadas.
Ênfase no treinamento da criança visando a que ela se ajuste ao meio escolar.	Ênfase na mudança do ambiente para proporcionar a todas as crianças melhores condições de aprendizagem e desenvolvimento.
Diagnóstico baseado em teste de inteligência, realizado por Psicólogo e médico.	Diagnóstico multidisciplinar, realizado por médico, psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo, professores, entre outros.
O objetivo do diagnóstico é identificar o quociente intelectual (QI) e as limitações para que se possa estabelecer o tipo de escola especializada, assim como o nível do agrupamento apropriado à criança.	O objetivo do diagnóstico é identificar habilidades prévias e necessidades de apoio com a finalidade de elaborar um programa educacional individualizado.
Atendimento em classe ou escola especializada, isto é, separado das demais crianças.	Atendimento em classe regular junto a seus pares de idade; apoio especializado com suporte ao professor.
Escolas preparadas para receber os alunos com uma especificidade de problema. Por exemplo: escola só para deficientes mentais moderados; escolas que só recebem surdos, etc.	Escolas preparadas para educar na diversidade.
Professores especialistas em determinada deficiência.	Educadores preparados para oferecer ensino de qualidade a qualquer criança.
Objetivo educacional centrado no treinamento, com o intuito de favorecer a adaptação social da pessoa.	Objetivo educacional centrado na aprendizagem significativa, favorecendo a aquisição de habilidades pessoais, sociais e profissionais que contribuam para a inclusão social da pessoa com deficiência.

Quadro 2- Paradigma especial, paradigma inclusivo

Fonte: Prioste, Raiça e Machado (2006)

Conforme a síntese proposta no quadro 2, observam-se os avanços relativos ao paradigma inclusivo de educação, no entanto, sabe-se que o paradigma especial ainda está presente. Nesse sentido, para que a escola cumpra os reais objetivos de desenvolvimento de todos os educandos, o paradigma inclusivo é o mais coerente e necessário e as escolas especiais precisam também redimensionar a sua função, contribuindo para os processos inclusivos de ensino, adotando uma ação complementar e não exclusivista. Ou seja, pela legislação atual, as escolas especiais deixam de oferecer escolarização formal e passam a oferecer o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que deverá ocorrer no contra-turno da escola regular, como atividade complementar às necessidades e dificuldades dos educandos, podendo ser oferecido em escolas regulares ou não.

O AEE, quando direcionado aos alunos com deficiência mental, deve propiciar-lhes condições para passar de uma situação de aprendizagem, com regulações automáticas e mecânicas, para outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar meios que julguem mais convenientes para agir intelectualmente, com regulações ativas (BATISTA E MANTOAN, 2007).

Proporcionar aos educandos com deficiência mental acessibilidade, no sentido de sair de uma posição passiva diante da aprendizagem, é função essencial do AEE.

1.4 Legislação específica que garante o direito à inclusão

A inclusão escolar assumida como novo paradigma mundial insere-se num modelo de uma sociedade mais justa e democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram a história da humanidade. De acordo com os subsídios para gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais (BRASIL, 2004, p.9),

Vivemos em uma sociedade democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade. O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola está previsto na legislação e nas políticas educacionais.

Explicitar-se-ão, portanto, os principais documentos nacionais e internacionais que direcionam o aspecto legal da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A Constituição Brasileira de 1988 evidencia a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos os educandos na faixa etária de 0-14 anos. No art. 208, inciso III, prevê “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2007, P.137)

De acordo com o Ministério Público Federal (2004), o atendimento educacional especializado previsto na Constituição difere do ensino escolar, devendo estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na escola regular, e não substitui a escola comum para as pessoas em idade de acesso obrigatório ao ensino fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394/96 avança no sentido de conceber a educação especial como uma modalidade de ensino, e, com isso, esta perde a função de substituição dos níveis de ensino. A LDBEN dedica um capítulo específico para educação especial, definindo-a no art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. No parágrafo 1º, reafirma que, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. Mais uma vez fica claro que os serviços de apoio especializado não dispensa o acesso à sala regular de ensino, sendo que o atendimento especializado deverá ser oferecido no contra-turno da classe escolar.

O Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência, regulamenta no, art. 24, inciso II, “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”, e, no parágrafo 1º, conceitua a educação especial, conforme a LDBEN/96.

A Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e, no art. 7º, estabelece que “O atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica”. Nessa resolução já não mais se utiliza o termo “preferencialmente” na escola regular, se determina a obrigatoriedade da educação no sistema regular de ensino.

De acordo com essa Resolução (2001, p.41)

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na LDBEN, de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns - cumprimento dos 200 dias letivos [...] Assim sendo, a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.

Essa Resolução deixa claro que a educação especial é parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e de ensino.

Dentre os documentos internacionais, é relevante destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, bem como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, da qual participaram noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais. Os países signatários, entre eles o Brasil, declararam como necessidades urgentes:

a) Estruturar os sistemas educativos e aplicar os programas de modo a reconhecer as características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias de cada educando;

b) O princípio da inclusão através da matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razão convincente para o contrário;

c) Programar, progressivamente, cursos de formação do professorado, tanto inicial como contínua, voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas. (BRASIL, 2005b).

A Declaração de Salamanca (1994) preconiza como princípio que todas as crianças devem aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças e destaca a abrangência do termo necessidades educacionais especiais. É neste sentido que as escolas inclusivas devem reconhecer as peculiaridades de seus alunos e a elas responder considerando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos por meio da acessibilidade, com modificações organizacionais, estratégias de ensino adequadas, uso de recursos e parcerias com a comunidade.

Na Convenção da Guatemala, realizada em 1999, emitiu-se mais um documento internacional relevante, denominado Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, em que se explicita:

A impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência, definindo discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades individuais. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2004, p.12)

Observa-se, com base nos documentos legais, que a inclusão de todos os alunos, além de ser um direito, é de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático.

No Brasil, o movimento que intensifica a busca pela inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola regular faz parte da política governamental há pelo menos uma década. Nesse sentido, é que o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, lançou, em 2006, o documento “Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros,” que visa identificar as mudanças educacionais que ocorreram de 1994 a 2004 nos 26 estados e no Distrito Federal. O objetivo é analisar a transformação dos sistemas de ensino para a inclusão de todos os alunos, sem discriminação em razão de características físicas, intelectuais, emocionais, étnicas, culturais, lingüísticas e outras. Como resultado dos dados obtidos, constata-se que, nos estados brasileiros, com relação ao objetivo e institucionalização da inclusão escolar, ocorreu uma reflexão voltada para a necessidade de mudanças na cultura escolar, o que constitui aspecto positivo, pois.

Fica evidente, na leitura das respostas, que todos acreditam que uma educação de qualidade para todos implica uma readequação total da estrutura organizativa da educação brasileira, envolvendo conceitos de aprendizagem, avaliação, currículo, metodologias de ensino, ambiente escolar, gestão e outras práticas escolares, consistindo não somente na aceitação da diferença, mas em sua valorização, bem como no respeito ao ato de aprender, nas possibilidades de aprender e de construir seus próprios significados. (FUNGHETTO, 2006, p.62)

No entanto, conforme o mesmo documento, apesar dos avanços, mais de 50% dos alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos por entidades filantrópicas, o que altera significativamente os fins/compromissos expressos para o atendimento desses alunos, descomprometendo o poder público dessa responsabilidade social.

A conclusão do documento é de que a inclusão se encontra em movimento de criação constante, e a recomendação maior é que haja maiores discussões no âmbito acadêmico e na gestão pública sobre a prática pedagógica e a inclusão educacional.

1.5 Inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar

A escola inclusiva caracteriza-se como novo princípio educacional cujo conceito fundamental é dar prioridade à heterogeneidade na classe escolar como situação propiciadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Conforme a Declaração de Salamanca (2004), o termo necessidades educacionais especiais refere-se a todo e qualquer educando que experimenta dificuldades no processo de aprendizagem em algum momento de sua escolarização. Nesse sentido, aí se incluem crianças deficientes, superdotadas, de rua, trabalhadoras, e ainda as pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, culturais, entre outras.

De acordo com o que foi evidenciado nos tópicos anteriores, a escola inclusiva é fruto de avanços históricos, sociais e humanos, sendo que, na atualidade, o aspecto legal aspira tornar efetivo o direito à educação para todos, bem como a igualdade de oportunidades e de participação. Entretanto sabe-se que, apesar do processo de democratização, a escola atual ainda exclui muito, mesmo que, em muitos casos, se trate de uma exclusão disfarçada.

Assim, quando se fala em escola inclusiva, não se pode ser simplista, no sentido de dizer que a escola funcionava de um jeito, e hoje precisa atuar de outro, aberta, promovendo a aprendizagem de todos. Algumas expressões utilizadas como, por exemplo, “a inclusão forçada” ou “a inclusão só de fachada” sinalizam as dificuldades em lidar com o acesso de pessoas com necessidades especiais ao ensino regular. Dessa forma, é importante destacar que, para a escola operar de maneira inclusiva, há necessidade da revisão de práticas e valores que tradicionalmente têm sustentado o fazer pedagógico.

O problema da escola de ontem é que ela se restringia a poucos alunos, aqueles que tinham condições financeiras, cognitivas e culturais de ingressar e permanecer nela, num contexto em que os valores da sociedade vinculavam-se ao produzir, ao ter e ao consumir (MACEDO, 2005).

Quando as escolas ainda resistem em trabalhar com a diversidade, isto demonstra segundo Dutra e Griboski (2006, p.18), que:

Os indicadores de exclusão na escola nos mostram que os sistemas de ensino conhecem pouco sobre as desigualdades e suas conseqüências sociais, não considerando, muitas vezes, as situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos alunos e a necessária adequação do contexto escolar de forma que as desvantagens não se traduzam em baixa expectativa em relação ao seu processo educacional.

Outro obstáculo para a inclusão é a visão corporativista das escolas especiais que temem perder seus espaços, não entendendo a importância dos seus serviços como complementares à educação regular por meio do atendimento educacional especializado, conforme preconiza a legislação (MANTOAN, 2006).

Na análise de Mittler (2005), apesar das dificuldades, existe o consenso de que a inclusão exige uma reorganização fundamental das escolas e salas de aulas regulares para atender a uma maior diversidade de necessidades das crianças. Quanto a isso ressaltamos as reflexões de Mittler (2005, p.9), ao salientar que a inclusão implica:

- a) Todas as crianças freqüentando a escola local, na sala de aula regular e com o devido apoio;
- b) Todas as escolas reestruturando seu programa de ensino, pedagogia, avaliação e sistemas de agrupamento para garantir acesso e sucesso a todas as crianças da comunidade;
- c) Todos os professores aceitando a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças, recebendo treinamento contínuo, apoio do diretor, do corpo administrativo, da escola, de seus colegas e da comunidade.

No primeiro e segundo aspectos, Mittler (2005) destaca a necessidade da democratização da escola para todos e nesse sentido, é necessário que a sociedade, em especial a escola, fundamente suas ações em valores éticos e de colaboração. Com essa mesma compreensão, Stainback (2005) acredita que só haverá a verdadeira inclusão quando ocorrer um amplo reconhecimento desta como valor, e não como procedimento, bem como quando as escolas reconhecerem as diferenças como capital de aprendizagem, ou seja, que as diferenças, a diversidade sirvam como estímulo e enriquecimento na construção do conhecimento e de valores que promovam o respeito e a cooperação entre as pessoas.

No último aspecto citado por Mittler (2005), fica evidente a importância da formação dos professores para trabalhar com a diversidade. É nesse sentido que Perrenoud (1993) destaca que parece que só os professores da educação especial são preparados para trabalhar os alunos tal como são. Compreende-se, então, que a prática escolar exige adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, em que se lida com seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo (TARDIF, 2002). Assim, quando tratamos especificamente dos alunos com deficiência intelectual, Priost, Raiça e Machado (2006, p.18) destacam que:

É importante lembrar que o simples acesso das crianças com deficiência mental às classes regulares não significa inclusão. Muitas vezes, ainda que freqüentemente classes de crianças “normais”, podem se sentir excluídas do investimento pedagógico e até mesmo das trocas sociais realizadas entre os membros do grupo no qual estão inseridos.

Percebe-se, pois, que, pelo paradigma da inclusão, as limitações deixam de ser vistas somente como dificuldade exclusiva da pessoa, passando a ser consideradas como limitações da sociedade em oferecer condições que possibilitem a superação de tais barreiras. É nesse contexto que gestores, educadores, profissionais de apoio, familiares e alunos precisam estar abertos para conviver com a diversidade, pois as crianças com deficiência intelectual incluídas na escola regular precisam ser compreendidas como sujeitos que, embora tenham um ritmo de aprendizagem diferente, são seres únicos, em desenvolvimento, capazes de crescer, desde que aqueles que estejam ao seu redor acreditem no seu potencial. Assim, o desejo de ensinar do professor e as estratégias utilizadas são importantes para que essas crianças consigam um nível de aprendizagem escolar satisfatório. Sobre essa questão, Mantoan (2006, p. 15) assinala que:

Grande parte dos professores das escolas comuns acredita que o ensino escolar individualizado e adaptado é o mais adequado para atender em suas necessidades escolares, aos que têm dificuldades de aprender e aos alunos com deficiência, principalmente quando se trata de educandos com deficiência mental. Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica em uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Apesar das dificuldades de compreensão salientadas por Mantoan (2006), podemos verificar que as mudanças já estão ocorrendo, principalmente no aspecto legal, e vêm repercutindo em um maior acesso das pessoas com deficiência à escola, não somente em ambientes segregados, mas especialmente no contexto regular de ensino.

Para uma melhor compreensão da evolução no acompanhamento aos alunos com necessidades educacionais especiais em termos de escolarização, há necessidade de uma análise dos dados oficiais, como se mostra no quadro 3, a seguir:

DEFICIÊNCIA	INCIDÊNCIA
Visual	16.537.937
Motora	7.879.601
Auditiva	5.750.809
Mental	2.848.684
Física	1.422.224

Quadro 3 - Incidência de pessoas com deficiência no Brasil, por tipo de deficiência
Fonte: Censo demográfico IBGE (2000)

Os dados do quadro 3 revelam o número expressivo de pessoas com alguma deficiência no Brasil. Os dados evidenciam que, no Brasil, há uma média de 15 milhões de pessoas com deficiência; sendo que o acesso desses sujeitos à escolarização ainda é mínimo, conforme demonstra o gráfico 1.

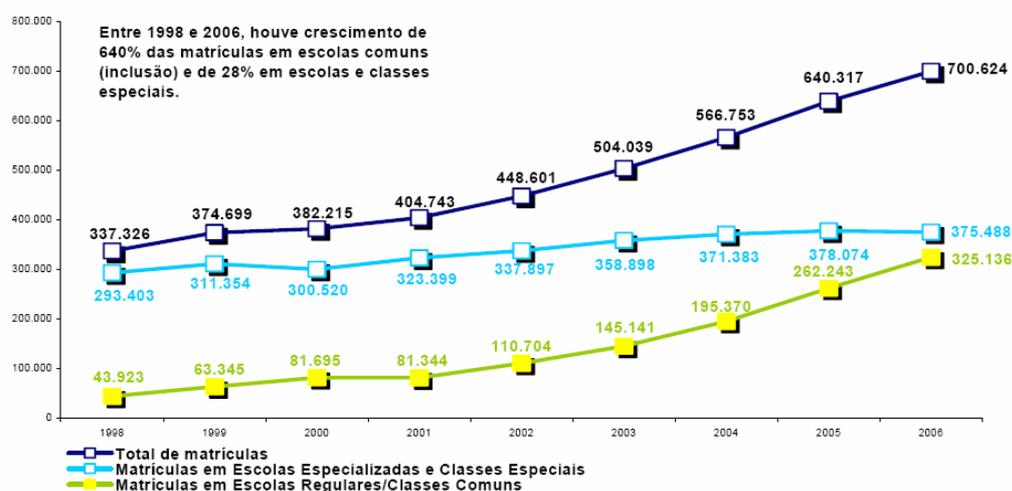


Gráfico 1 - Número total de matrículas, matrículas em escolas especializadas e classes especiais, matrículas em escolas regulares/ classes comuns no período de 1998 a 2006.
Fonte: MEC/ SEESP, 2007.

Apesar dos dados revelarem um aumento expressivo das matrículas, principalmente nas classes comuns do ensino regular, em torno 640%, passando de apenas 43.923 em 1998, para 325.136 em 2006, esses números ainda são inexpressivos quando se considera o número total de crianças e adolescentes com deficiência na faixa etária de 7 a 14 anos, que é de 1.602.606, segundo o Censo Demográfico do IBGE/2000.

Dados do Censo escolar do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) demonstraram que houve uma evolução no

acompanhamento relacionado a todos os tipos de deficiência. No caso específico da deficiência intelectual, o crescimento passou de 121.021, em 1996, para 291.13, em 2006. Esse avanço é resultante do aumento das matrículas em escolas regulares em todos os municípios brasileiros. No Piauí, dos 222 municípios, em 2003, 93 apresentaram matrículas, enquanto em 1997, só 32 apresentavam matrículas. (MEC/SEESP, 2007).

O aspecto legal e o conseqüente avanço em termos do aumento de matrículas, principalmente nas escolas regulares, são aspectos essenciais na garantia do processo de inclusão das pessoas com deficiência, mas, o aspecto pedagógico é parte fundamental nesse processo.

1.5.1 Aspectos fundamentais para a construção de sistemas educacionais inclusivos

No processo de construção de sistemas educacionais inclusivos, como já frisamos, é necessário que haja uma reorganização do trabalho escolar e uma ressignificação das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. “Pelo direito de ser, sendo diferente, o aluno com e sem deficiências já deveria estar vivendo a liberdade de aprender, tendo o reconhecimento e a valorização de seus mestres pelo que conseguiu construir no domínio intelectual, segundo suas possibilidades” (ROSA, 2005, p. 38). Nesse sentido, as escolas para conseguirem bons resultados com todos os seus alunos devem adotar, entre outros parâmetros, conforme as diretrizes do Programa Educar na Diversidade - material de formação docente (BRASIL, 2006).

a) Um projeto educacional para a diversidade, o qual deverá abranger os seguintes aspectos:

- atitudes de aceitação e valorização da diversidade por parte da comunidade educacional;

- liderança e comprometimento da direção da escola, com a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas;

- adequação do nível de formação dos docentes, em termos de necessidades educacionais especiais e estratégias de atendimento à diversidade;

- desenvolvimento de um currículo o mais amplo, equilibrado e diversificado possível e passível de ser adequado às necessidades individuais e sócio-culturais dos alunos.

b) Um projeto de aprendizagem mais significativo que diz respeito a estilos de ensino abertos e flexíveis, baseados em metodologias ativas e variadas que possibilitem personalizar os conteúdos da aprendizagem e promovam o maior grau possível de interação e participação de todos os alunos.

Esses dois parâmetros precisam estar bem explicitados no documento base orientador das ações da escola, o seu Projeto político-pedagógico, cujo principal objetivo do Projeto inclusivo deve ser a melhoria da capacidade das escolas para promover a participação e a aprendizagem de todos os estudantes e o aprimoramento dos docentes. Desse modo o planejamento, a fixação de prazos, a avaliação constante, a proposição de alternativas para a solução dos problemas são importantes ações que ajudam a melhorar as competências didáticas dos docentes e devem ser prioritárias para o êxito dos projetos educacionais inclusivos.

