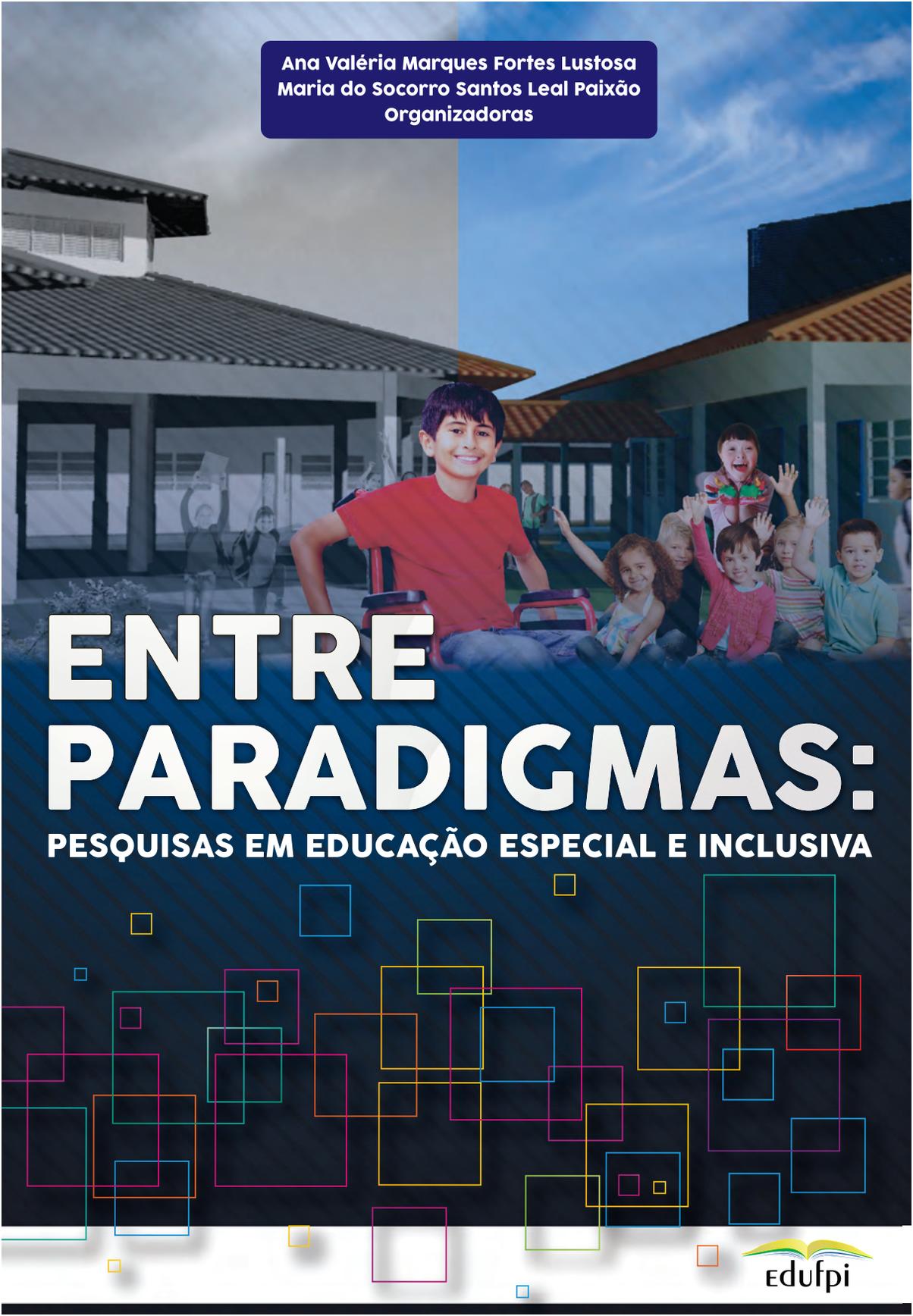


Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Maria do Socorro Santos Leal Paixão
Organizadoras



ENTRE PARADIGMAS:

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

***Entre paradigmas:
pesquisas em educação
especial e inclusiva***

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Maria do Socorro Santos Leal Paixão
Organizadoras