Os parâmetros salientados são de extrema relevância, embora não possamos esquecer que a verdadeira inclusão não exclui nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas. No ambiente educativo inclusivo ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado, pelo aspecto socioafetivo das relações estabelecidas no contexto escolar.

Devemos ficar vigilantes no sentido de observar se os alunos estão sendo respeitados nas suas potencialidades de avançar autonomamente, visto que, embora o movimento inclusivo ainda seja muito contestado, pelo caráter inovador de toda mudança, a inclusão é consistente pela lógica do direito à igualdade, do respeito às individualidades, bem como pela ética da sua construção política e social.

A educação inclusiva envolve um processo de reestruturação social, onde não só a escola deverá estar organizada para receber os educandos com deficiência, mas a sociedade como um todo deverá acreditar em novas perspectivas, deixando de olhar esses sujeitos pelo ângulo da incapacidade ou limitação. Para isso é necessário que os professores busquem novas alternativas e métodos de ensino-aprendizagem, fortalecendo as atitudes de inclusão em sala de aula, o que requer o respeito ao ritmo de aprendizagem e às variações de personalidade de cada educando. Nesse sentido o professor deve buscar a emancipação intelectual dos alunos, que é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, levando-o a assimilar os novos conhecimentos de acordo com suas possibilidades de incorporá-los ao que já conhece.

CAPÍTULO II

INTERAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O milagre da educação social consiste em que ela ensina o deficiente a trabalhar, o mudo a falar, o cego a ler. Mas esse milagre deve ser entendido como um processo absolutamente natural de compensação educativa das deficiências

Vygotsky

Neste segundo capítulo, procuramos enfatizar a teoria histórico-cultural na perspectiva de Vygotsky e a sua contribuição quanto ao processo educacional dos educandos com deficiência intelectual, sobretudo nos aspectos relacionados à interação.

Compreender a relação entre interação e aprendizagem é de suma importância, visto que o processo de desenvolvimento dos sujeitos depende fundamentalmente desta interação. Conforme Echeita e Martin (1995, p.39), “[...] embora a bibliografia sobre a interação educacional não seja muito extensa, contamos com uma série de investigações em dois grandes blocos: as que se centram na interação professor-aluno e as que estudam a interação entre alunos.” Esses autores afirmam, com base em estudos realizados, que o processo ensino-aprendizagem constitui em si uma interação, a qual é o núcleo da atividade, já que o conhecimento é construído conjuntamente, sendo produzido de forma interativa entre duas ou mais pessoas.

Sobre o processo de interação, Solé e Coll (1995, p.288) assinalam:

É o professor quem determina, em grande parte, com suas atuações, que a atividade do aluno seja mais ou menos construtiva, que seja orientada em um ou outro sentido e, definitivamente, que gere algumas aprendizagens determinadas. [...] Do ponto de vista da análise da interação professor/aluno, isto implica dirigir os esforços para a compreensão de como se exerce a influência educativa, de como o professor consegue incidir sobre a atividade construtiva do aluno.

Compreende-se que a atividade do aluno, ou do grupo de alunos, é influenciada, por sua vez, pela atividade do professor, a qual por se constituir numa relação é também influenciada pelos alunos.

A interação social e escolar é fator preponderante para acelerar o desenvolvimento das estruturas da inteligência, havendo, portanto, a necessidade de se estudar o que ocorre nas salas de aula, em especial as relações entre professores e alunos. Para Pontecorvo (2005, p.2, “A interação social caracteriza a atividade social conjunta dos sujeitos (adulto-criança, professor-aluno (os), alunos entre si)”.

Aquino (1996, p.21) procurou sistematizar as concepções a respeito da interação professor-aluno, concluindo que “O tema parece ter presença cativa no discurso dos teóricos de diferentes áreas do conhecimento, embora sem maiores precisões conceituais.” Para efetivar tal sistematização, o autor realizou várias pesquisas bibliográficas e distinguiu três eixos conceituais que tratam da relação professor-aluno, os quais são: político-filosófico, psicológico-interacionista e psicanalítico.

No primeiro eixo, destaca-se que, apesar de professores e alunos desempenharem papéis diferenciados, cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, legitimando, assim, a sua autoridade na tomada de decisões.

Nos eixos psicológico-interacionista e psicanalítico, o tema apresenta uma forte propensão psicológica, destacando teóricos como Mizukami (1986), Cabral (1987), Kupfer (1982) e Barthes (1989). De acordo com Mizukami (apud AQUINO, 1996), dentre as abordagens evidenciadas, a abordagem sociocultural é a que melhor evidencia a relação professor-aluno, visto que esta deve estar marcada pela horizontalidade, e na qual também deverão ser oportunizadas a cooperação, a união, a organização e a solução comum dos problemas.

Seguindo a mesma orientação, para Tassoni (2000), é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais, processo em que o objeto do conhecimento ganha significado e sentido.

De acordo com Tacca (2006, p.49),

Não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. Entende-se que a participação ativa em sala não está na seqüência das ações empreendidas, mas na possibilidade de as pessoas que compartilham esse espaço expressarem seus pensamentos e ouvirem a comunicação do outro, tendo em vista uma construção conjunta de conhecimento.

Os autores que se situam no eixo psicológico-interacionista procuram compreender a interação professor-aluno de forma relacional, a partir da dinâmica das relações que se estabelecem no cotidiano escolar, ou seja, nas relações que se formam entre professor e alunos deve ser considerada a dinâmica dos anseios, necessidades e expectativas dos alunos, visando ao melhor desenvolvimento da atuação educativa do professor.

Os processos de interação podem ser classificados também através de dois paradigmas. O primeiro diz respeito ao “processo-produto”, visto que tem o objetivo de relacionar o comportamento do professor (processo) com os resultados obtidos pelos alunos (produto). O segundo paradigma centra as análises no como e por que a interação professor-aluno promove a aprendizagem, ou seja, exige prestar atenção nos processos psicológicos implicados na realização das atividades escolares, dando-se importância crescente às contribuições dos alunos ao processo de ensino e de aprendizagem (COLL et al., 2000).

Esse segundo paradigma, explicitado por Coll (2000), está relacionado com o eixo psicológico-interacionista citado por Aquino (1996). Ambos compreendem que é preciso considerar os fatores envolvidos na atitude construtiva dos alunos a partir dos processos de interação estimulados pelo professor, ou seja, é necessário considerar o intrincado núcleo de relações estabelecidas na aula e a contribuição de todos, professor e alunos. Nessa perspectiva, destacamos os estudos de Silva e Aranha (2005, p.374), que complementam sobre os processos de interação. [...] “entende-se as interações e a relação entre o professor e seus alunos variáveis essenciais no processo bi-direcional de construção da aprendizagem e do desenvolvimento”.

O aspecto bi-direcional está relacionado à mútua relação, em que o aluno influencia o processo de ensino e é por ele influenciado. Assim o professor deixa de ser o único responsável pelos resultados alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, e o que o aluno faz exerce influência sobre a ação do professor (SILVA; ARANHA, 2005).

Laplane (2000) compreende também, na perspectiva do segundo paradigma, que a relação entre professor e aluno não deve ser assimétrica, ou seja, o professor ocupa a posição

superior e o aluno, a posição inferior. Para que realmente haja interação, há a necessidade de uma simetria, caracterizada, entre outros aspectos, pela atividade cooperativa.

Nesse contexto, Gomes e Figueiredo (2007, p.47) salientam:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares.

Observa-se a evidência dada às interações escolares no processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência mental, ou seja, é necessário que esses sujeitos se beneficiem de diferentes experiências e isso se dá, sobremaneira, a partir das interações familiares e escolares.

Compreende-se que os alunos constroem significados a partir do contexto sócio-histórico e cultural no qual estão inseridos, e essa construção se dá, sobretudo, a partir da interação estabelecida com o professor. Assim, para uma melhor compreensão dos processos de interação e suas conseqüências para o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes, é preciso uma análise histórica das concepções teóricas que revelam diferentes modos de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem e a forma pelo qual o sujeito aprende e se desenvolve.

A concepção inatista baseia-se na premissa de que as capacidades básicas de cada ser humano são inatas, isto é, encontram-se praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento para se manifestar. Nesta concepção, conforme Rego (2005, p. 88), “Terá sucesso a criança que tiver algumas qualidades e aptidões como: inteligência, esforço, atenção, interesse, maturidade para aprender etc.”.

De acordo com essa concepção, a responsabilidade pela aprendizagem recai sobre a criança, não tendo o aprendizado nenhuma relação com o contexto social. Considera-se também certa “necessidade evolutiva”, que faz com que o desenvolvimento passe, em todas as pessoas, por determinados estágios que constituem autênticos universais evolutivos da espécie. O desenvolvimento e a maturação são pré-requisitos para a aprendizagem.

A concepção ambientalista, inspirada na filosofia empirista e positivista^{5*}, atribui, com exclusividade, ao ambiente o papel da constituição das características humanas. Para J. Locke (1632-1704), um dos representantes do empirismo, a mente humana pode ser comparada, no momento do nascimento, a um quadro em branco, a uma tabula rasa.

Nessa concepção, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente, sendo as trocas de informações aluno-aluno, professor-aluno, ou seja, as interações vistas como falta de disciplina na sala de aula. O professor deve transmitir o conhecimento de forma unilateral, e o produto da aprendizagem é aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha.

Tais teorias têm caráter exclusivista e determinista, sendo, portanto, contrárias ao processo de desenvolvimento dos educandos com deficiências, ou com outras dificuldades, isso porque a primeira teoria reduz as possibilidades de desenvolvimento quando as relaciona a aspectos inatos, realçando que a aprendizagem depende exclusivamente do educando, da sua aptidão para aprender. A segunda concepção, por outro lado, prioriza os aspectos ambientais, percebendo que o fracasso ou sucesso do aluno tem como elementos básicos fatores ligados ao ambiente.

Atualmente, existe um consenso quanto à compreensão de que o comportamento e o desenvolvimento são influenciados e determinados tanto por aspectos genéticos (inatos) quanto por aspectos ambientais. Conforme Palácios (1995, p.19),

Podemos, pois, afirmar que os processos psicológicos são possibilitados pelos genes que nos definem como membros da espécie, sendo limitados por um determinado calendário maturativo que determina o momento em que certas aquisições são possíveis, e são finalmente determinadas em sua realização pelas interações da pessoa com seu meio.

Nos estudos acerca da interação, destaca-se uma terceira concepção do desenvolvimento a qual começou a difundir-se no meio educacional brasileiro a partir da década de 70. Trata-se da concepção interacionista; representada, entre outros, pelo enfoque histórico-cultural, com destaque considerável na atualidade, tendo como principal representante o russo Lev Semionovich Vygotsky. Ressalta-se nesse enfoque a concepção dialética dos fenômenos psicológicos, e segundo a abordagem de Vygotsky, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, mas sim uma interação dialética que se dá,

⁵ Teoria surgida na segunda metade do século XIX. Tem como principal representante Augusto Comte. Admite como fonte única de conhecimento o critério da verdade, a experiência, os fatos positivos, os dados sensíveis.

desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Para Palácios (1995, p.16), “[...] A criança recebe dos que o cercam (especialmente dos adultos e colegas mais desenvolvidos) uma série de instrumentos e estratégias psicológicas, dos quais vai se aprimorar através de um processo de internalização.” Dessa forma o desenvolvimento mental humano não é dado a priori; não é estático ou passivo, mas depende sobremaneira do caráter histórico e das relações sociais entre os sujeitos.

Sendo assim as concepções inatistas e ambientalistas devem ser levadas em conta, mas não de forma determinista, pois, nos seres humanos, o desenvolvimento precoce é fortemente canalizado, no entanto os processos maturativos dependem do grau de estimulação do meio para sua maior concretização. Conforme Palácios, Coll e Marchesi, (1995, p.326) “[...] Quanto mais complexo for um organismo, menos poderemos prever a priori seu comportamento”.

É nesse sentido que a espécie humana, por possuir um nível considerável de desenvolvimento cerebral, tem como características a plasticidade e a capacidade de interação com o meio. Assim, junto com a herança biológica, há a herança cultural, que se constituem em fatores determinantes do comportamento e desenvolvimento humanos.

De acordo com Wallon (1951 apud PALÁCIOS ,1995, p.20)

O meio mais importante no que se refere ao desenvolvimento é o meio humano, o meio social e não o meio natural. Isso não significa que os objetos, os estímulos, não sejam importantes; significa que a relação que as crianças mantêm com eles é em grande parte mediada pela interação dos adultos. O mais interessante de um objeto qualquer não está tanto no objeto em si, mas nas interações que adulto e criança mantêm em torno dele.

Destaca-se que o desenvolvimento humano é construído no cruzamento entre a natureza e as influências externas, com uma determinação cada vez menor da primeira e uma primazia crescente da segunda. Nesse sentido, junto com a herança biológica, há uma herança cultural, que são fatores que impulsionam o comportamento e desenvolvimento humanos.

Fica, pois evidente que a maioria dos atos humanos não se baseia em inclinações biológicas, sendo, de um modo geral, influenciados por necessidades cuja função é auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas. Nesse contexto, a linguagem assume papel relevante no intercâmbio social.

2.1 Desenvolvimento e aprendizagem: a visão das teorias cognitivistas - piagetiana e vygotskyana

2.1.1 A teoria piagetiana

Nessa teoria, o conceito de desenvolvimento é considerado cumulativo, temporal e universalmente similar, produto do processo de maturação e da relação dos sujeitos com o meio externo (SILVA, 2000).

Para Piaget (1976), o desenvolvimento maturativo é condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, que ocorre de uma perspectiva individual-egocêntrica para uma perspectiva mais socializada. Desse modo a maturação precede o aprendizado, e a instrução deve seguir o crescimento mental.

No enfoque piagetiano, a interação social constitui instrumento para acelerar o desenvolvimento das estruturas da inteligência. O papel dos fatores sociais é assim, bem circunscrito e funcional a uma teoria da inteligência na qual existe um direcionamento bem definido do desenvolvimento (PONTERCORVO, 2005).

Nessa teoria há um direcionamento prioritário do desenvolvimento. Piaget (1976) advoga que o ser humano passa por fases ou estágios (sensório-motor, operações concretas, operações formais) numa seqüência, porém o início e término de cada um delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais e sociais, logo não são normas rígidas. Apesar da forte propensão biológica, os estágios necessitam de estimulação ambiental para que ocorram, ou seja, da interação sujeito-meio.

O pressuposto básico da teoria de Piaget é, pois, o interacionismo, sendo a criança concebida como um ser dinâmico que a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. A interação com o ambiente estimula, assim, o aparecimento das estruturas mentais.

Para Luque e Palácios (1995), a inteligência, no sistema piagetiano, é definida por dois aspectos interdependentes: a organização e a adaptação. A primeira realiza-se através dos processos de assimilação e acomodação, que tendem a equilibrar-se, enquanto a segunda pressupõe a incorporação de novas experiências a esquemas de ação ou de conhecimentos prévios. Essa acomodação constitui-se na transformação do sujeito, com ajuste das suas estruturas internas ao ambiente.

Conforme Piaget (1976, p.18),

Está realmente claro que numa perspectiva de equilibração uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si sós obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas.

Nessa teoria, o sujeito e o meio constituem uma totalidade, portanto, passível de desequilíbrio em função das perturbações desse meio que obrigam o sujeito a um esforço de adaptação a fim de que o equilíbrio seja reestabelecido. Esse equilíbrio é fator preponderante e coordena a interrelação da maturação, da experiência com os objetos e a experiência com as pessoas, com vistas à aquisição das aprendizagens.

Nessa teoria cognitivista, em que o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem, há uma priorização da atividade do sujeito em detrimento das possíveis contribuições do meio social. Desse modo, a escola deve partir dos esquemas de assimilação das crianças, propondo atividades desafiadoras que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, mas para que as crianças desenvolvam-se satisfatoriamente, há a necessidade de uma propensão biológica.

Quando nos referimos às crianças com deficiência intelectual, que apresentam déficits nos processos maturacionais para o desenvolvimento, o melhor prognóstico vai depender das estimulações recebidas e do grau do déficit apresentado. Nesse sentido, poderão e deverão passar pelos mesmos estágios de desenvolvimentos propostos por Piaget (1985) para as crianças “ditas normais”, só que em ritmo e tempo maiores.

Nesse sentido é preciso considerar, conforme as pesquisas realizadas por Mantoan (2000), que os alunos com deficiência mental privilegiam nas suas ações o êxito imediato, o reforço externo, buscando quase sempre resolver as situações-problemas sem refletir, portanto, sem colocar em ação os instrumentos intelectuais de que já dispunham em função da dificuldade de acionar recursos metacognitivos, ou seja, de conhecer e reconhecer recursos cognitivos necessários para a realização de determinadas atividades, o que gera uma limitação na capacidade de generalização e transferência na regulação do conhecimento. Nesse contexto, a auto-estima e a expectativa de êxito ou fracasso estão inter-relacionadas com os processos cognitivos.

Em relação aos processos de interação, a teoria de Piaget, como exposto, postula que a socialização favorece o desenvolvimento da inteligência. Echeita e Martín (1995, p.37) afirmam que “realizada a análise das relações entre iguais, conclui-se, que em várias ocasiões,

diante das típicas tarefas piagetianas, os sujeitos realizam melhor as tarefas operatórias que lhes eram propostas coletivamente do que individualmente”. No entanto, é preciso destacar que, na teoria piagetiana, a interação é somente mais um dos fatores que se juntam à experiência, à maturação e à equilibração. Conforme Silva (2000, p. 90),

[...] para os adeptos da teoria piagetiana, a compreensão do processo de evolução da inteligência de pessoas normais vem confirmando e estabelecendo um conjunto de dados que, salvaguardadas as adaptações necessárias, também, são adequadas às pessoas deficientes mentais.

Pelo enfoque de Piaget (1976, 1985), os sujeitos com deficiência mental são capazes de se desenvolver, inclusive seguindo os mesmos estágios propostos para as crianças “ditas normais”, sendo que a diferenciação está no ritmo e no menor alcance cognitivo. Assim o melhor prognóstico advém dos estímulos para que esses sujeitos possam agir e interagir com o meio, assim, o papel do professor é propor situações de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual, pois, a inteligência se estrutura a partir de seu próprio funcionamento.

Destaca-se que a teoria de Piaget dá ênfase à relação entre sujeito e meio, enquanto a teoria de Vygotsky enfatiza a relação entre sujeito e meio acrescentando um terceiro fator essencial: o outro, como revelador de toda uma dimensão histórico cultural. Desse modo, consideramos essa teoria como esclarecedora da interação entre adulto e criança, foco principal dos trabalhos de Vygotsky.

2.1.2 A teoria vygotskyana

Essa teoria tem como principal representante o estudioso russo Lev Semenovich Vygotsky e tem como pressuposto básico a subordinação do desenvolvimento às aprendizagens, as quais são fundamentalmente sociais, pois ocorrem na interação entre os sujeitos. Estes constroem seus conhecimentos a partir da inter-relação ativa com o meio sociocultural no qual exercem um papel concreto. A teoria de Vygotsky é, portanto, oposta às concepções inatista e ambientalista, tendo ele rejeitado a idéia de funções mentais fixas e imutáveis e trabalhou com a postulação que o cérebro é um sistema aberto, construído ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Vygotsky evidenciou que, para uma melhor compreensão do funcionamento do cérebro, é preciso entendê-lo como um sistema funcional, ou seja, as funções mentais não podem ser localizadas em pontos específicos do cérebro humano ou em grupos de células isoladas. Por ser funcional, o indivíduo pode utilizar componentes diferenciados na resolução de uma questão, dependendo da situação, ou seja, para se chegar ao resultado de uma expressão matemática, uma pessoa pode seguir diferentes estratégias, sendo que cada uma dessas estratégias utilizadas por pessoas diferentes mobilizará diferentes pontos do aparato cognitivo, isto é, do seu funcionamento cerebral (TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS, 1992).

Percebe-se que o desenvolvimento dos educandos com deficiência intelectual não pode ser definido *a priori*, pois, pelo fato de o cérebro constituir-se em um sistema funcional, é passível de novas adaptações, ou seja, transforma-se ao longo do desenvolvimento de cada sujeito. E esse desenvolvimento é possível a partir da relação com o outro social. Vygotsky compreende o desenvolvimento relacionado com a ativação das funções psicológicas superiores, as quais são fundamentalmente adquiridas a partir da mediação dos outros e com os outros. Conforme Silva (2000, p.92),

Nesse sentido, a aprendizagem é um fator de desenvolvimento e Vygotsky indica que este processo determina não somente o que se pensa conscientemente, mas também o processo mental implicado, que se caracteriza pelas regulações lingüísticas realizadas por outras pessoas sendo aos poucos substituídas por auto-regulações, à medida que a fala vai se internalizando.

As mediações sociais, afetivas e lingüísticas ativam as funções psicológicas superiores. A linguagem assume papel fundamental, visto que o conteúdo da experiência histórico-social não está presente somente nos instrumentos materiais, mas refletida de forma verbal na linguagem. Para o autor, o desenvolvimento, adquirido sobremaneira através do processo de interação social, apresenta dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal ou potencial. O primeiro se constitui nas aprendizagens já fixadas, resultantes de determinados ciclos já desenvolvidos; o segundo também se refere àquilo que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes), ou seja, refere-se àquelas funções que estão em processo de maturação (VYGOTSKY, 1993, 2004).

Vygotsky distancia-se de Piaget quando acentua significativamente os fatores histórico-culturais no desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal ou potencial, para Vygotsky (1998, 2004), constitui-se na distância

entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autônoma (desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de um grupo social (desenvolvimento potencial). A zona de desenvolvimento potencial passa a ser progressivamente a zona de desenvolvimento real. A maturação biológica é um fator secundário no desenvolvimento das formas complexas do comportamento humano, pois essas dependem da interação da criança com sua cultura (REGO, 1995).

Para Pontecorvo (2005, p.54), “o desenvolvimento vai da interação social, no início muito mais auxiliada por outros indivíduos mais competentes, para um pensamento mais individual, que se manifesta antes como linguagem privada e, enfim, como pensamento verbal”.

Ao destacar a inter-relação entre o sujeito, o meio e os outros, a teoria vygotskyana postula que organismo e meio exercem influência recíproca, portanto o biológico e o social não estão dissociados. Nessa teoria, o aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que a interação com o meio, e com outras pessoas coloca em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer.

É nesse sentido que os testes de QI utilizados para medir o grau de inteligência dos sujeitos recebem críticas, visto que aferem somente o nível de desenvolvimento real, desconsiderando o nível de desenvolvimento potencial dos educandos.

A teoria de Vygotsky enfatiza sobremaneira o caráter sócio-histórico do processo educacional, sendo que o conceito de zona de desenvolvimento proximal oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Conforme exposto, tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento, a educação deve partir sempre de onde se encontra a criança e, progressivamente, estimular seu acesso a novos níveis de competência e desenvolvimento, o qual é impulsionado pelo aprendizado. Vygotsky afirma que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se complementarem (VYGOTSKY, 1998, 2004). Mas para que ocorra aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento, há a necessidade de um bom ensino, o qual, para Vygotsky, necessita de constantes interações sociais. Esse aspecto será aprofundado no próximo tópico.

2.2 O papel da interação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e os instrumentos de mediação semiótica

Apesar dos déficits específicos associados às pessoas que apresentam deficiência intelectual, os quais as impedem de apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem escolar dos demais alunos, os estudos comprovam que, pela própria plasticidade do cérebro humano, o funcionamento intelectual desses sujeitos pode ser ativado e sustentado com apoios cognitivos, sociais e afetivos. É nesse sentido que a interação na escola constitui fator essencial para o desenvolvimento dos alunos, e mais especificamente dos alunos com deficiência intelectual. Para isso os professores devem conhecer individualmente cada um deles, observando o que os leva a agir de uma ou de outra maneira, a fim de compreender como esses alunos utilizam estratégias na solução dos problemas que lhe são apresentados.

O estudo sobre interação constitui o núcleo central dos estudos da teoria histórico-cultural de Vygotsky, visto que o próprio conceito de zona de desenvolvimento potencial ou proximal diz respeito ao nível de desenvolvimento que os educandos conseguem alcançar quando realizam atividades com a ajuda de adultos ou outros indivíduos mais experientes.

A interação professor-aluno ou entre os próprios alunos demonstra o quanto o desenvolvimento dos educandos depende de uma base social, ou seja, o sujeito desenvolve-se primeiramente a partir de um contexto interpsicológico (social), passando a um contexto intrapsicológico, de auto-regulação que depende exclusivamente das interações realizadas. (VYGOTSKY, 1998). Desse modo, compreendemos que o desenvolvimento humano é produzido pelo processo de internalização, que se dá a partir das interações sociais, sendo as interações entre professor e alunos essenciais para o desenvolvimento destes.

Autores como Bruner (apud ECHEITA; MARTIN, 1995, p.39) destacam a interação professor-aluno, fazendo uma analogia com o “andaime”, pois consideram que este processo ocorre com o adulto auxiliando a criança, indo à sua frente e suprimindo em um primeiro momento sua falta de competência, evitando os possíveis erros, possibilitando que as crianças realizem tarefas em processo de interação.

Do mesmo modo, Echeita e Martín, (1995) citam que, para Werstch, nesse tipo de atividade ocorre um enfoque construtivista, visto que os sujeitos (educador e educandos) partem de situações diferentes de aprendizagem e passam a compartilhar situações específicas ou aproximadas de aprendizagem, a partir dos quais ocorre uma relação de intersubjetividade, realizada mediante mecanismos de mediação semiótica-linguagem.

O momento de maior significado no curso de desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente interdependentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1998, 2004). No que diz respeito às atividades práticas, o instrumento é o elemento entre o sujeito e o objeto que amplia as possibilidades de transformação do meio social, funcionando como um mediador entre o sujeito e o mundo.

O que diferencia os seres humanos dos outros animais é, pois, a capacidade que as pessoas têm de criar, generalizar e abstrair, ou seja, a criança usa como instrumentos não somente objetos que estão a seu alcance, mas também outros estímulos que não estão contidos no seu campo visual imediato (signos). Enquanto os instrumentos são externos ao sujeito, os signos são orientados para o próprio sujeito, ou seja, são instrumentos da atividade psicológica. Como exemplos de signos, têm-se os desenhos, a escrita, a leitura etc. Os signos e as palavras constituem-se em um meio de contato social (interpsicológico), a partir do qual há o desenvolvimento de novas relações que passam a ser internalizadas (intrapsicológico).

De acordo com Vygotsky (1998, 2004), o processo de internalização consiste em uma série de transformações. Assim, uma operação que inicialmente constitui uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, ou seja, todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social e, depois, no nível individual. A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos.

Entende-se que a interação professor-aluno é considerada a partir da experiência relacional com a utilização de instrumentos e signos que propiciem a maior participação e envolvimento do aluno nas situações de aprendizagem, levando-se em consideração, sobretudo, o contexto de intersubjetividade construída no coletivo da sala de aula.

É preciso, então, salientar que o não desenvolvimento dos sujeitos com deficiência mental tem muito mais a ver com a escassez ou mesmo ausência de oportunidades de mediação semiótica do que com a lesão, com a alteração cromossômica ou com qualquer outra condição orgânica ou não, significadas como incapacidade individual (CARNEIRO, 2006).

Assim, neste trabalho, consideramos como interação o contato mantido entre professor e alunos com deficiência intelectual e vice-versa, bem como entre estes, os demais alunos e grupo e vice-versa, quando utilizam ou não a linguagem, ou seja, adota-se o conceito de interação proposto por Silva e Aranha (2005), segundo as quais no processo ensino-aprendizagem, ocorre uma mútua relação em que o professor influencia a atividade dos

educandos, mas também é influenciado por ela, ou seja, ocorre um processo de forma bidirecional, resultando na construção do conhecimento.

Compreendemos que alguns contatos podem não ter uma grande significação do ponto de vista da aprendizagem mais formalizada, mas constituem, sim, uma forma de interação. Salientamos, ainda, que, embora em algumas situações não ocorra um contato mais direto entre professor e aluno, sendo que coletivamente há interesse e atenção pelo que está sendo explicitado, consideramos esta uma situação de interação, isto porque está acontecendo uma reciprocidade entre professores e alunos.

2.2.1 A aprendizagem como mediadora da zona de desenvolvimento proximal e a relação com o progresso do aluno com deficiência intelectual

A teoria histórico-cultural, conforme discussão empreendida neste estudo postula que o aprendizado é fator propulsor do desenvolvimento desde o primeiro dia de vida da criança, a qual, inicialmente é exposta à aprendizagem não sistematizada, e, ao entrar na escola essa aprendizagem passa a ser sistematizada. Assim,

O aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Para elaborar as dimensões do aprendizado escolar, descreveremos um conceito novo e de excepcional importância, sem o qual esse assunto não poderia ser resolvido: a zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1998, p.110)

O bom aprendizado precisa dirigir-se à zona de desenvolvimento proximal, ou seja, deve adiantar-se ao nível de desenvolvimento já efetivado para que haja uma evolução, daí a importância das interações, pois é a partir delas que serão acionados nos aprendentes potenciais, os quais estão precisando de estímulos, “andaimes”, para se desenvolverem. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p.116) acrescenta.

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

A aprendizagem constitui-se, assim, em fator de mediação da zona de desenvolvimento proximal, pois “o aprendizado adequadamente organizado resulta em

desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de ocorrer”. (VYGOTSKY, 1998, p.118)

Pelas concepções tradicionais de aprendizagem, ainda presentes na atualidade, desconsidera-se a zona de desenvolvimento proximal, e para que a criança possa ingressar na escola, há a necessidade de “certa” prontidão. Com base em tais concepções, as crianças com deficiência mental não poderiam beneficiar-se da escola, pois nunca estariam prontas, desprezando-se o fato de que é através da escola e dos processos de interação aí ocorrentes, é que a criança com déficit intelectual alcança níveis mais elevados de desenvolvimento.

A teoria de Vygotsky (1997, 2004) também faz críticas ao ensino que se baseia somente no método direto, que enfatiza o concreto e exclui tudo o que está ligado ao pensamento abstrato. Tal postura aprofunda a deficiência, abafando nela os fracos embriões de pensamento abstrato, os quais, apesar de tudo, também existe na criança mentalmente deficiente.

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a possibilidade das pessoas com deficiência intelectual de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BATISTA E MANTOAN, 2007).

No caso específico dos alunos com deficiência intelectual, por terem maiores dificuldades na passagem do contexto interpsicológico ao intrapsicológico, ou seja, dificuldade de auto-regulação do conhecimento, eles necessitam de vários “andaimes”, o que exigem uma intervenção intencional e planejada do trabalho, de forma que se torna crucial a interação professor-aluno.

Conforme Martín e Marchesi (1995, p. 28),

A linguagem ocuparia conseqüentemente, uma função básica no processo de regulação da atividade cognitiva. [...] As situações mais efetivas de aprendizagem são aquelas em que os alunos são orientados por seus professores para facilitar-lhes a aquisição e o desenvolvimento da auto-regulação.

Nesse sentido, o papel do professor deve orientar-se para o estabelecimento de situações interativas de aprendizagem escolar, através das quais os alunos, sobretudo aqueles com necessidades educacionais especiais, vão internalizando mecanismos de controle e

planejamento do seu próprio comportamento. Para esse fim, faz-se necessário conhecer as peculiaridades desse aluno, da sua inteligência, analisando como aprende e qual seu potencial de aprendizagem, buscando-se concretizar a prática pedagógica inclusiva. Nesse contexto,

O professor inclusivo deve adotar uma metodologia não convencional com recursos alternativos e inovadores. Seu trabalho individual e solitário cede lugar ao trabalho em grupo, buscando coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas. (FURTADO, 2007, p. 93).

Depreende-se dessas reflexões que o professor terá como objetivo acelerar o desenvolvimento potencial do aluno, tornando-o real, daí a importância da interação professor-aluno, isto é, o encontro entre o ser em processo de desenvolvimento e o ser adulto “mais desenvolvido.”

Os estudos e proposições de Vygotsky, escritos no início do século XX, versam sobre a importância dessa interação, da cooperação, do estudo conjunto, ou seja, de uma educação inclusiva. No caso específico das crianças com deficiência intelectual, Vygotsky (2004, p.389) observa que:

[...] Em linhas gerais, os métodos da educação desse tipo de criança coincidem com os métodos normais, sendo seu ritmo apenas um pouco atenuado e retardado. Do ponto de vista psicológico, é de suma importância não fechar essas crianças em grupos específicos, mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível.

Depreende-se dessa concepção que o contexto e as relações sociais assumem papel relevante, e a escola não deve preocupar-se em avaliar somente o que a criança deficiente não consegue fazer, mas considerar o que pode fazer sob condições pedagógicas adequadas, pois a criança com deficiência não é menos capaz do que outras crianças “ditas normais”, pois o que ela tem é um modo peculiar de desenvolvimento, como qualquer outra pessoa.

A teoria das compensações, criada por Vygotsky (1997) e tão bem explicada em seu livro “Fundamentos da Defectologia”, constituiu inovação, na maneira de estudar as pessoas com deficiência, ou seja, o modo como elas se desenvolvem.

O objetivo básico da teoria das compensações é mostrar que o desenvolvimento intelectual perde o caráter de um crescimento só quantitativo, de intensificação e aumento gradual da atividade mental, passando a ser analisado qualitativamente. Para Vygotsky (1997), o indivíduo com deficiência busca compensações, ou seja, um equilíbrio para superar sua dificuldade em uma determinada área, no entanto o autor alerta que não se pode confundir

com compensações biológicas, pois não é porque uma pessoa tem alguma deficiência que automaticamente os outros sentidos serão mais desenvolvidos biologicamente. A compensação só é criada mediante a interação dos sujeitos com os outros. Desse modo, o que é orgânico, ou seja, a causa do distúrbio não deixará de existir, mas será ultrapassado por funções qualitativamente diferentes que se originam em decorrência das vivências sociais da criança.

A compensação é, pois, possibilitada pelo meio social e nesse sentido, uma criança com deficiência intelectual necessita ser muito mais estimulada, por exemplo, através da linguagem, para que as funções cognitivas, como memória, raciocínio e pensamento, atinjam um grau mais elevado de desenvolvimento.

Vygotsky (1997) faz também distinção entre defeito primário e defeito secundário. O primeiro é considerado por ele como defeito biologicamente dado, e o segundo, como aquele construído socialmente, a partir da forma como o contexto cultural está estruturado e como os outros reagem ao defeito primário. A preocupação é evitar que, a partir do defeito primário, se constituam defeitos secundários.

No entanto, as funções psicológicas surgidas no processo de interação com as pessoas do meio em que a criança com deficiência está inserida constituem a esfera que permite a atenuação das conseqüências da deficiência, bem como ajudam a criar no contexto social a noção de respeito às diferenças e de não preconceito. É nesse sentido que, para Vygotsky (1997), as crianças devem estar incluídas nos contextos os mais regulares possíveis de aprendizagem, para que se beneficiem de um ambiente rico de estimulações as mais diversas.

A heterogeneidade escolar deve ser vista pelos educadores como condições estimuladoras do desenvolvimento dos sujeitos. Nesse contexto, defendemos que a educação inclusiva só pode se concretizar verdadeiramente na interação com o outro, ou seja, de modo partilhado e compartilhado.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

O campo da observação possui múltiplas e complexas dimensões e o observador, sem uma definição prévia de sua estratégia sobre o que observar, sentir-se-á inteiramente perdido diante da numerosidade de possíveis elementos de informação, na totalidade do campo observacional. Faz-se necessário desenvolver condições para uma certa organização e orientação, a fim de proceder ao trabalho de observação com fins de pesquisa.

Vianna

3.1 Caracterização da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa: a caracterização, local e participantes, técnicas e instrumentos utilizados.

Para responder às indagações a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Teresina, procurou-se, inicialmente, focar a atenção no que realmente consistia a nossa inquietação. Nesse sentido, a partir de discussões e alguns ajustes, foi delimitado o problema de estudo, o qual consistiu em compreender como se desenvolve a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva e em que medida isso contribui para inclusão escolar dos alunos.

Delimitados o problema e os objetivos e tendo em vista a especificidade do estudo, compreendeu-se que, para fundamentar a pesquisa, a abordagem teórica a ser adotada seria a histórico-cultural de Vygotsky, por seu caráter dialético, considerando que os fatos estão em

constante mudança e que o desenvolvimento do homem é fruto da experiência histórico-cultural.

Observa-se que Vygotsky (1998), entre outros aspectos, atribui importância fundamental ao papel da interação social para o desenvolvimento do ser humano. Para o autor, o homem se constitui e se desenvolve a partir das experiências, sendo fruto das interações sociais. Assim as formas psicológicas mais elaboradas emergem da vida social, pois o psiquismo humano é sempre mediado pelo outro.

Partindo desse entendimento, para alcançar os objetivos propostos na pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, visto que esta apresenta as características necessárias para apreensão da realidade nos aspectos históricos e psicossociais. De acordo com André, (1986, p. 18), “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Corroborando essa análise Silva e Silveira (2007, p. 151) afirmam:

Em geral, a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, ecológica, humanista, bem adaptada para análise minuciosa da complexidade próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atende aos fenômenos de exclusão e marginalização.

A metodologia de cunho qualitativo tem características essenciais na compreensão de realidades multideterminadas nas quais o elemento humano é analisado de forma mais ampla, nas suas interrelações. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso, por ser o mais adequado aos objetivos pretendidos, em função de suas características.