***Entre paradigmas:
pesquisas em educação
especial e inclusiva***

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Reitor

Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora

Prof^a. Dr^a. Nadir do Nascimento Nogueira

Superintendente de Comunicação

Prof^a. Dr^a. Jacqueline Lima Dourado

Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva

© Ana Valéria Marques Fortes Lustosa • Maria do Socorro Santos Leal Paixão

1ª edição: 2016

Revisão

Francisco Antonio Machado Araujo

Editoração

Francisco Antonio Machado Araujo

Diagramação

Wellington Silva

Capa

Mediação Acadêmica

Imagem da capa

Matéria Icônica - Andreas Kunert e Naomi Zettl

EDUFPI – Conselho Editorial

Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)

Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto

Prof^a. Ms. Francisca Maria Soares Mendes

Prof. Dr. José Machado Moita Neto

Prof. Dr. Solimar de Oliveira Lima

Prof^a. Dr^a. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz

Prof. Dr. Viriato Campelo

Ficha Catalográfica elaborada de acordo com os padrões estabelecidos no
Código de Catalogação Anglo-Americano (AACR2)

P222 Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva / Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, Maria do Socorro Santos Leal Paixão, organizadores. – Teresina: EDUFPI, 2016.

E-Book.

ISBN: 978-85-509-0086-5

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Inclusão Escolar. 4. Deficiência Intelectual. I. Lustosa, Ana Valéria Marques Fortes. II. Paixão, Maria do Socorro Santos Leal. III. Título

CDD: 371.9

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos CRB 3ª Região/1188

APRESENTAÇÃO	07
PARTE 1 - CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO	13
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA-PI <i>Marcia Raika e Silva Lima</i>	15
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ <i>Lucineide Moraes de Souza</i>	35
PARTE 2 - INTERAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA REGULAR	77
INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN <i>Camila Siqueira Cronemberger Freitas</i>	79
INTERAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL <i>Daniela Coutinho Escórcio de Macêdo</i>	107
PARTE 3 - COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS	137
APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO <i>Aída Teresa dos Santos Brito</i>	139

**INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL:
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO
AUMENTATIVA E ALTERNATIVA**

Adriana Ferreira de Sousa

163

**PARTE 4 - INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

197

**O MOVIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR NA
PERSPECTIVA DE ALUNOS CEGOS EM SEGUNDA
GRADUAÇÃO (1990-2012)**

Rogéria Pereira Rodrigues

199

**DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL
INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO
SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL**

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos

229

PARTE 5 - FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

261

**FORMAÇÃO PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A VISÃO DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI**

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Maria do Socorro Santos Leal Paixão

263

SOBRE AS AUTORAS

281

APRESENTAÇÃO

A inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial constitui tema polêmico no âmbito educacional, em razão das múltiplas e complexas dimensões que o atravessam, alicerçadas nos contextos histórico, social, econômico, político e, sobretudo, individual, os quais entrelaçados por determinações distintas engendram múltiplas formas de entendimento e de ação. Em função dessa constatação, percebemos distintos modos de lidar com a inclusão, resultantes das infundáveis probabilidades de combinação entre essas dimensões.

Nesse sentido, compreendemos que a inclusão não diz respeito apenas à escola, ainda que esta se apresente como o espaço basilar no qual esta pode se efetivar, principalmente por se tratar do lócus inicial em que os sujeitos da Educação Especial são acolhidos e preparados para o futuro, com todas as consequências decorrentes deste momento essencial, mas justamente por ser a instituição que é, a escola expressa a sociedade e com ela se identifica.

Não obstante o fato de ser a sociedade contemporânea uma das que mais promoveu transformações no que diz respeito à aceitação dos direitos humanos, essa constatação não implica na afirmação de que realizou seu intento em sua plenitude, mas que proporcionou aos cidadãos a possibilidade de refletir sobre seus

preconceitos, valores, discriminações.

É desse modo que vemos a história das pessoas público-alvo da Educação Especial se modificar, ampliar, mover. Da invisibilidade, silêncio e segregação surgem novos sentidos, argumentos, possibilidades em direção a caminhos nunca trilhados, como o âmbito universitário.