Como estratégia de pesquisa, um estudo de caso, independente de qualquer tipologia, orientará à busca de explicações e interpretações convincentes para situações que envolvem fenômenos sociais complexos, e a construção de uma teoria explicativa do caso que possibilite condições para se fazerem inferências analíticas sobre proposições constatadas no estudo e outros conhecimentos encontrados. (MARTINS, 2006, P.11)

Trata-se de um caso específico, bem delimitado, embora tenha suas dimensões relacionadas a um contexto mais amplo, ou seja, procura-se retratar a realidade da escola em estudo, sobretudo nos aspectos ligados à interação entre professor e aluno com deficiência intelectual, observando-a na sua complexidade e em profundidade. Assim, com esse estudo, busca-se apreender a totalidade de uma situação e analisar a multiplicidade de dimensões que envolvem o caso. O Estudo de caso, portanto, adéqua-se ao objeto desse estudo considerando

que, nesse caso específico o estudo é desenvolvido a partir de uma realidade específica e delimitada, tendo-se a possibilidade da construção de novas relações, conceitos e teorias. Para Stake (apud ANDRÉ, 2005, p.16) “uma questão fundamental, é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

É importante salientar também que embora no estudo de caso o pesquisador precise delimitar uma situação específica, isso não implica em maior facilidade, pois conforme Yin (2001), as demandas do estudo de caso sob o ponto de vista intelectual, pessoal e emocional são maiores do que qualquer outra estratégia de pesquisa.

Por ser um tipo de pesquisa em que o pesquisador tem que se envolver diretamente com a coleta dos dados, em ambientes reais, há a necessidade de maior participação por parte do pesquisador, como também flexibilidade e sensibilidade. Essas características foram consideradas no desenvolvimento do presente estudo, cujo desvelamento do objeto exigiu a presença constante do pesquisador a fim que de se adentrar na especificidade do problema em estudo.

3.2 Local e participantes da pesquisa

Na perspectiva da pesquisa, torna-se importante uma compreensão mais ampliada da realidade na qual os dados empíricos foram coletados. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública de Teresina, a Escola Municipal Mário Covas, que funciona em três turnos, sendo o turno diurno da alfabetização a 4ª série, e o noturno, de 1ª a 8ª do ensino fundamental. No primeiro, no qual se concentrou a pesquisa, há 1.040 alunos matriculados, estudando pela manhã e à tarde, distribuídos em 31 salas de aula.

A estrutura da escola, construída há seis (06) anos, é ampla, com 4.000 metros de área construída, num total de 10.000 metros de área total e obedece às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. São 17 salas de aula, salas de diretor, de coordenadores de professores e de equipe administrativa; área de recreação, quadra esportiva e anfiteatro para apresentações culturais coletivas. É importante destacar que na referida escola há uma (01) sala de apoio pedagógico específico e uma (01) sala de recursos para deficientes auditivos, a qual está sendo estruturada com equipamentos específicos.

O apoio pedagógico específico constitui modalidade de atendimento para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Eles freqüentam a sala no contra-turno

da sala regular, em grupos de sete (07) crianças, duas (02) vezes por semana. No que concerne às salas regulares da escola, observou-se que têm uma média de 30 alunos matriculados.

A Escola Mário Covas, dentre um universo de 292 escolas⁶ da rede pública municipal de ensino, sempre se destacou, na sua trajetória de 06 anos de existência, por apresentar experiências exitosas no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. Nesse ano de 2007, a escola acompanhou 26 desses educandos, sendo cinco com deficiência física, três com deficiência visual (baixa visão), dois com deficiência auditiva, dois com deficiência múltipla e dezesseis com deficiência intelectual, sendo esses últimos, na sua maioria, com deficiência leve.

Os critérios para a escolha dessa escola foi a compreensão de que a mesma constituiu-se como inclusiva por não apresentar nenhuma resistência em oferecer educação regular para os alunos com deficiência, bem como pelo esforço da equipe de gestores e coordenadores da escola, diretores e pedagogos de estar sempre estimulando estudos e reflexões quanto às melhores formas de responder às necessidades dos educandos.

Segundo relato das coordenadoras, elas ainda não consideram a escola como verdadeiramente inclusiva, no sentido amplo que abrange o termo inclusão, que é a capacidade de responder de forma satisfatória às reais dificuldades e expectativas dos educandos, através de metodologias, currículo flexível e avaliação adequada. Consideram que estão em processo, e visando à melhor compreensão sobre como trabalhar a diversidade na escola, começaram a desenvolver, a partir de 2007, o projeto Educação Inclusiva: Convivendo com as diferenças, que tem por objetivo propiciar a formação em serviço para os professores

Vale ressaltar que o projeto é uma iniciativa da direção da escola, que conjuntamente com os professores, procuram estudar temas relacionados à inclusão, contextualizando-os com nas questões e interesses específicos da escola.

Dentro do contexto escolar em referência, definiu-se como sujeitos dois professores e três alunos. Essa escolha deu-se com base nos seguintes critérios:

- professores que acompanham alunos com diagnóstico de deficiência intelectual;
- alunos com deficiência intelectual a partir dos 9 (nove) anos de idade;
- alunos com histórico de multi- repetências.

Os professores foram denominados de P1 e P2, (professor 1 e professor 2). Os alunos partícipes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios Anne 9, Pedro14,

⁶ Informação obtida no saite <http://www.semec.pi.gov.br>.

Paulo15, sendo que os números ao lado dos nomes correspondem às idades dos mesmos. Na sala da P1, há somente um aluno com deficiência, que é a Anne9; estando com a P2 os outros dois alunos com deficiência.

Profº	Tempo de serviço	Série que leciona	Form. Acadêmica	Formação em educ. especial
P1	04 anos	Alfabetização	Superior	Não
P2	02 anos	3ª	Superior incompleto	Não

Quadro 4 – Perfil dos professores partícipes da pesquisa

Fonte: Dados de identificação do professor e roteiro da entrevista, 2007.

Aluno (a)	Idade	Anos de escolaridade	Anos de repetência	Tipo de deficiência
Anne9	09	02	01	Intelectual
Pedro14	14	07	04	Intelectual
Paulo15	15	09	05	Intelectual

Quadro 5 - Perfil dos alunos partícipes da pesquisa

Fonte: Ficha de caracterização do aluno, 2007.

3.3 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Para realização deste estudo, utilizamos, de forma articulada, três (03) instrumentos de coleta de dados: ficha de caracterização dos alunos partícipes (apêndice D); entrevistas semi-estruturadas (apêndice E) e observação não participante (apêndice F).

O primeiro instrumento consistiu numa ficha de caracterização do aluno partícipe, com informações a respeito do histórico familiar, de saúde e escolar, obtidas dos responsáveis pelos alunos. A coleta de informações a partir dessa ficha foi realizada no período de abril e maio de 2007, na própria escola, após agendamento prévio com os responsáveis pelos alunos, solicitou-se que os pais trouxessem laudos e ou exames que justificassem o processo de desenvolvimento de saúde do filho, inclusive indicando a deficiência dos mesmos. Compareceram à escola as mães dos alunos partícipes da pesquisa, as quais consentiram que os filhos fossem sujeitos da pesquisa, fornecendo as informações solicitadas.

Esse momento foi bastante enriquecedor tanto para a mãe dos educandos como para mim, na condição de pesquisadora, pois foi possível refletirmos juntas sobre o processo de desenvolvimento dos filhos. As mães demonstraram garra e responsabilidade na condução do processo educacional dos filhos, visto que, apesar de vários empecilhos, como a recusa de matrícula dos mesmos em algumas escolas regulares procuradas, elas nunca desistiram. Todas reconheceram a importância da Escola Municipal Mário Covas como estimuladora do desenvolvimento escolar dos alunos, não esquecendo, no entanto, a relevância da família, que, em parceria com a escola, contribui para o sucesso na aprendizagem desses educandos.

O segundo instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada consistiu num roteiro de perguntas abertas e, portanto, flexíveis para acréscimos, o que proporcionou maior liberdade entre entrevistador e entrevistado. A escolha desse instrumento se deu, sobretudo, para que fosse possível colher informações junto aos professores a respeito da realidade em estudo. Richardson (1999, p.207) “considera a entrevista uma técnica importante, afirmando que essa estratégia permite o desenvolvimento de estreita relação entre as pessoas, torna-se uma comunicação na qual determinada informação é transmitida diretamente de uma pessoa para outra em interação face a face”.

A aplicação das entrevistas foi realizada também no mês de maio de 2007, com horário e datas previamente estabelecidos com os professores. Foi utilizado o gravador objetivando que as entrevistas ocorressem sem muitas interrupções. Elas foram feitas com quatro professores, no entanto dois deles não continuaram na pesquisa por motivos de saúde e outros. A duração das entrevistas variou entre uma (01) e duas (02) horas, sendo que uma das professoras não aceitou a gravação. Com essa técnica de coleta de dados foi possível apreender de forma bastante natural a compreensão dos professores quanto ao desenvolvimento escolar dos alunos, mas especificamente dos alunos com deficiência intelectual.

O terceiro instrumento utilizado, a observação não participante, teve por objetivo manter um contato mais direto com a realidade observada. Como o estudo se propôs a identificar a interação professor-aluno, a observação foi utilizada para análise *in loco* de como estava ocorrendo essa interação e em que medida ela contribui para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

A observação foi de extrema importância, visto que o observador é parte da atividade objeto de pesquisa. Assim, conforme Vianna (2007, p.29), o processo de observação é composto de várias fases, dentre as quais, destacamos três:

1-seleção de um “cenário”, ou seja, estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas;

2-definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo;

3-destaque das observações que contenham aspectos relevantes para as indagações da pesquisa; registrar aspectos, como descrição dos informantes, contexto físico, eventos e atividades particulares, e as próprias reações do observador.

Para que a observação se tornasse mais fidedigna utilizamos registros em vídeos, evitando, conforme salienta Vianna (2007), o viés do observador, pelo fato dele estar comprometido intelectual e emocionalmente com o seu projeto, podendo isso influenciar em demasia suas percepções.

Desse modo as observações foram realizadas no período de junho a outubro de 2007, através de sete sessões de filmagens de 15 minutos para cada turma pesquisada. No total foram 15 sessões de filmagens, durante 210 minutos. Essas sessões ocorreram em dias aleatórios, sem a marcação prévia com os professores.

As observações foram realizadas em duas turmas, às quais denominamos de turma A e turma B. A turma “A”, de alfabetização, tinha 24 alunos matriculados, sendo que 20 alunos freqüentavam regularmente, a maioria do sexo feminino. A média de idade desses alunos era de 07 anos. A regente dessa turma é a professora que denominamos de P1, e a aluna partícipe do estudo, que possui deficiência intelectual denominamos de Anne 9. A turma “B”, de 3ª série, tinha 18 alunos matriculados e regularmente freqüentando, sendo equiparada entre os dois sexos, com uma média de 12 anos de idade. A regente dessa turma é a professora que denominamos de P2 e os alunos partícipes da pesquisa que possuem deficiência intelectual denominamos de Pedro14 e Paulo15.

Quanto aos dados obtidos a partir da observação, utilizou-se um sistema de tabulação da freqüência das ações (Apêndice F) baseado num sistema de categorias criado por Silva e Aranha (2005), bem como no sistema de categorias criado por Flanders (1977), FIAC-Sistema de categorias para análise da interação. Conforme Coll e Solé (1995, p.283), “os sistemas de categorias para a análise da interação aparecem deste modo como instrumentos susceptíveis de descrever o que ocorre na aula, da forma mais objetiva e asséptica possível”.

Delimitamos as seguintes categorias a serem observadas: duração do contato, quem inicia o contato, como inicia o contato e o conteúdo do contato. Com a análise da freqüência dessas categorias, foi possível compreender como está se desenvolvendo a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual.

Embora a observação não tenha sido participante, o contato direto com professores e alunos foi muito enriquecedor, pois possibilitou a aproximação da dinâmica de duas salas de aula que se propõem a uma proposta pedagógica inclusiva.

3.4 Análise dos dados

Para proceder à análise dos dados, foi adotado o método de análise de conteúdo, o qual aplicado às respostas das entrevistas com os professores partícipes teve por objetivo absorver o aspecto intrínseco, individual e atual da linguagem desses sujeitos, pois, conforme Franco (2003, p. 14),

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Quanto às observações, foram selecionados três juízes para avaliar as filmagens realizadas, com base nas categorias mencionadas. Adotou-se essa medida como forma de garantir a fidedignidade dos dados coletados, os quais foram tabulados a partir da frequência de ocorrência das interações, sendo posteriormente realizada a análise de conteúdo.

Na análise de conteúdo, tanto das entrevistas como das observações, seguimos as orientações de Bardin (1994), que considera três etapas básicas: pré-análise, extrapolação do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a pré-análise. Nesse sentido, realizamos várias leituras do material coletado, com o fim de construir as principais categorias que melhor respondessem aos objetivos desse trabalho. Feita a escolha das principais categorias, realizamos a análise minuciosa das falas dos entrevistados, bem como dos dados observados, relacionando-os com a teoria- extrapolação do material. Posteriormente, de forma articulada com a fase anterior, procuramos fazer as inferências necessárias, buscando assim o atingimento dos objetivos propostos na pesquisa.

CAPÍTULO IV

A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA

Viver a abertura respeitosa aos outros e de quando em vez, de acordo com o momento, tornar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente.

Paulo Freire

Neste capítulo apresentam-se os resultados e análises das informações obtidas a partir da pesquisa de campo realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Teresina.

O problema de pesquisa, que consistiu em investigar como se desenvolve a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola regular inclusiva e em que medida essa interação contribui para a inclusão, vem procurar responder a uma necessidade social e humana que é a do direito à educação para as pessoas com deficiência em ambientes regulares de ensino, analisando especificamente a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Observa-se que, para que esta ocorra, é necessária a compreensão teórico-prática por parte dos educadores de que esses alunos têm potencialidades, e, portanto, são capazes de desenvolver-se e produzir socialmente. Assim, acreditamos que a interação professor-aluno constitui-se em recurso imprescindível e estimulador das potencialidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente dos alunos com deficiência intelectual.

Este capítulo está dividido em três sessões, seguindo a ordem dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

4.1 Conhecendo os educandos partícipes da pesquisa

Objetivando o conhecimento mais aprofundado sobre os educandos partícipes da pesquisa foram solicitadas aos pais dos alunos informações sobre o histórico familiar, de saúde e escolar destes. Para isso utilizamos uma ficha de caracterização do aluno (Apêndice D).

Os educandos serão identificados, conforme já explicitado na metodologia, com nomes fictícios e um número ao lado da letra, que representa a idade real dos mesmos.

Anne 9

A aluna tem síndrome de down. Frequentou dois anos de escolaridade completos, tendo concluído o terceiro ano em 2007, todos em escola regular. Ela pertence a uma família composta pelos pais e 03 filhos, sendo a caçula. A dinâmica familiar parece ser positiva, pois os pais, apesar do nível econômico baixo, procuram estimular a aluna e buscam novos conhecimentos visando melhor orientá-la.

A mãe relatou que realizou pré-natal e que a filha nasceu no tempo previsto, tendo iniciado o processo de estimulação com 04 anos de idade na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais- APAE de Teresina. A estimulação ocorreu até os 06 anos de idade, nas áreas de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Pediatria. Atualmente é acompanhada por neuropediatra e otorrinolaringologista, fazendo uso de medicação controlada.

A educanda iniciou o processo escolar aos 07 anos de idade na escola regular onde até hoje estuda. Não frequentou pré-escola, pois na época não foi aceita, alegando-se que não havia preparo para trabalhar com ela.

Atualmente está repetindo a 1ª série numa turma de 24 alunos e apresenta avanços na aprendizagem, na socialização e na aquisição da linguagem, embora ainda não esteja alfabetizada. Frequenta na referida escola a sala de apoio pedagógico específico. Por ser muito estimulada na escola e na família, é bastante independente, procurando atender às solicitações realizadas pelas professoras. No contexto familiar, a mãe a estimula para que realize exercícios fonoarticulatórios e tarefas escolares.

Pedro14

O educando pertence a uma família de pais que atualmente estão separados e possuem 03 filhos, sendo ele o primogênito. Conforme informações da mãe do adolescente, ele nasceu de parto normal, no próprio domicílio da família, tendo demorado a nascer. A mãe informou também que Pedro 14 fez uso de medicação até os 09 anos de idade, para controle de crises convulsivas. Possui laudo neurológico atestando déficit, F79x, que, conforme o Código Internacional de doença - CID-10 (1993) significa retardo mental não especificado, ou seja, há evidências de retardo mental, mas as informações disponíveis são insuficientes para designar o paciente para uma das categorias que inclui deficiência mental, subnormalidade mental, oligofrenia, conforme os termos médicos cientificamente usados.

No início do processo escolar, o aluno permaneceu pouco tempo em escola regular, visto que foi dito aos pais que ele não tinha condição de frequentá-la. Ingressou então na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Teresina, com 08 anos de idade permanecendo até aos 12 anos. Foi bastante estimulado, mas não conseguiu alfabetizar-se.

Começou a estudar novamente em escola regular em 2005, sendo este ano seu terceiro ano, sem nenhuma repetência. Pedro 14 apresenta avanços no processo de aprendizagem, encontra-se alfabetizado, realiza as tarefas solicitadas com independência e apresenta habilidade para desenho. É um aluno concentrado, porém tímido. Tanto a escola quanto a família procuraram e procuram estimulá-lo e encorajá-lo de forma que ele acredite e desenvolva suas potencialidades.

Paulo15

O aluno pertence a uma família de 09 filhos, sendo ele o último na ordem de filiação. Os pais são separados há bastante tempo, sendo a mãe quem sempre lhe forneceu a base emocional e de sobrevivência.

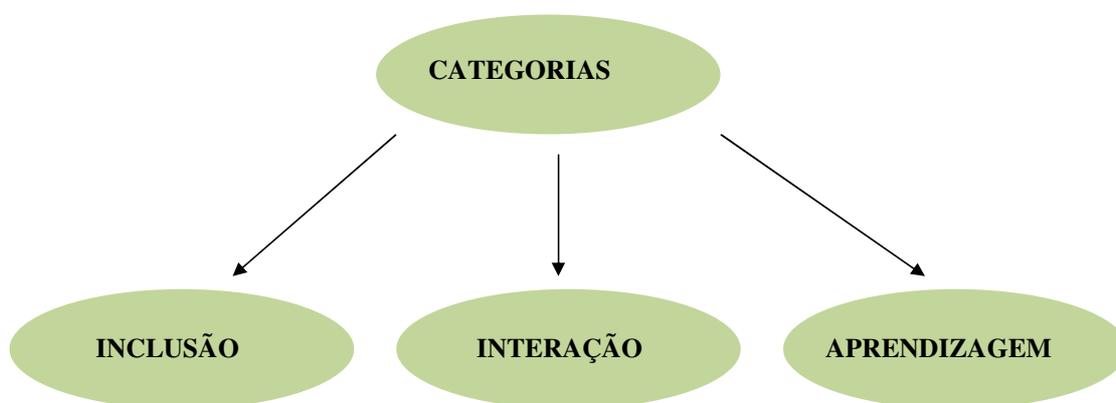
A mãe informou que a gravidez foi difícil, pois sempre precisou trabalhar muito, mas o filho nasceu aos 09 meses, no hospital. Ao se referir ao processo de desenvolvimento do filho, afirmou que ele demorou a falar. No que diz respeito a sua saúde, a mãe relatou que Paulo 15 sempre foi acompanhado por especialistas, pois é bastante nervoso.

Seu processo de escolarização teve início aos 06 anos de idade, em escola regular, alternando repetências na 1ª e 2ª séries. A mãe comentou que ele sempre gostou de ir à escola, porém há dois anos conseguiu alfabetizar-se. Ela afirmou que ele sempre foi estimulado pela escola e pelos irmãos mais velhos, frequentando aulas de reforço e a sala de apoio pedagógico

específico na própria escola. Atualmente encontra-se alfabetizado, mas é um aluno que se dispersa facilmente, o que ocasiona retrocessos no processo de aprendizagem.

4.2 A entrevista semi-estruturada com os professores partícipes - significados e sentidos

A partir das entrevistas realizadas com os professores partícipes, foi possível apreender as seguintes categorias descritas a seguir, que revelam a compreensão dos professores quanto ao desenvolvimento do processo de interação entre professor e aluno com deficiência intelectual na escola regular.



4.2.1 Inclusão – categoria mais abrangente

Destacamos a inclusão como categoria mais abrangente, considerando que não é pelo fato de a criança estar freqüentando a escola regular que a mesma está incluída. As crianças estarão verdadeiramente incluídas quando a escola oferecer os recursos e estratégias pedagógicas necessários para o bom desenvolvimento delas, considerando suas potencialidades e acreditando nelas, e ainda percebendo suas dificuldades, daí o caráter abrangente do termo, visto que a inclusão envolve um conjunto de fatores, tanto em nível micro-estrutural quanto macro-estrutural.

Através da fala das professoras é possível perceber que elas compreendem a inclusão como associada a uma questão de direitos. Assim destacamos:

É você incluir alunos com necessidades especiais em escolas regulares, não apenas incluir, mas fazer com que ele goze de todos os direitos que um dito “normal” tem. (P1)

É uma temática que está em alta, está sendo muito falada, mas o pouco que eu entendo são crianças ou pessoas que estão com algum déficit ou deficiência, e que elas podem e devem permanecer junto com “crianças normais”, que estão no processo de aprendizagem na escola regular. (P2)

O relato das professoras enfatiza o direito à educação dos sujeitos com deficiência na escola regular, sendo que P1 salienta que não basta apenas incluir, mas fazer com que eles gozem de todos os direitos. Compreende-se a preocupação da referida professora, no sentido de entender a inclusão não como mera inserção física, pois efetivamente esses educandos devem alcançar um nível de desenvolvimento de acordo com suas necessidades e com seu potencial, e para isso, precisam ser estimulados.

Ainda sobre o processo de inclusão, as professoras demonstram as seguintes percepções:

É positiva desde que o professor esteja preparado para isso, desde que ele tenha formação necessária para lidar com este aluno. (P1)

Eu tinha uma visão muito pequena quanto à inclusão, como eu concebia. Hoje apesar da minha pouca experiência, eu tenho uma visão diferente. [...] Eu acho não, eu tenho certeza que eles podem conviver normalmente com as crianças normais. (P2)

A P1 afirma ter uma atitude positiva a respeito da inclusão, no entanto salienta a necessidade de o professor estar preparado. Ainda segundo ela, “[...] não basta apenas o aluno estar inserido em uma escola regular, tem de haver atividades específicas para esse aluno.”

A P2 também apresenta uma atitude positiva com relação à inclusão dos educandos com deficiência intelectual, não destacando nenhum empecilho para esse processo. Embora enfatize que tinha uma visão estreita, não acreditando na inclusão, isto porque a P2 mesmo destaca na entrevista:

Então assim, eu tinha uma visão muito pequena e hoje eu já acredito, tenho certeza que o processo de inclusão escolar na escola pública, no nosso caso municipal, ele pode dar certo, ele dá certo, eu posso afirmar isso com certeza, principalmente depois dessa experiência que estou tendo.

A fala de P2 demonstra o que orienta Mantoan (2003), que a inclusão depende de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações, no entanto essa condição não é

comum nos sistemas educacionais e nos professores em geral. A referida professora mesmo relata que essa visão é atual, pois até bem pouco tempo tinha uma concepção “restrita” sobre a inclusão, ou seja, não acreditava nela.

No que concerne à formação dos professores, para P1 é bastante relevante, visto que ela compreende a importância da inclusão, desde que haja uma preparação maior dos professores. Nessa perspectiva, Fonseca (2003) adverte que não é possível responder à diversidade quando os professores, na sua maioria, são formados e preparados para a “normalidade”.

Compreendemos, portanto, que, na perspectiva da educação inclusiva, além da formação dos professores, há a necessidade de uma reorientação do currículo, das formas de avaliação, bem como das políticas educacionais, as quais deverão estar comprometidas com esse processo.

4.2.2 Interação – categoria intermediária e mediadora

Consideramos a interação entre professor e aluno aspecto essencial no processo de desenvolvimento dos educandos, especificamente quando nos referimos aos alunos com deficiência intelectual, pois a qualidade dessa interação vai influenciar sobremaneira a evolução cognitiva e social desses alunos.

Definimos a interação como categoria intermediária e mediadora, visto que, no processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, a interação constitui-se em fator meio, ou seja, a partir das interações, do melhor conhecimento dos educandos, os professores poderão melhor responder às suas dificuldades e necessidades destes. A interação é também mediadora no sentido de que, conforme expressa Vygotsky (1988), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto da dinâmica social, das interações sociais, ou seja, o que passa a ser psíquico no sujeito advém de uma base social.

As professoras partícipes da pesquisa concebem a interação como sinônimo de convivência, socialização e cujo objetivo é a troca de experiências. Assim conceituam-na:

É você se socializar com o outro, é a reciprocidade entre os seres. (P1)

É a convivência com diferentes pessoas, em diferentes grupos, independente de raça, condição socioeconômica para que ela possa desenvolver as habilidades, algumas habilidades que ela antes não desenvolvia que às vezes é preciso a convivência com outras pessoas e com outras experiências para que possa desenvolvê-la. (P2)

A P1 destaca uma opinião, a princípio, genérica, sobre a interação, enquanto a P2 compreende a interação como fruto da convivência com a diversidade, sendo essa convivência imprescindível para o desenvolvimento das habilidades. Ou seja, quanto mais a criança entra em contato com diferentes pessoas e diferentes experiências, mais ela se desenvolve. No discurso da P2, a inclusão é importante, pois viabiliza a interação dos alunos com deficiência com outros alunos que possuem diferentes especificidades. Assim a partir da interação mútua, da troca de experiências, se enriquece na construção de novos conhecimentos. Sobre a interação no contexto da sala de aula, as professoras destacam:

É de fundamental importância que haja essa interação. [...] até porque, sem essa interação, sem essa troca de experiências, de conhecimento, fica difícil se obter uma aprendizagem significativa. (P1)

[...] o professor não pode olhar o aluno de forma vertical, ele tem que se portar de forma horizontal, ou seja, tem que olhar para aquele aluno no mesmo nível, sentar com ele, brincar, sem pré-julgamento. (P2)

Percebe-se que a P1 salienta a interação professor e aluno com deficiência intelectual como provocadora de troca de experiências na construção de aprendizagens significativas. Para Tacca (2006), para que ocorra essa troca de experiências há necessidade de estratégias pedagógicas, que coloquem professores e alunos em sintonia de pensamento, e para que ocorra essa sintonia é preciso atentar para o aspecto motivacional, ou seja, os desejos e necessidades dos educandos.

A P2 acrescenta que essa troca de experiências deve se dar de forma horizontal, ou seja, professores e alunos em situação democrática e de responsabilidade mútuas procuram entrar em sintonia, através da interação, sendo o diálogo elemento fundamental para que a relação se desenvolva de forma a atingir níveis mais sistematizados e elaborados de pensamento e ações.

Ainda sobre o relato da P1, Solé e Coll (1995) advertem que a atividade do aluno, ou do grupo de alunos é condicionada pela atividade do professor, sua intervenção ou a falta dela vai interferir nesse processo.

Ratificando a fala da P2, Vygotsky (1998, 2004) afirma que a educação deve partir sempre de onde se encontra o educando e, progressivamente, estimular a aquisição de novos conhecimentos, ou seja, o professor é um mediador que se coloca numa situação de intersubjetividade com os educandos, numa relação horizontal de autonomia frente à condução do conhecimento, sem autoritarismo. É nesse sentido que P2 destaca:

[...] Então eu acho que se dá dessa forma, deixá-lo agir de forma natural, não forçar para nada, deixar que ele vai fazendo descobertas aos poucos, agora cabe ao professor como mediador, ele tem que fazer intervenções para que o processo ocorra de forma agradável, de forma bem dinâmica.

Quando a P2 destaca “não forçar para nada”, é preciso considerar que o professor não pode ser omissor, deve ser um estimulador do conhecimento escolar e social, não forçando, mas estimulando e motivando. Os alunos com deficiência intelectual, conforme Vygotsky (1998, 2004), Mantoan (2003, 2004, 2005), Sasaki (2005, 2007), Stainback e Stainback (1999), precisam de estimulações constantes na resolução de situações e problemas, os quais se deixados isolados ou sem motivação, serão incapazes de resolver ou de se interessar.

Quanto ainda à interação, a P1 informa: “[...] é obediente, mas agitada, não pára, não faz a tarefa e não me ouve.”

Diante dessa assertiva, é preciso observar em que situações da dinâmica escolar a aluna se torna mais agitada, visto que, a princípio, a professora a descreve como obediente. É, pois, importante verificar se nos momentos em que a aluna se torna mais agitada, está ou não ocorrendo uma relação de motivação e de encontro com os seus interesses e necessidades. Nesse sentido, torna-se necessário salientar que, a partir das situações interativas na sala de aula, os educandos vão internalizando mecanismos de controle e planejamento do seu comportamento, colaborando na dinâmica da sala de aula: Para isso, é preciso haver uma relação onde os interesses e motivações são respeitadas através de ações pertinentes propostas pelo professor em sala de aula. Desse modo, é indiscutível a relevância da interação professor-aluno no processo de desenvolvimento de todos os educandos, e em particular dos que apresentam deficiência intelectual, visto que a partir dessa interação é possível acionar mecanismos de mediação semiótica. Nesse contexto, destacamos a linguagem como importante signo semiótico que contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas essenciais, como pensamento, memória e atenção.

Considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento P2 relata:

[...] Essas crianças, no início, tinham dificuldade de interagir com o professor, eu mesma tinha dificuldade, tinha que perguntar várias vezes, eu me sentia até boba, mas eu queria ouvir a voz deles, ver como se comportavam.[...] um deles não falava nada, e aos poucos eu fui tirando alguma coisa.

Conforme observa Fierro (1995), as crianças com deficiência intelectual adotam muitas vezes estratégias de fuga ocasionadas pelas repetidas experiências de fracasso, como relata P2 ao se reportar as atitudes de timidez e de não interação desses educandos. No entanto, é importante ressaltar que no histórico de vida escolar e familiar percebe-se que esses educandos enfrentaram a não aceitação em escolas regulares, bem como vivenciaram várias repetências, ou seja, ocorreu um acúmulo de experiências de fracasso nas suas trajetórias educacionais, o que pode justificar as atitudes de timidez no início do ano letivo relatadas pela professora. Atenta à dinâmica da sala, P2 inquietou-se com a situação e procurou estimular os educandos, mostrando que os mesmos eram capazes e, portanto, podiam expressar-se sem medo, pois seriam respeitados por todos, professor e colegas.

4.2.3 Aprendizagem – categoria derivada da interação e da inclusão

A aprendizagem significativa é resultante de um processo criterioso de análise das dificuldades, expectativas e interesses dos educandos, visando à elaboração de estratégias pedagógicas que venham ao encontro destas dificuldades e interesses. Enfatizamos a aprendizagem como derivada da interação e da inclusão, pois são processos inter-relacionados.

Silva e Aranha (2005) evidenciam o aspecto bidirecional do processo ensino-aprendizagem, isto é para que o professor conheça seus alunos, visando a melhor atuar na sala de aula, estes precisam mostrar-se, responder às solicitações apresentadas pelo professor, e, para que isso ocorra, há a necessidade da interação e da confiança mútua.

A expectativa que o professor deposita nos alunos será demonstrada através das respostas oferecidas pelos mesmos. Assim se o professor tem boas expectativas com relação

aos alunos, a aprendizagem será satisfatória; se, no entanto, demonstra baixa expectativa, a aprendizagem não ocorrerá.

Assim, consideramos a inclusão escolar como resultante do processo de desenvolvimento dos educandos, a partir das interações. É nesse sentido, que, para Vygotsky (1998, 2004), a aprendizagem é estimulada, sobremaneira, a partir da interação com os outros, com ênfase na zona de desenvolvimento proximal, já explicitada anteriormente, que se constitui no que os educandos são capazes de fazer a partir das orientações e acompanhamentos de sujeitos mais experientes (pais e professores).

Antes de iniciar a análise das professoras partícipes da pesquisa quanto à compreensão dos processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, destacamos que nenhuma delas participou de formação específica na área da educação especial. Desse modo, é a partir de suas práticas diárias que estão buscando conhecer as melhores formas de acompanhar esses alunos.

Essas professoras conceituam a aprendizagem escolar da seguinte forma:

São conhecimentos que você adquire ao longo do dia, através de fatos, experiências. (P1)

[...] A aprendizagem se dá em casa como fora de casa. Dá-se na escola, com o grupo de amigos, na igreja, em qualquer ambiente. A escola vai sistematizar. Embora a gente considere todas as experiências fora da escola, estas precisam ser sistematizadas. (P2)

A P1 enfatizou o processo de aprendizagem relacionando-o com aquisição de conhecimentos não formais, enquanto P2 destacou o processo de aprendizagem de forma mais ampla, como fruto de aspectos não formais que a escola necessita sistematizar.

Com relação à aprendizagem no espaço da sala de aula, a P1 relata:

[...] busco através de leituras e um pouco do que sei desenvolver as atividades com base nas dificuldades dela, onde percebo que ela precisa e pode melhorar. A professora ainda acrescenta, [...] Estou sempre procurando algo novo para desenvolver com ela. (P1)

Desse modo a professora, considerando o nível de desenvolvimento real da criança, procura realizar estudos, visando ao desenvolvimento de atividades significativas que estimulem os conhecimentos latentes – zona de desenvolvimento potencial.

A P2 explicita quanto à aprendizagem:

Não há um direcionamento de atividades específicas para essas crianças. [...] Eles fazem as mesmas atividades que os demais alunos, mas, quanto ao aluno A15, ele está com dificuldade, há um trabalho individual “peito a peito”, professor e aluno. Procuro trabalhar com eles em ritmo menor.

Embora a professora destaque que as atividades dos educandos com deficiência intelectual não se diferenciam daquelas dirigidas aos demais, ela adverte que aqueles necessitam de maiores ajudas por apresentarem um ritmo mais lento na absorção dos conteúdos.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2004) corrobora essa postura destacando que os métodos de educação das crianças com deficiência intelectual devem coincidir com os métodos normais, tendo apenas o ritmo apenas atenuado.

P2 ainda destaca,

[...] Procuramos uma metodologia voltada para a aprendizagem significativa, levando em consideração, antes de tudo, o conhecimento prévio, para fazer uma assimilação com o novo, construir um novo conhecimento. (P2)

Observa-se, na explicitação das professoras, a busca pela construção da aprendizagem significativa, sendo que no processo educacional dos alunos com deficiência intelectual, essa questão é crucial, pois é necessário que esses educandos sintam-se motivados a, sob orientação dos professores fazer inter-relações, de forma a utilizarem os recursos cognitivos de que dispõem e no nível em que dispõem.

Nesse sentido, as professoras buscam as melhores formas e alternativas para responder às necessidades dos educandos com deficiência intelectual. Exemplo disso é relatado pela professora P1.

Ela já era minha aluna em turno diferente, então, tomei a iniciativa de trocá-la de turno, e a partir dessa mudança, acredito que a aprendizagem dela melhorou 100%. Ela está mais solta, mais alegre, até mesmo mais travessa e o que antes ela não conseguia ou não queria fazer, hoje ela faz. (P1)

A professora evidencia que, visando melhor atender às necessidades da aluna resolveu, após análise com o corpo pedagógico da escola, mudá-la para o turno da manhã, em que a criança vem acompanhando melhor a dinâmica da sala de aula, ou seja, encontra-se mais motivada.

No que diz respeito à aprendizagem, é preciso que os professores compreendam que quanto mais procuram conhecer as individualidades dos educandos e responder às suas necessidades; bem como quanto mais estimulam a interação dos educandos, mais especificamente dos educandos com deficiência intelectual com a realidade histórico – cultural, mais esses sujeitos se desenvolvem, ou seja, mais estimulam o pensamento, ocorrendo assim, aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento.

4.3 A observação não participante na sala de aula

Destacamos, no primeiro capítulo deste trabalho, que o processo de exclusão dos sujeitos com deficiência tem origens remotas, enquanto a inclusão escolar desses educandos, no mundo e no Brasil, é movimento recente, ocorrendo mais especificamente nos últimos 20 anos.

No campo social mais amplo, compreender a inclusão como um processo que busca remover as barreiras impostas pela exclusão é de fundamental importância, visto que as mudanças sociais refletirão nos espaços menores como a escola. Nesse contexto, enfatizamos que observar as relações professor- aluno são essenciais para compreendermos como está ocorrendo à inclusão dos alunos com deficiência no âmbito das escolas regulares.

Assim demonstraremos e analisaremos a seguir as informações adquiridas a partir das observações não participantes realizadas nas duas turmas pesquisadas (turmas A e B), objetivando inferir como está ocorrendo a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual e em que medida contribuí para a inclusão desses alunos.

Os quadros seguintes trazem o resultado da interação entre professor e alunos com deficiência intelectual e destes com outros alunos, através das seguintes categorias: duração da interação e quem inicia a interação. Nessas duas primeiras categorias colocamos também a observação da interação com os outros alunos, ditos normais, a fim de realizarmos as comparações.

Nas duas últimas categorias (como inicia a interação e o conteúdo da interação), procuramos focar somente a relação professor e aluno com deficiência intelectual, e vice-versa, objetivando enfatizar especificamente esses sujeitos.

Fizemos uma análise do tempo e das características da interação, de forma específica, ou seja, de cada aluno individualmente. Posteriormente estabelecemos as inter-

relações necessárias, buscando fazer inferências sobre as questões levantadas a partir dos dados apresentados, relacionando com o campo teórico e com os demais instrumentos de coleta de dados descritos anteriormente.

4.3.1 TURMA “A”- PROFESSORA P1- ALUNA ANNE9.

CATEGORIA	DURAÇÃO DA INTERAÇÃO				
	MS*	IP*	IA*	IG*	Em interação
SESSÃO	*T	T	T	T	TOTAL
01	13m 45s	01m 05s	10s	-	01m 15s
02	11m 57s	01m 12s	41s	01m 10s	03m 03s
03	14s	01m 43s	02m 03s	11m	14m 46s
04	12m 49s	11s	01m	01m	02m 11s
05	11m 40s	01m 20s	02m	-	03m 03s
06	12m 25s	01m 41s	54s	-	02m 35s
07	10m 34s	04m 06s	20s	-	04m 26s
Total	73m 24s	11m 18s	07m 08s	13m 10s	31m 36s

Quadro 6- Duração da interação, relativo à aluna Anne9

*MS- Mantém-se sozinho; *IP- Interação com o professor; *IA- Int. com aluno; * IG- Int. com o grupo.

*T- Tempo.