Este livro surge nesse contexto de transição de paradigmas, com o intuito de provocar novas reflexões que permitam expandir nossa compreensão do que pode vir a ser a vida das pessoas público-alvo da educação especial. As pesquisas apresentadas representam tentativas de vislumbrar outros possíveis e desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí pretendem contribuir para a construção do conhecimento da realidade piauiense.

Esta obra está organizada em cinco partes. A primeira aborda as concepções de professores acerca da inclusão na escola. A segunda parte apresenta estudos acerca de educandos com deficiência intelectual a partir da perspectiva da interação; a terceira parte consiste em pesquisas que compreendem alunos com transtorno do espectro autista e educandos com paralisia cerebral, cujas necessidades foram atendidas a partir dos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa; a quarta parte trata da inclusão de alunos com deficiência visual em contextos inclusivos, escolar e universitário e, por fim, a quinta parte, apresenta pesquisa realizada no ensino superior com alunas de graduação em Pedagogia.

Os estudos que fazem parte dessa coletânea são decorrentes do trabalho de mestres vinculados ao Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI, com exceção do último, cuja autoria é das organizadoras do livro.

A Parte I é constituída por duas pesquisas que abordam concepções acerca da inclusão de alunos público-alvo da educação especial, sendo que a primeira retrata essas concepções no ensino fundamental e a segundo no âmbito do ensino superior:

Desse modo, no primeiro capítulo **Concepções de professores acerca da inclusão escolar de alunos com altas ha-**

bilidades/superdotação nas escolas públicas de Teresina-PI, Marcia Raika e Silva Lima discute, a partir de sua dissertação de mestrado, as concepções de professores acerca desse alunado, apontando as discrepâncias existentes quanto ao conceito e a necessidade de formação continuada para atender a esse grupo.

O segundo capítulo, **Concepções de professores acerca da inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí**, Lucineide Moraes de Souza, apresenta resultados relevantes quanto à inclusão de alunos na UFPI, delineando de forma clara as concepções dos docentes acerca da inclusão e da deficiência, as dificuldades que identificam e as possibilidades que vislumbram em relação a esse público.

Na parte II são apresentados dois capítulos que enfocam a importância da interação para o processo de desenvolvimento de educandos com deficiência intelectual:

No capítulo sobre **Interação social entre pares: a importância do brincar para a inclusão escolar de criança com síndrome de Down**, Camila Siqueira Cronemberger Freitas discute a interação entre pares, tendo como foco o brincar. A autora apresenta o relato da pesquisa desenvolvida em 04 Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's da cidade de Teresina-PI.

Em **Interação escolar e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**, Daniela Coutinho Escórcio de Macêdo trata da interação entre professor e aluno com deficiência intelectual, demonstrando a importância dessa para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Para tal aborda a deficiência intelectual, as concepções existentes acerca da deficiência e apoiada na teoria histórico-cultural de Vigotsky discute a relevância da interação.

A parte III é composta por duas pesquisas que têm como eixo a adoção da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com alunos com autismo e paralisia cerebral, enfatizando a pertinência desse recurso e técnica para promover a comunicação em indivíduos nos quais está ausente. As pesquisas foram desenvolvidas com professores de escolas particular e pública e os resultados

encontrados são valiosos.

O capítulo **Aplicação de sistemas de comunicação na educação infantil em crianças com transtornos do espectro autista**, de Aída Teresa dos Santos Brito apresenta pesquisa desenvolvida em escola particular com professores de alunos com transtorno do espectro autista. A partir da pesquisa-ação implementou um sistema de comunicação aumentativa e alternativa com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da comunicação e promover a inclusão escolar desses educandos.

No capítulo **Inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral: o atendimento educacional especializado e o desenvolvimento da comunicação aumentativa e alternativa**, Adriana Ferreira de Sousa investiga como se dá o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral a partir da CAA desenvolvida no AEE. Em razão desse questionamento, a autora apresenta discussão sobre o atendimento educacional especializado e a comunicação aumentativa e alternativa (CAA), esta ainda pouco utilizada no contexto educacional.

Na Parte IV são apresentados dois capítulos que enfocam o aluno com deficiência visual no contexto escolar e no universitário.