Nessa primeira categoria- duração da interação com o professor, com o aluno e com o grupo, e tempo que se mantém sozinha, observou-se que, do total de 105 minutos, ou seja, 01h e 45 minutos, a educanda Anne9 permaneceu sozinha por um período de 73m e 24s; em interação, num total de 31m e 10s. Em ordem decrescente, a interação com o grupo aparece em 1º lugar, com 13m e 10s; com o professor em 2º lugar, 11m e 18s, e com aluno, em 3º, 7m e 08s.

Se dividirmos o total de tempo de observação (105 minutos) pelo número de alunos que efetivamente eram freqüentes às aulas, 20 alunos, temos uma média de 5 minutos e 25 segundos para cada aluno. Nesse sentido, o tempo de interação mantido entre a professora e a aluna com deficiência intelectual, que foi de 11m e 18s supera a média da turma, o que consideramos relevante, tendo em vista que, pelas dificuldades específicas da educanda, próprias de quem possui déficit intelectual, ela necessita de um maior tempo de interação, ou

seja, de uma maior interlocução com o professor. É importante destacar também que a interação com o grupo e com os outros alunos constitui-se em aspecto essencial para o processo de formação de uma classe inclusiva.

CATEGORIA	QUEM INICIA A INTERAÇÃO							
	DI-P*	DI-A*	DI-G*	P-DI*	A-DI*	G-DI*	TOTAL	
SESSÃO	F	F	F	F	F	F	F	%
01	1	-	-	6	2	-	9	13
02	-	2	1	8	4	1	16	23
03	-	1	1	7	5	2	16	23
04	-	-	1	3	2	2	8	12
05	1	-	-	5	1	-	7	10
06	1	3	-	4	2	-	10	15
07	1	-	-	1	1	-	3	4
Total	4- 6%	6-8%	3-5%	34-49%	17-25%	5-7%	69	100

Quadro 7 – Quem inicia a interação, relativo à aluna Anne⁹

*DI/P Deficiente intelectual-professor; * DI/A Deficiente intelectual-aluno; *DI/G Deficiente intelectual-grupo; *P/DI Professor- Deficiente intelectual; *A/DI Aluno- deficiente intelectual; *G/DI Grupo-d. intelectual

Na segunda categoria- quem inicia a interação, de um total de 69 episódios interativos, o professor foi quem mais iniciou as interações com a aluna com deficiência intelectual (34 – 49%), seguindo respectivamente, pela ordem do maior para o menor, as seguintes díades: aluno – deficiente intelectual (17 – 25%); deficiente intelectual – aluno (06 – 8%); grupo – deficiente intelectual (05 – 7%); deficiente intelectual – professor (04 – 6%); deficiente intelectual – grupo (03 - 5%).

Observa-se, nesse caso, que o professor e aluno são os que mais buscam interagir com a aluna com deficiência intelectual (51 contatos e tempo de 18m e 26s). Isso porque o professora, sabendo da importância de estimular, motivar e estar mais próxima da aluna, procura interagir de forma significativa com a mesma, incentivando a interação com os colegas.

Para Fierro (1995) e Mantoan (2000, 2003), os alunos com deficiência intelectual têm dificuldade em acionar e utilizar os recursos cognitivos, assim, os professores e colegas experientes assumem, nas situações de interação, uma perspectiva colaborativa, buscando fazer com que o aluno lembre conhecimentos já adquiridos, reconheça determinadas assertivas, para que possa prosseguir na realização das atividades propostas.

Os episódios de interação deficiente intelectual - professor, aluno - grupo foram de menor expressividade (13 episódios). No entanto, embora os episódios de interação do deficiente intelectual com o grupo e vice-versa tenham sido somente em número de 8, a quantidade de tempo foi significativa (13m e 10s) se comparada com os episódios de interação do professor com o aluno com deficiência intelectual (34 contatos), num tempo de 11m e 18s.

Isso demonstra a capacidade de interação da aluna com deficiência intelectual e o grupo de colegas, bem como com os colegas de forma individual. A aluna com DI iniciou mais interações com alunos (06 contatos) do que com o professor (04 contatos).

CATEGORIA	COMO INICIA A INTERAÇÃO							
	AAT*	AAV*	AVD*	PAT*	PAV*	PVD*	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01	1	-	-	-	2	4	07	18
02	-	-	-	2	3	3	08	22
03	-	-	-	6	-	1	07	18
04	-	-	-	-	1	2	03	08
05	-	-	-	2	1	2	05	13
06	1	-	-	3	-	1	05	13
07	1	1	-	1	-	-	03	08
Total	3-8%	1-3%	-	14-37%	7-18%	13-34%	38	100

Quadro 8- Como inicia a interação, relativo à aluna Anne9

*AAT- Aluno aproxima-se e toca; *AAV- Aluno aproxima-se e verbaliza; ;*AVD- Aluno verbaliza a distância
*PAT- Professor aproxima e toca; *PAV- professor aproxima e verbaliza;*PVD- Professor verbaliza a distância.

Nessa categoria - como inicia a interação, são analisados somente os episódios relacionados com o professor e aluna com deficiência intelectual. Os dados demonstram que quem mais iniciou as interações foi o professor (34 episódios), sendo que as díades professor aproxima e toca e professor verbaliza a distância apresentaram os maiores números (14-37% e 13- 34%) episódios respectivamente). A díade professor aproxima e verbaliza apareceu em 07 (18%) episódios.

Os interações que partiram da aluna com deficiência intelectual foram bastante tímidas, somente 04 episódios, sendo 03 (8%) em que a aluna aproxima-se e toca e 01 (3%) episódio em que a aluna aproxima-se e verbaliza. A aluna não verbalizou nenhuma vez a distância. Na interação da DI com a professora, nenhuma vez a aluna verbalizou à distância, sendo que em todas as interações, ela procurou aproximar-se da professora. Isso pode explicar

porque a aluna com DI iniciou mais episódios de interação com colegas (06 episódios) e grupo (03 episódios), pela proximidade física.

CATEGORIA	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO								TOTAL	
	ND*	ASAI*	ASO*	AFC*	PAT*	PEE*	PR*	F		
	F	F	F	F	F	F	F	F	%	
01	1	-	-	-	2	2	2	7	18	
02	1	-	-	-	-	5	2	8	22	
03	-	-	-	-	5	1	1	7	18	
04	-	-	-	-	-	3	-	3	8	
05	-	-	-	-	2	1	2	5	13	
06	-	1	-	-	2	2	-	5	13	
07	-	1	1	-	1	-	-	3	8	
Total	2-5%	2-5%	1-3%	-	12-32%	14-37%	7-18%	38	100	

Quadro 9- Conteúdo da interação, relativo a aluna Anne⁹

*ND- Não definido; * ASAI- Aluno solicita atenção e/ou informação; * ASO- Aluno solicita objeto; ;*AFC- Aluno faz comentário; *PAT- Professor ajuda na tarefa; * PEE- Professor elogia e encoraja; * PR- Professor repreende

Na categoria - conteúdo da interação, também só observamos a relação entre a professora e a aluna com deficiência intelectual e vice-versa. Conforme observado na categoria anterior, como inicia a interação, a educanda com DI prefere estar mais próxima da professora, para interagir. É nesse sentido que a professora realizou a maioria das interações onde esta aproxima-se e toca (14 episódios). Quanto ao conteúdo das interações as ações que mais se destacam (34 ações) são as do professor. Em relação a frequência ocorre da seguinte forma: Ações em que o professor elogia e encoraja (14- 37%); ajuda na tarefa (12- 32%), a ação de repreender, aparece em menor número, (07- 18%) e não definido (01).

Das ações relacionadas ao conteúdo da interação, ajudar na tarefa e elogiar e encorajar, estas aparecem quase com mesmo índice. Isso demonstra o que Coll et al (2000) adverte, conforme o paradigma psicológico-interacionista, sobre os processos de interação, os quais precisam ser compreendidos, sobremaneira, a partir do como e por que a interação professor-aluno promove a aprendizagem. Nesse sentido, é preciso considerar que a expectativa que o professor tem sobre os alunos, especialmente, os alunos com deficiência intelectual, irá influir, decisivamente, no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, bem como na qualidade dos processos de interação, daí a importância do elogiar e encorajar.

Relativo ao aspecto da repreensão, como a, P1 mesmo relata na entrevista, a aluna com deficiência intelectual, assim como os outros alunos no nível de alfabetização são muito ativos. Assim, o professor, além de adotar outras formas de interagir, também repreende. É importante, nesse contexto, compreender que a repreensão tem duas vertentes: ou o professor repreende porque a aluna tem maiores dificuldades de concentração, característica esta associada aos alunos com deficiência intelectual, ou porque, em algum momento, a criança não encontra motivação e desejo pela atividade que está sendo realizada e dispersa-se facilmente, ocasionando as repreensões.

4.3.2 TURMA B - PROFESSORA P2 - ALUNO PEDRO14

Analisando o tempo e as características da interação observadas com o aluno, Pedro 14 observaram-se as situações a seguir.

CATEGORIA	DURAÇÃO DA INTERAÇÃO				
	MS*	IP*	IA*	IG*	Em interação
	T	T	T	T	TOTAL
01	14m 45s	15s	-	-	15s
02	14m 10s	20s	30s	-	50s
03	15m	-	-	-	-
04	14m 52s	04s	04s	-	08s
05	14m 32s	28s	-	-	28s
06	15m	-	-	-	-
07	14m 44s	16s	-	-	16s
Total	103m 03s	01m 23s	34s		01m 57s

Quadro 10- Duração da interação, relativo ao aluno Pedro14

*MS- Mantém-se sozinho; * IP- Interação com o professor; *IA- Int. com aluno; * IG- Int. com o grupo.

Esse aluno foi o que permaneceu em interação por um menor espaço de tempo, conseqüentemente diminuíram também os registros de ações entre professor e aluno com DI, outros alunos e o grupo e vice-versa.

Relativo à categoria duração da interação, do total de 105 minutos, o aluno manteve-se sozinho durante 103 m e 03s; em interação com o professor, 01m e 23s; em interação com o aluno, 34s, e de interação com o grupo não houve registros.

Considerando o total de tempo observado (105m) e o total de alunos (18alunos) temos uma média de 5m e 83s para cada aluno. Se o tempo de interação entre professor e aluno com deficiência intelectual foi de 01m e 23s, podemos considerar que o tempo de interação esteve bem abaixo da média.

CATEGORIA	QUEM INICIA A INTERAÇÃO							
	DI-P*	DI-A*	DI-G*	P-DI*	A-DI*	G-DI*	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01				1			1	6
02	1	3		1	3		8	47
03	-	-		-	-	-	-	-
04			-	1	1		2	12
05				4			4	23
06	-	-		-	-	-	-	-
07			-	2			2	12
Total	1-6%	3-18%		9-53%	4-23%	-	17	100

Quadro 11- Quem inicia a interação, relativo ao aluno Pedro14

*DI/P Deficiente intelectual-professor; *DI/A Deficiente intelectual-aluno; *DI/G Deficiente intelectual- grupo; *P/DI Professor-deficiente intelectual; *A/DI Aluno- deficiente intelectual; *G/DI Grupo-deficiente intelectual

Nessa categoria - quem inicia a interação, o professor foi quem mais iniciou os episódios interativos (09 – 53%) seguido das seguintes díades: aluno – deficiente intelectual (04 – 23%); deficiente intelectual – aluno (03 – 18); deficiente intelectual – professor (01 – 6%). A interação com o grupo não foi registrada nem através de trabalhos em grupo, nem através do contato com o grupo de alunos e vice-versa.

Nesse caso, percebe-se que o aluno quase não interagiu nem com o professor, nem com os colegas. Constata-se o que a P2, relatou na entrevista, que os alunos com DI tinham muita dificuldade de interagir através de contatos, e mais diretamente o aluno Pedro14, que se comporta com atitude de timidez e isolamento.

CATEGORIA	COMO INICIA A INTERAÇÃO							
	AAT*	AAV*	AVD*	PAT*	PAV*	PVD*	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01					1		01	10
02			1			1	02	20
03	-	-	-	-	-	-	-	-
04			-		1		01	10
05			-			4	04	40
06	-	-	-	-	-	-	-	-
07						2	02	20
Total			1-10%		2-20%	7-70%	10	100

Quadro 12- Como inicia a interação, relativo ao aluno Pedro14

*AAT- Aluno aproxima-se e toca; * AAV- Aluno aproxima-se e verbaliza ;*AVD- Aluno verbaliza à distância;
*PAT- Professor aproxima e toca; * PAV- professor aproxima e verbaliza; * PVD- Professor verbaliza à distância.

Nessa categoria - como inicia a interação, as interações quase sempre partiram do professor (09 episódios), sendo 07 as verbalizações à distância (70%) e 02 aproximações e verbalização (20%). O aluno realizou apenas 01 interação (10%) através de verbalização à distância não havendo movimento de aproximação com a professora.

É preciso salientar que, embora o aluno só tenha realizado um único contato com a professora durante o período de observação, ele sempre se manteve atento e concentrado às explicações da professora. Apesar de não ter ocorrido uma interação mais direta entre aluno DI e professora, isso não significa dizer que, do ponto de vista da compreensão do que estava sendo exposto, não estivesse havendo interação. Ou seja, conforme Laplane (2000), se há uma simetria entre professor e aluno, que se traduz, entre outros aspectos, através da cooperação, do entendimento entre ambos, está ocorrendo, sim, interação. E, nesse caso específico, o referido aluno mantinha-se atento às explicações e orientações da professora.

CATEGORIA	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO									
	SESSÃO	ND*	ASAI*	ASO*	AFC*	PAT*	PEE*	PR*	TOTAL	
		F	F	F	F	F	F	F	F	%
01			-						00	00
02	1		1						02	20
03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
04			-			1			01	10
05							4		04	40
06	-	-		-	-	-	-	-	-	00
07			-				3		03	30
Total	1-10%		1-10%			1-10%	7-70%		10	100

Quadro 13- Conteúdo da interação, relativo ao aluno Pedro14

*ND- Não definido; * ASAI- Aluno solicita atenção e/ou informação; * ASO- Aluno solicita objeto; *AFC- Aluno faz comentário; *PAT- Professor ajuda na tarefa; * PEE- Professor elogia e encoraja; * PR- Professor repreende.

A categoria - conteúdo da interação, como explicitado anteriormente, possui uma relação com a categoria anterior. Desse modo, se a maioria das interações partiu da iniciativa da professora, o conteúdo das interações situou-se em duas vertentes respectivamente: o professor elogia e encoraja (07-70%), ajuda na tarefa (01-10%), não definido (01-10%). O aluno realizou somente 01 episódio com o professor, através da solicitação de objeto (01-10%).

Mas uma vez destacamos, como no caso da aluna Anne9, que a ação do professor de elogiar e encorajar aparece em evidência. No entanto, é importante destacar que o professor ajuda só uma vez na resolução da tarefa e não realiza nenhuma repreensão.

Percebe-se que a professora tende a estimular o aluno através do elogio, mas não acompanha a realização da tarefa, isto porque, considerando que são alunos maiores, ela procura desenvolver a autonomia, observando que está havendo correspondência, pois o aluno permanece concentrado e atento às explicações.

4.3.3 TURMA 02 – PROFESSORA, P2 – ALUNO PAULO15

CATEGORIA	DURAÇÃO DA INTERAÇÃO				
	MS*	IP*	IA*	IG*	Em interação
SESSÃO	T	T	T	T	TOTAL
01	14m 03s	27s	30s		57s
02	14m 50s	10s			10s
03	14m 42s	12s	06s		18s
04	14m 08s	40s	12s		52s
05	12m 25s	02m	30s	05s	02m 35s
06	14m 40s	20s			20s
07	14m 39s	13s	08s		21s
Total	99m 27s	04m 02s	01m 26s	05s	05m 33s

Quadro 14- Duração da interação, relativo ao aluno Paulo15

*MS- Mantém-se sozinho; *IP- Interação com o professor; * IA- Int. com aluno; *IG- Int. com o grupo.

Nessa categoria, o aluno Paulo15 manteve-se sozinho durante 99m e 27s e em interação, 05m e 33s. O maior tempo de interação ocorreu com o professor (04m e 02s), seguido da interação com aluno (01m e 26s) e interação com o grupo (05s). Ressalte-se que essa interação com o grupo foi o contato com mais de um aluno.

Como a turma do aluno Paulo15 é a mesma do aluno Pedro14, a média de interação com o total de alunos da turma (18 alunos) é de 05m e 83s. Assim, a interação entre professor e aluno e vice-versa ainda se manteve abaixo da média (04m e 02s) sendo, no entanto, bem mais elevada do que a interação mantida com o aluno Pedro14.

A interação maior do aluno Paulo15 com a professora vem ratificar o que ela relatou na entrevista: “[...] mas quanto ao aluno Paulo15, coloco mais próximo de mim, converso, procuro acompanhar mais de perto.”

CATEGORIA	QUEM INICIA A INTERAÇÃO							
	DI-P*	DI-A*	DI-G*	P-DI*	A-DI*	G-DI*	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01	3	4		1	1		9	24
02	1	-		-			1	3
03	1	1		1			3	8
04	3	4		1			8	22
05	3	3	1	4			11	30
06	-	-		2			2	5
07	2	1		-			3	8
Total	13-35%	13-35%	1-3%	9-24%	1-3%		37	100

Quadro 15- Quem inicia a interação, relativo ao aluno Paulo15

*DI/P Deficiente intelectual-professor; * DI/A Deficiente intelectual-aluno; *DI/G Deficiente intelectual-grupo; *P/DI Professor- deficiente intelectual; *A/DI Aluno- deficiente intelectual; *G/DI Grupo- def. intelectual

Na categoria quem inicia a interação, diferente dos dois alunos descritos anteriormente, de um total de (37 episódios), o deficiente intelectual foi quem mais iniciou as interações (27 episódios), relacionados a seguir: deficiente intelectual – professor (13-35%); deficiente intelectual – aluno (13-35%); deficiente intelectual – grupo (01-3%); professor – deficiente intelectual (09-24%); aluno – deficiente intelectual (01-3%).

Observa-se que o maior número de episódios partiu do aluno com deficiência intelectual, isso porque o mesmo é mais extrovertido, embora esses episódios, às vezes, não tivessem muita coerência. Mas através do trabalho realizado pela professora, de procurar fazer com que os alunos com deficiência intelectual interagissem mais, falassem, perguntassem, o aluno Paulo15 procurou sempre perguntar, solicitar e fazer comentários.

CATEGORIA	COMO INICIA A INTERAÇÃO							
	AAT*	AAV*	AVD*	PAT*	PAV*	PVD*	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01			3		1		4	18
02			1				1	5
03			1			1	2	9
04			3			1	4	18
05			3	1		3	7	32
06			–	1	1		2	9
07			2				2	9
Total			13-59%	2-9%	2-9%	5-23%	22	100

Quadro 16- Como inicia a interação, relativo ao aluno Paulo15

*AAT- Aluno aproxima-se e toca; *AAV- Aluno aproxima-se e verbaliza; *AVD- Aluno verbaliza à distância
 *PAT- Professor aproxima e toca; *PAV- professor aproxima e verbaliza; * PVD- Professor verbaliza à distância.

Na categoria, como inicia a interação, os episódios interativos que o aluno manteve com o professor foram sempre através de verbalizações à distância (13-59%). Os episódios que o professor realizou com o aluno foram também na sua maioria de verbalizações à distância (05-23%), bem como, aproximou-se e tocou (02-9%) e aproximou-se e verbalizou (02-9%).

Talvez por ser uma turma de 3ª série, e o aluno com DI já ser adolescente, este procurasse realizar as interações mais à distância, ou seja, através de verbalizações à distância. No entanto, é necessário considerar que nos três casos analisados, os alunos com deficiência intelectual, se mantinham mais distante do professor, ou seja, embora realizassem as interações, estas ocorreram, na sua maioria, através de verbalizações à distância. Outra questão a observar é a preponderância do professor na relação escolar, isto porque no modelo de escola atual, embora os alunos já tenham uma maior participação, o tipo de relação professor-aluno ainda é muito direcionado pelo a ação do professor. No entanto, é preciso considerar que os alunos com deficiência intelectual necessitam desse direcionamento, como forma de estimulá-los.

CATEGORIA	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO								
	ND*	ASAI*	ASO*	AFC*	PAT*	PEE*	PR*	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	F	%
01	2	1		1				4	18
02	-			1				1	5
03	1			1				2	9
04	-	1		2		1		4	18
05	1			3	3			7	31
06	-			-	2			2	9
07	-			2	-			2	9
Total	4-18%	2-9%		10-45%	5-23%	1-5%		22	100

Quadro 17- Conteúdo da interação, relativo ao aluno Paulo15

*ND- Não definido; *ASAI- Aluno solicita atenção e/ou informação; * ASO- Aluno solicita objeto; *AFC- Aluno faz comentário; *PAT- Professor ajuda na tarefa; * PEE- Professor elogia e encoraja; * PR- Professor repreende.

Relacionando a categoria acima com a anterior, observou-se que, dos 13 episódios interativos que o aluno manteve com o professor, os conteúdos desses episódios foram respectivamente: o aluno faz comentários (10-45%); solicita atenção e informação (02-9%); não definido (01-5%). Os conteúdos dos contatos mantidos pela professora foram respectivamente: ajudou na tarefa (05-23%); não definido (03); elogiou e encorajou (01-5%).

Após as análises específicas das observações de cada aluno individualmente, procuraremos explicitar o que há de similar e de diferente nas situações apresentadas, relacionando com os aspectos teóricos, de forma a tecer as inferências necessárias ao melhor alcance dos objetivos propostos.

Investigar como se desenvolve a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual e em que medida essa interação contribui para a inclusão consiste em indagar, conforme os postulados de Vygotsky (1988, 2004), como a interação escolar no nível de funcionamento interpsicológico, pode conduzir à maior autonomia dos sujeitos educandos, em nível intrapsicológico.

Relativo à primeira categoria, duração da interação, o tempo de interação entre professor e aluno com deficiência intelectual esteve acima da média da turma (5m e 25s) somente no caso da turma “A”, aluna Anne9, que foi de 11m e 18s.

Na turma “B”, o tempo de interação com o aluno Paulo15 (04m e 02s) quase correspondeu ao da média da turma (05m e 83s), no entanto, a duração das interações com o aluno Pedro14 situou-se bastante abaixo da média da turma, que foi de (01m e 23s).

Nesse contexto, é importante destacar que o nível das duas turmas é diferente. Sendo a turma “A” de alfabetização, e a turma “B” de 3ª série, o menor tempo de interação com os alunos com deficiência intelectual da turma “B”, em contraposição à superação do tempo médio, no caso da turma “A”, se explica conforme Coll et al (2000), porque nas séries iniciais dedica-se mais tempo à aquisição de habilidades básicas e exige-se a instrução em pequenos grupos. E quando, nos referimos aos alunos com deficiência intelectual, quanto maiores as dificuldades da criança ou adolescente, maior será o nível de diretividade e de ajuda (COLL E SOLÉ, 1995).

É importante destacar também que, no processo de interação dos alunos com DI e professores, grupo e colegas, o tempo de maior duração de contatos foi com os professores (16m 43s), seguido do grupo (13m e 15s) e com os alunos (09m e 08s). Isso vem demonstrar a importância do professor como mediador do processo ensino-aprendizagem, sendo que de acordo com Silva e Aranha (2005), essa mediação depende da relação mantida com os alunos, de forma bidirecional, com o professor influenciando os alunos e sendo por eles influenciado. Desse modo, ocorre uma simetria, através da cooperação mútua.

Salientamos, conforme já explicitado no capítulo II, que não é somente através do contato mais direto que ocorre a interação, pois esta pode se dar de forma mais indireta. Como evidencia Echeita e Martín (1995), o próprio processo ensino-aprendizagem constitui em si uma interação, assim, pode ocorrer através de metodologias como aulas expositivas, proposição de resolução de tarefas individualizadas, entre outros, desde que esteja ocorrendo uma simetria entre as atividades propostas pelo professor e as necessidades e interesses dos educandos.

O aspecto mais indireto da interação foi constatado através da análise dessa primeira categoria, na qual, de um total de 210 minutos de observação, os alunos estiveram em interação com o professor e vice-versa por um tempo de (16m e 43s), e com o grupo e outros alunos por 22m e 23s, num total geral de 39m e 06s, correspondendo a 18,57% de interação, o que podemos considerar uma percentagem baixa.

Essa menor percentagem de interação vem se contrapor aos estudos de Vygotsky (1997, 1998, 2004) os quais demonstram que os alunos com deficiência intelectual, por terem maiores dificuldades quanto às transposições cognitivas do plano interpsicológico ao intrapsicológico, necessitam de maior tempo de interação, no entanto, ainda segundo este

autor, não é oportuno observar somente a quantidade dessas interações, mas, sobretudo, a qualidade das mesmas.

Nessa perspectiva, é importante destacar também, em Vygotsky (1998, 2004), a relevância da estimulação da zona de desenvolvimento potencial. Para a ativação do conhecimento potencial, latente, há a necessidade da ajuda de pessoas mais experientes, e isso se dá de forma mais eficaz através das interações diretas. Assim, o tempo e o tipo de interação são essenciais no processo de desenvolvimento dos educandos, especialmente dos educandos com deficiência intelectual.

Analisando a segunda categoria, quem inicia a interação, quem mais iniciou as interações com os deficientes intelectuais foram os professores (52 episódios-42,27%), seguidos das seguintes díades: aluno - deficiente intelectual (22 episódios-18%); deficiente intelectual-aluno (22 episódios-18%); deficiente intelectual-professor (18 episódios-15%); grupo - deficiente intelectual (05 contatos-4%); deficiente intelectual-grupo (04 episódios-3%). Percebe-se que a maioria dos episódios interativos partiu dos outros com relação aos deficientes intelectuais (79 episódios); sendo as interações iniciadas pelos deficientes intelectuais com relação aos outros, estas ocorreram em 44 episódios.

Esses dados demonstram que professores, alunos e grupo procuram manter interações constantes com os alunos com deficiência intelectual, mais especificamente os professores. Demonstram também que os professores procuram estimular a interação dos outros alunos com os alunos que têm deficiência intelectual e vice-versa, o que se constitui num avanço para o processo de inclusão desses educandos no contexto regular. Conforme as pesquisas de Silva e Aranha (2005) em análise dos estudos existentes, nessa área, os alunos com deficiência matriculados no contexto regular de ensino, geralmente, são relegados a um segundo plano, sendo isolados e tidos como pessoas incapazes, portanto, tornam-se desnecessários os investimentos nesses educandos.

Do exposto observa-se que, pela maior receptividade dos professores, no processo de interação com os alunos com deficiência intelectual, estes também se sentem mais à vontade para interagir com os professores (18 episódios). No entanto, ainda não está ocorrendo uma relação mais direta, ou seja, a cada contato do professor, teríamos um contato do aluno.

As ações dos educandos, principalmente, dos que possuem DI, são fruto das estimulações e expectativas criadas pelo professor, segundo o médico Itard, no século XVIII, e Vygotsky, no século XX, respectivamente. Aquele concebia o retardo mental como fruto da carência de experiências e de exercício intelectual. Para Vygotsky, sem negar os aspectos estruturais da DI, a carência de mecanismos de mediação semiótica, sobretudo a ausência de

linguagem, estimula a deficiência. Assim, é necessário promover aprendizagens significativas para que esses educandos possam desenvolver suas potencialidades.

Relativo à interação dos alunos com deficiência e os outros alunos ocorreu a mesma quantidade de interações entre deficientes intelectuais e alunos e vice-versa, (22 episódios para cada díade). Essas informações demonstram que não ocorreram atitudes de rejeição por parte de alunos “ditos normais” para com os sujeitos com deficiência. Neste estudo, não foi observado rejeição de forma mais explícita, pelo contrário, os alunos “ditos normais” tratam-nos de forma amigável.

Esse tipo de interação mútua vem contribuir para a construção de uma identidade positiva por parte de todos os alunos, bem como para o benefício do desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos com deficiência intelectual, os quais irão se beneficiar das interações com os educandos “ditos normais”, em condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas.

Para Beyer (2005), a condição para que as crianças passem por transformações essenciais, que a tornem capazes de desenvolver estruturas humanas fundamentais, como as de pensamento e da linguagem, apóia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola) etc.

Analisando os aspectos observados na terceira categoria, como inicia a interação, para que pudéssemos melhor realizar as comparações, dividimo-los em dois grupos: como o professor inicia a interação e como os alunos iniciam a interação. Ressaltamos novamente que, na terceira e quarta categorias, das observações realizadas neste estudo, fizemos as análises somente da relação professor e aluno com DI e vice-versa.

Relativo à primeira situação, como o professor inicia a interação, tivemos as seguintes díades na ordem do maior para o menor: professor verbaliza a distância- 25 episódios; professor aproxima-se e toca-16 episódios; professor aproxima-se e verbaliza- 11 episódios.

Como os alunos iniciaram as interações, observamos as seguintes díades, também na ordem do maior para o menor: aluno verbaliza a distância-14 episódios; aluno aproxima-se e toca-03 episódios; aluno aproxima-se e verbaliza-01 episódio.

As formas de interação entre professor e aluno com deficiência intelectual e vice-versa na, sua maioria, foram através de verbalizações a distância (39 episódios). Os episódios em que eles se aproximam e tocam e aproximam-se e verbalizam foram 31, sendo que 27 episódios partiram da iniciativa do professor. Essa questão vem justificar o que já foi

explicitado anteriormente de que o professor consciente do seu papel de mediador procura incentivar as interações com os alunos, bem como deles com o professor.

Analisando os resultados adquiridos a partir das observações relativas à categoria conteúdo da interação, fizemos as inferências a seguir.

Comparando os resultados das interações entre as díades professor e aluno com deficiência intelectual e vice-versa, relativo ao conteúdo da interação, observa-se que ao iniciar o contato o professor utiliza com maior frequência o conteúdo, elogiar e encorajar (22), seguido do conteúdo professor ajuda na tarefa (18) e, com menor expressividade aparece o conteúdo, professor repreende (07).

Quando o aluno inicia o contato, o conteúdo aluno faz comentário aparece em primeiro lugar (10), seguido do aluno solicita atenção e informação (04) e, por último, aluno solicita objeto (02). O conteúdo do contato não definido aparece em número de (07), em ambas as díades.

Em relação ao conteúdo da interação mantido pelo professor elogiar e encorajar, este aparece com maior expressividade do que o conteúdo ajudar na tarefa, o que demonstra a compreensão que esses professores têm sobre a importância da interação professor-aluno e vice-versa como fator de motivação. Fierro (1995), em suas pesquisas, revela que os educandos com deficiência intelectual, salvo raras exceções, são sujeitos que apresentam instabilidade emocional, baixo conceito a respeito de si próprios, entre outros, advindos das experiências de fracasso a que essas pessoas foram e ainda são submetidos.

O conteúdo elogiar e encorajar está relacionado às boas expectativas que o professores depositam nesses alunos, ou seja, acreditam nas suas potencialidades. Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p.58), “a baixa expectativa dos professores em relação aos alunos, sejam estes portadores de diagnóstico de deficiência mental ou não, traz conseqüências ao investimento pedagógico que será realizado.”

Outro aspecto relacionado a esse conteúdo diz respeito ao estímulo, visto que, conforme observa Fierro (1995), esses educandos apresentam dificuldade na organização de suas ações e, portanto, dispersam-se e desconcentram-se com maior facilidade. Assim, esses professores utilizam como estratégia, no contexto da sala de aula, o elogio e o encorajamento como forma sutil de melhorar o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Nesse contexto, é necessário destacar que o fato de elogiar e encorajar os alunos com deficiência intelectual não pode ser visto como uma forma de protegê-los, deixando de incentivar-lhes a busca da autonomia e da inteligência. Para Prioste, Raiça e Machado (2006, p.73) “É importante ressaltar que pessoas com deficiência mental não podem ser

subestimadas, pois, além de serem muito sensíveis ao que passa no entorno, têm percepção da realidade, sabendo quando estão sendo desconsideradas e excluídas”.

É importante destacar que o conteúdo elogiar e encorajar e ajudar na tarefa aparece em maior número no contexto da turma “A”, com a aluna Anne9 (respectivamente 14 e 12 episódios). Podemos compreender que o número mais elevado advém do fato de que a aluna Anne9 ainda se encontra em processo de alfabetização.

O conteúdo repreensão apareceu em número de 07 e relacionado somente à aluna Anne9. Os outros alunos partícipes (Pedro14 e Paulo15) não sofreram nenhuma repreensão.

Esses números vêm contrariar alguns estudos, como os de Carneiro (2006), Lima (2006), de que quando o professor se dirige aos alunos com deficiência mental, geralmente apresentam atitudes negativas e de correção. Outro aspecto a destacar quando a professora não realiza nenhuma repreensão com os alunos maiores, compreende-se que é porque estes, pela própria idade e maior tempo de escolarização, já conseguem absorver melhor regras e condutas apropriadas ao contexto da sala de aula. Também pelo que a professora P2 relatou na entrevista, esses alunos tinham muita dificuldade de interagir e não gostavam de se relacionar com colegas e professores, principalmente o aluno Pedro14.

Como esse aluno é mais tímido e introspectivo, isso pode justificar o fato de a professora elogiá-lo e encorajá-lo em 07 episódios, contra apenas 01 episódio, relativo a esse mesmo conteúdo com o aluno Paulo15. No que concerne ao conteúdo, ajudar na tarefa ocorre o contrário do aspecto anterior, ou seja, um número maior (05 episódio) com o aluno Paulo15, contra 01 episódio com o aluno Pedro14. Essa questão pode ser explicada, conforme já foi salientado devido ao aluno Paulo15 se desconcentrar com maior facilidade, possui com um mais lento no processo de absorção dos conteúdos. Nesse sentido, há a necessidade de uma maior intervenção da professora, ajudando-o na tarefa de forma mais individualizada.

Para Prioste, Raiça e Machado (2006), o desejo de ensinar do professor e as estratégias utilizadas fazem uma diferença significativa na aprendizagem das crianças. Essa diferença às vezes, é pouco percebida em curto prazo, mas certamente fundamental ao longo da vida da pessoa com deficiência.

O conteúdo da interação, quando iniciado pelos alunos, fazer comentários apareceu em maior número (10 episódios), sendo que esse tipo de interação só foi observado pelo aluno Paulo15.

A ação de solicitar atenção e informação foi realizada pela aluna Anne9 (02 episódios) e pelo aluno Pedro14 (02 episódios), estando na mesma média entre estes dois

alunos. A ação de solicitar o objeto foi realizado também na mesma quantidade por Anne⁹ e Pedro¹⁴, (01 episódio de cada aluno).

Conforme Vygotsky (1998), a quantidade e a qualidade das interações que o aluno vai realizar dependem do investimento dos professores na proposição de atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionando-as ao contexto social e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino tem se constituído em um dos maiores alvos de resistência e de incompreensões por parte de gestores e educadores, pois acreditam que a inclusão deveria ser realizada somente no âmbito social. Na visão dessas pessoas, inclusão significa estar entre os demais alunos, pois, no âmbito pedagógico, as crianças com deficiência são incapazes de adquirir habilidades de leitura, escrita e produção.

É preciso, no entanto, que os profissionais da escola, mais diretamente os professores, compreendam que esses alunos possuem um ritmo próprio de aprendizagem, o qual precisa ser respeitado. Os estudos de Carvalho (2004) demonstram que, até bem pouco tempo, na década de 90, as crianças que não seguiam o ritmo da turma, ou seja, que apresentavam uma defasagem na aquisição da leitura, da escrita e de cálculos eram encaminhadas para escolas ou classes especiais, pois se alegava que elas não eram capazes de aprender; quando, de fato, estas não tinham nenhuma deficiência.

A escola, historicamente, passou de um modelo excludente, em que poucos tinham acesso, para o modelo integracionista, no qual para ter acesso ao ensino regular, os educandos com deficiência, precisavam comprovar que estavam aptos a serem inseridos. Na atualidade, o paradigma da inclusão vem se contrapor a esses modelos, fundamentando-se prioritariamente na questão do direito. Assim as escolas, precisam oferecer educação de qualidade para todos os educandos, com a obrigatoriedade, do ensino fundamental.

Neste contexto, as escolas, para serem inclusivas, necessitam modificar valores e crenças, bem como o currículo, as metodologias e as formas de avaliação, com o fim de melhor atender à diversidade escolar e garantir que todos os educandos tenham acesso às formas mais elaboradas de pensamento e linguagem.

Em se tratando dos educandos com deficiência intelectual, os professores precisam criar oportunidades para que eles demonstrem suas capacidades, embora, em termos de

aprendizagem, apresentem um nível mais baixo, considerando o aspecto formal do ensino. Não obstante tal fato, são capazes de realizar muitas atividades a partir da interação com professores e alunos, chegando a executá-las em muitos casos, de forma perfeita.

Considerando a interação professor-aluno como imprescindível para o processo de desenvolvimento das potencialidades dos educandos, mais diretamente dos educandos com deficiência intelectual, é que, nesta pesquisa, buscamos investigar como se desenvolve a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual e em que medida isso contribui para a inclusão escolar desses alunos.

Com este estudo, confirmamos que a escola, e mais especificamente, a Escola Municipal Mário Covas, está procurando se reestruturar com vistas a melhor atender às necessidades e expectativas dos educandos; os professores partícipes compreendem que a interação é fator estimulador, e essencial para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem. Como destaca Vygotsky (1998), o homem se constitui a partir das interações sociais, e na escola, ocorre conforme Silva e Aranha (2005), uma mútua relação, em que professor e aluno se inter-influenciam, ou seja, cada um, com sua história, a partir do seu contexto social, de suas experiências, em conjunto, enriquecem a relação da aprendizagem escolar, que se torna cooperativa e interativa.

Neste sentido, compreender melhor em que medida a interação escolar está contribuindo para a inclusão dos educandos com deficiência intelectual constitui-se em fator relevante.

Assim, destacamos os principais pontos conclusivos deste estudo:

Conforme informações colhidas nas entrevistas com os professores, evidencia-se que estes consideram a inclusão dos alunos com deficiência intelectual como aspecto positivo e como uma questão de direitos, destacando a importância da interação e das intervenções do professor de forma mais direta, a fim que ocorra a aprendizagem. Salientam também a importância da formação dos professores nesse processo.

A partir da observação, não-participante foi possível apreender as informações a seguir:

- Os professores mantêm com os alunos com deficiência intelectual uma média de interação de 5m e 57s, o que corresponde quase à mesma média de tempo de interação que deveria ser mantida com os alunos “ditos normais”, que é de 5m e 54s, não havendo uma diferenciação maior de tempo para esses educandos;

- O tempo de interação dos deficientes intelectuais com o grupo de alunos, ou de forma individual com um aluno e vice-versa é de 7m e 3s, constituindo-se em tempo maior do que os das interações realizadas com o professor;
- Os alunos com deficiência intelectual se mantêm em interação, contato direto, com professor, grupo de alunos e aluno individualmente e vice-versa por um período de 39m e 06s, ou seja, por 18,57% do tempo;
- Quem mais iniciou as interações com os deficientes intelectuais foram os professores (52 episódios), sendo que os alunos com deficiência intelectual iniciaram as interações com os professores em 18 episódios;
- O maior número de episódios interativos partiu dos outros (79 episódios) em relação aos alunos com deficiência intelectual; as interações iniciadas pelos deficientes intelectuais com relação aos outros foram em número de 44 episódios;
- Os dados acima vêm demonstrar que os sujeitos com deficiência intelectual, raramente ficam isolados, pois tanto professores, grupo de alunos e alunos individualmente procuram interagir com esses educandos, bem como os próprios educandos com deficiência intelectual também procuram manter interações constantes com os outros;
- As interações mantidas entre professor, grupo de alunos e alunos com os educandos com deficiência intelectual e vice-versa foram em número de 123 episódios. Relacionando o número de episódios com tempo total de interação, que foi de 39m e 06s, temos uma média de 19 segundos para cada episódio interativo. Podemos considerar reduzido esse tempo médio para cada interação, visto que, no tempo médio de 19s, não dá para ocorrer uma interação mais consistente e específica. Para Mantoan (2004, p.58), “[...] os deficientes mentais necessitam de um apoio intencional para que possam estruturar condutas inteligentes.”
- O tempo mínimo dos episódios interativos entre professor e alunos com deficiência intelectual e vice-versa vêm justificar que as formas de interação são feitas na sua maioria, através de verbalizações a distância (39 episódios). Nesse tipo de interação, partiram do professor 25 episódios e dos alunos 14 episódios;
- Os alunos com deficiência intelectual raramente se aproximam e tocam e aproximam-se e verbalizam do professor. Só foram registrados 04 episódios

desse tipo. Isso pode ser um indício de que esses alunos ainda apresentam receio ou timidez, evitando manter um contato mais próximo com o professor;

- Relativo ao conteúdo do contato, quando a iniciativa é do professor, este se caracteriza em maior número com o tipo elogiar e encorajar (22 episódios), e em segundo, professor ajuda na tarefa (18 episódios), seguido por professor repreende (07 episódios);
- A partir da média de tempo mantida nos episódios interativos observados nesse estudo, apreende-se que a forma do professor ajudar na tarefa constitui-se em dar uma informação ao aluno, inspecionar mais de perto a tarefa, entre outros aspectos. Mas não há uma ajuda mais sistemática e consistente a esses educandos;
- Relativo ao conteúdo do contato, quando este parte dos alunos, o aluno faz comentário apareceu em 10 episódios, seguido respectivamente de aluno solicita atenção e informação (04 episódios) e aluno solicita objeto (02 episódios);
- Na escola pesquisada, verificou-se que professores, alunos com deficiência intelectual e demais alunos interagem constantemente, de forma natural. Nesse processo, os alunos com deficiência intelectual são bem aceitos, não ocorrendo nenhum episódio de rejeição e/ou discriminação desses alunos.

Do exposto, é preciso considerar, conforme Vygotsky (1998, 2004), que, no processo educacional dos alunos com deficiência mental, a quantidade e a qualidade das interações são imprescindíveis, tendo em vista que esses educandos têm maiores dificuldades de acionar seus próprios recursos cognitivos.

No entanto, já está ocorrendo uma mudança de postura por parte dos professores partícipes quanto à busca das melhores formas de atuar junto aos educandos com deficiência intelectual, o que se evidencia na busca de interações com esses educandos, ou seja, estes já não se encontram isolados na sala de aula. Os professores relatam também nas entrevistas que, a partir do contato com os alunos com deficiência intelectual, começaram a ter uma visão diferente sobre o processo de inclusão, ou seja, vêem-na de forma positiva e que dá certo.

Observa-se nesse contexto, que apesar da maior abertura por parte dos professores, fato observado nos dados coletados, não podemos afirmar que os alunos com deficiência intelectual estejam verdadeiramente incluídos, visto que o tempo das interações; as formas de interagir, na sua maioria, através de verbalizações a distância, bem como o conteúdo dessas

interações, em maior número através do elogio e encorajamento, não constituem fatores estruturantes para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

No processo ensino-aprendizagem, como destaca Tacca (2006), o diálogo é fator estruturante, para que professores e alunos façam trocas e negociem diferentes perspectivas e significados de forma a enriquecer o objeto do conhecimento, bem como para demonstrar o papel ativo, reflexivo, emocional e criativo dos sujeitos envolvidos no processo.

Pelo tempo mínimo em que as interações ocorreram, torna-se necessário que os professores estejam mais atentos à qualidade dessas interações, procurando oportunizar um tempo maior com esses educandos, sem desconsiderar os investimentos pedagógicos nos demais; bem como incentivar a ajuda entre pares, de forma que os colegas “mais experientes” ajudem de forma cooperativa os “menos experientes.

Nesse contexto, torna-se necessário realçar que os professores partícipes não tiveram nenhuma formação específica quanto ao processo educacional dos alunos com deficiência intelectual, salvo uma ou duas disciplinas na área da educação especial, vistas durante a graduação, em que são oferecidas noções básicas para todos os tipos de deficiência. Salientamos também o tempo de experiência docente dos professores, 04 e 02 anos, respectivamente.

A partir das análises feitas neste estudo, reafirmamos que a interação entre professor e alunos com deficiência intelectual e vice-versa é imprescindível para o processo de inclusão desses educandos, pois é a partir das expectativas positivas da motivação que os professores direcionam a esses alunos que eles poderão melhor compreender a realidade que os cerca. Desse modo, os investimentos que o professor realiza diante dos alunos com deficiência intelectual terá como resposta o melhor desenvolvimento desses.

Os dados desta pesquisa demonstram que compreender melhor a qualidade dos processos interativos entre professores, alunos e deficientes intelectuais torna-se uma necessidade para outras pesquisas nessa área, de forma a ampliar os estudos sobre os processos de interação, bem como as melhores formas de desenvolver nesses educandos a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ativar nesses educandos seus recursos e processos cognitivos que estão latentes. Tais estudos repercutirão, sem dúvida, no processo de desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência intelectual, bem como contribuirão para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores junto a todos os educandos, especialmente os com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASSETTO, M.T. **O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Edt. Associados, 1996.
- ALCUDIA, R. et al. **Atenção à Diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora. 2005.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.
- ÁRIES, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M.T.E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L... et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 13-42.
- BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: Baptista, C. R. e Beyer, H. O. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.83-93.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- BEYER, H. O. **O fazer Psicopedagógico**. A abordagem de Reuven Feurenstein a partir de Piaget e Vygotsky. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- _____, H. O. Educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão**: Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-12, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva** - versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, setembro/2007.

_____. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. (org.). GOMES. A. L. L... et al. São Paulo: MEC/SEESP, 2007

_____. Ensaio Pedagógico. In: **III SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES**. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

_____. **Educar na Diversidade**: material de formação docente. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº. 9.394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Educação Inclusiva**: documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005a.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP, 2005b.

_____. **Educação Inclusiva**. Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2005c.

_____. **Direito à Educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: Orientações e marcos legais, organizado e coordenado por Marlene de Oliveira Gotti... et. al. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, n. 54, 2001.

CARDOSO, M. S. Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão-uma longa caminhada. In: STOBÄUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M (orgs.): **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CARNEIRO, M. S. C. A Deficiência mental como produção social: De Itard à abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto... et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CECIM, R. B. Exclusão da alteridade: de uma nota de imprensa à uma nota sobre deficiência mental. In: SCLiar Carlos (orgs.). **Educação e exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 15- 36.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.01,02,03.

COLL, C.; ONRUBIA, J. A construção de significados compartilhados em sala de aula. Atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e alunos. In: COLL, C ;EDWARDS, D. (org). **Ensino, Aprendizagem e Discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COLL, C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUTRA, C. P.;GRIBOSKI, C. M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p. 36-53.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. . In: GOMES, A. L... et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p. 45-68.

FIERRO, A. As Crianças com Atraso Mental. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.v.3, p.232-239.

FONSECA, V. Tendências futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J.J.M (orgs). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p 41-63.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FUNGHETTO, S.S. et al. **Impactos da Declaração de Salamanca nos estados brasileiros**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FURTADO, M.R.S. **As armadilhas da educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

GOMES, A. L. [et al] **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 53-65.

LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. A. R. ,[et al] (org). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p.54-66.

MANTOAN, M. T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. **Revista Educação em foco**. Universidade Federal de Juiz de fora. Faculdade de Educação/ Centro pedagógico Educação em foco, v 04, n.02, p.13-25, set/fev 99-2000.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da inclusão. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J.J.M (orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p.27-40.

_____. **Ser ou estar, eis a questão**: explicitando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. Inclusão Escolar-caminhos e descaminhos, desafios e perspectiva. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MACEDO, L. O desafio da escola para todos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 39-42, nov 2004/ jan 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Desenvolvimento Metacognitivo e Problemas de Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.24-35.

MARTÍ, E.; COLL, C. Aprendizagem e Desenvolvimento. A concepção Genético - Cognitiva da Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.2, p.105-121.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**. Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTÍN, E.; ECHEITA, G. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.3, p.36-53.

MENDES, G. E.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A (orgs.). **Temas em Educação Especial: Avanços recentes**. São Carlos: Edufscar, 2004.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Loyola, 2002.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**-Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (org.). 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MITTLER, P. O futuro das escolas especiais. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 08-12, nov. 2004/ jan 2005.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, I. A. A problemática ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, L. A. R, et al (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 67-77.

PALACIOS, J. Introdução à Psicologia Evolutiva: História, Conceitos Básicos e Metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1, p.9-26.

PALÁCIOS, J.; LUCKE, A. inteligência sensório-motora. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1, p.55-68.

PALACIOS, J.; COLL, C.; MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Processos Educacionais. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1, p.325-339.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Ed da Universidade de São Paulo, 1984.

PIAGET, J. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R.; et al (org.). **Inclusão: compartilhando saberes.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 78-93.

PONTERCORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. **Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental.** São Paulo: Avercamp, 2006.

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

RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R.C.R.C. (orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

RICHARDSON, R. B. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, C.C. Os limites da Inclusão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano III, n. 32, p. 08-12, nov. 2004/ jan 2005.

SAÚDE, O. M. **Classificação de Transtornos Mentais e de comportamento da CID-10.** Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

SASSAKI, R. K. Inclusão: O paradigma do século 21. **Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

_____. Deficiência Intelectual e Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano x, n 54, p. 8-11, jun/fev.2007.

SILVA, F. C. T. Desenvolvimento e aprendizagem: deficiência mental sob a ótica das teorias cognitivas. **Revista Educação em foco**, Universidade Federal de Juiz de fora, Faculdade de Educação/ Centro pedagógico Educação em foco, v. 04, n. 02, p.83-97, set/fev 99-2000.

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

SILVA, J. M.; SILVEIRA, E. S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOLÉ, I.; COLL, C. A interação professor/aluno no processo ensino e aprendizagem. In:

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1, p. 281-297.

SPROVIERI, M. H.; JR ASSUMPÇÃO, F. B. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAINBACK, S. Até que exista amplo reconhecimento e aceitação da inclusão como valor, e não como procedimento, ela não será vista como importante para todos os alunos. **Pátio-revista pedagógica**, Porto Alegre, ano VIII, n. 32, p.20-24, jan.2005.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M (Orgs). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas. Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e Aprendizagem: A relação professor- aluno. **Anuário 2000 do GT de Psicologia da Educação da ANPED**, p.267 a 284.

VIANNA, M. H. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas: fundamentos da defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Tradução Daniel Grassi. 2 ed., Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANATA, E.M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004.198f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A)**PESQUISA: A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso.**

Eu, _____, diretor (a) da Escola Municipal Mário Covas, autorizo Daniela Coutinho de Moraes Escórcio, portadora de RG nº. 1258385 PI e CPF 46323287315, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, a realizar a pesquisa de mestrado com o título: “A Inclusão do aluno com deficiência mental na escola regular: um estudo de caso”, a qual tem por objetivo investigar o processo de inclusão do aluno com deficiência mental na escola regular e suas implicações para o desenvolvimento desse aluno.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PESQUISA: A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso.**

Professor,

Você está sendo convidado a participar da minha pesquisa de mestrado cujo título é: A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular: um estudo de caso. Este título está sujeito a modificações no decorrer da pesquisa. A referida pesquisa está sendo orientada pela prof^a. Dr^a. Ana Valéria Fortes Lustosa, do Programa de Mestrado em educação da Universidade Federal do Piauí. Temos por objetivo analisar a Inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino e as implicações para o desenvolvimento desses alunos.

Os instrumentos de coleta de dados serão entrevistas semi-estruturada e observações na sala de aula. Assim, sua participação na pesquisa consistirá em responder uma entrevista semi-estuturada, que será gravada e transcrita, e conceder a autorização para uma média de 08(oito) observações sistemáticas na sua sala de aula. A coleta de dados ocorrerá nos meses de maio e junho de 2007.

É importante lembrar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a autora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão confidenciais e é assegurado que em nenhum momento da dissertação será mencionado seu nome.

Será entregue a cada participante uma cópia deste termo, com nome, endereço e telefone da pesquisadora. Dessa forma, coloco-me a disposição para esclarecer suas dúvidas sobre a pesquisa.

Declaro que concordo colaborar com a pesquisa.

Professor participante

Daniela Coutinho de Morais Escórcio (Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí), residente à Rua Joel da Cunha Mendes, 1066, bloco E, Aptº 402, Bairro Monte Castelo, Teresina-PI. Telefones: (086) 3223-8512 / 9983-0994, e-mail: danielaescorcio@yahoo.com.br.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: Um estudo de caso.

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa acerca da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Você precisa decidir se permite que ele (a) participe ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho (a) faça parte do estudo, assine este documento.

A pesquisa tem como título A Inclusão do aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso na Escola Municipal Mário Covas (título sujeito à modificação no decorrer da pesquisa) e é de responsabilidade da pesquisadora Daniela Coutinho de Moraes Escórcio, fone (86) 3223-8512, mestranda da Universidade Federal do Piauí. A referida pesquisa será realizada através de um estudo de caso e como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos entrevistas e observações na sala de aula.

Daniela Coutinho de Moraes Escórcio.
Pesquisadora

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO DO (A) FILHO(A)

Eu _____ RG, _____,
CPF _____, abaixo- assinado, concordo que meu (minha) filho (a) _____ participe do estudo sobre a inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular e suas implicações para o desenvolvimento destes. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim descrevendo o estudo. Discuti com Daniela Coutinho de Moraes Escórcio- pesquisadora sobre a minha decisão. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e a garantia da confidencialidade e de esclarecimento permanente. Ficou claro também que a participação dele (a) é isenta de despesas.

Teresina, ____ / ____ / ____

Assinatura do responsável

APÊNDICE D - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO**PESQUISA: A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso**

1. Nome: _____

2. Filiação: _____

3. Idade: _____ Série: _____ Repetência: _____

4. Professor (a): _____

5. Histórico familiar e de saúde:

6. Histórico escolar:

APÊNDICE E - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR E ROTEIRO DA ENTREVISTA

PESQUISA: A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: Um estudo de caso

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1. Nome: _____

2. Escola: _____

3. Sexo: _____

4. Idade: _____

5. Formação: _____

5.1 () Especialização _____

5.2 () Mestrado _____

5.3 () Doutorado _____

6. Realizou curso de formação continuada que abordou aspectos sobre alunos com necessidades educacionais especiais:

6.1 () De 01 a 02 cursos 6.2 () De 02 a mais cursos

7. Tempo de experiência profissional no magistério: _____

8. Tempo de experiência nesta escola: _____

9. Turnos de trabalho nesta escola: _____

10. Tempo de experiência profissional com aluno com deficiência mental na sala regular:

11. Número total de alunos na turma _____

12. Número de alunos com deficiência mental _____

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1º) Qual seu entendimento sobre os termos abaixo:

- a) Inclusão escolar;
- b) Interação;
- c) Aprendizagem.

2º) Como você concebe a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino?

3º) Na sua prática como educador (a), qual a sua concepção sobre a interação professor-aluno e aluno-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?

4º) Que estratégias metodológicas de ensino e de avaliação são adotadas visando melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência intelectual?

5º) Há atividades direcionadas para uma maior interação do aluno deficiente intelectual com os demais alunos? Exemplifique as atividades desenvolvidas nesse sentido.

6º) Como se mostra o comportamento do aluno com deficiência intelectual em relação às regras estabelecidas em sala de aula?

7º) Como é o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual em relação à aprendizagem?

**APÊNDICE F: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO- TABULAÇÃO DA FREQUÊNCIA
DAS AÇÕES.**

PESQUISA: A INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM ESCOLA INCLUSIVA: um estudo de caso

CATEGORIA	DURAÇÃO DA INTERAÇÃO				
SESSÃO	MS	IP	IA	IG	Em interação
	T	T	T	T	TOTAL
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
Total					

MS- Mantém-se sozinho. IP- Interação com o professor. IA- Int. com aluno. IG- Int. com o grupo.

CATEGORIA	QUEM INICIA A INTERAÇÃO							
SESSÃO	DI-P	DI-A	DI-G	P-DI	A-DI	G-DI	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
Total								

DI/P Deficiente intelectual-professor. DI/A Deficiente intelectual-aluno. DI/G Deficiente intelectual- grupo
P/DI Professor- deficiente intelectual. A/DI Aluno- deficiente intelectual. G/DI Grupo- def. intelectual

CATEGORIA	COMO INICIA A INTERAÇÃO							
SESSÃO	AAT	AAV	AVD	PAT	PAV	PVD	OTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	%
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
Total								

AAT- Aluno aproxima-se e toca. AAV- Aluno aproxima-se e verbaliza.

AVD- Aluno verbaliza a distância. PAV- Professor aproxima e toca.

PAV- Professor aproxima e verbaliza. PVD- Professor verbaliza a distância.

CATEGORIA	CONTEÚDO DA INTERAÇÃO								
SESSÃO	ND	ASAI	ASO	AFC	PAT	PEE	PR	TOTAL	
	F	F	F	F	F	F	F	F	%
01									
02									
03									
04									
05									
06									
07									
Total									

ND- Não definido. ASAI- Aluno solicita atenção e/ou informação. ASO- Aluno solicita objeto

AFC- Aluno faz comentário. PAT- Professor ajuda na tarefa. PEE- Professor elogia e encoraja.

PR- Professor repreende.