O capítulo **O movimento inclusivo no ensino superior na perspectiva de alunos cegos em segunda graduação (1990-2012)** de Rogéria Pereira Rodrigues analisa a luta pela inclusão a partir da perspectiva de alunos cegos que cursaram duas graduações no período que compreende o início deste movimento até o ano de 2012, avaliando os avanços e retrocessos que caracterizaram essas décadas.

No capítulo **Desafios da convivência no espaço educacional inclusivo: um estudo de caso etnográfico sobre a deficiência visual** de Sandra Lima de Vasconcelos Ramos, a deficiência visual é abordada a partir da perspectiva de Vigotsky e buscou avaliar em estudo de caso etnográfico como se caracteriza a convivência da pessoa com deficiência visual em espaço inclusivo.

A Parte V traz pesquisa desenvolvida na Universidade Fede-

ral do Piauí pelas organizadoras deste livro.

O capítulo **atuação na educação inclusiva: a visão de formandos do curso de pedagogia da UFPI** é resultante de pesquisa realizada com alunas do Curso de Pedagogia, formandas e orientandas das professoras com temas na área de educação especial, e buscou investigar a visão de formandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí acerca da atuação futura em escolas da rede regular de ensino que adotam a perspectiva inclusiva. O tema é proeminente por se considerar que a inclusão se traduz em movimento irreversível. Este capítulo foi apresentado no VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste, Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (VI ENFORSUP), em Brasília, em 2015.

As Organizadoras

**CONCEPÇÕES ACERCA
DA INCLUSÃO**

**P
A
R
T
E

1**

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA-PI

Marcia Raika e Silva Lima

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia no âmbito educacional um novo paradigma que se caracteriza por rupturas de conceitos, métodos e posturas tradicionais que vem consolidando nova maneira de compreender, interpretar e lidar com o diferente. As transformações presentes na atualidade decorrem de distintos fatores sociais, históricos, culturais e econômicos e são necessárias, tendo em vista a dívida efetiva que há com as pessoas público-alvo da educação especial, fomentada ao longo dos tempos.

Nesse contexto de modificações no cenário social e seus contrastes, ressalta-se a importância da escola e da sua função social, que consiste em formar cidadãos críticos e participativos para atuarem como agentes ativos na sociedade da qual fazem parte. As-

sim, ao se fazer referência à escola, tem-se a intenção de provocar uma reflexão sobre a influência que esta instituição exerce sobre as pessoas.

Considera-se relevante para o sistema educacional as atuais discussões centradas na inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, isto é, aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, que por longas datas da nossa história foram marginalizados do convívio educacional e social, incompreendidos e vistos como inaptos em razão de suas características físicas ou intelectuais.

A inclusão, defendida por educadores como Carvalho (1998, 2004), Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Rodrigues (2006), Santos e Paulino (2008) promulga educação para todos, baseia-se no ensino voltado para atender à diversidade e contempla as singularidades, reforçando a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano.

A inclusão, defendida por educadores como Carvalho (1998, 2004), Mantoan (2003, 2006), Mittler (2003), Rodrigues (2006), Santos e Paulino (2008) promulga educação para todos e baseia-se no ensino voltado para atender à diversidade e contempla as singularidades, reforçando a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano.

Os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) também pertencem à educação especial e, embora não sejam facilmente identificados e reconhecidos como parte desta modalidade de ensino, também necessitam de acompanhamento especializado, em razão de suas necessidades peculiares, ainda que contrariando o senso comum que considera que estes já nascem prontos e que não precisam de colaboração de outras pessoas.

Esses educandos apresentam um perfil singular, em que características como elevada capacidade de concentração, entusiasmo frente ao conhecimento, persistência, perfeccionismo, alto grau de questionamento de regras e normas, facilidade para aprender, rapidez de pensamento, entre outras, são frequentes. Ressalvam-se os casos em que pode haver dupla excepcionalidade,

como altas habilidades e autismo, assim como aqueles em que há dificuldades de aprendizagem associadas, o que pode dificultar a identificação.

Em razão dessas características, muitas vezes, esses alunos são incompreendidos pelos professores que pouco fazem para suprir as necessidades apresentadas por eles. De igual modo, podem ser criticados pelos familiares que lhes atribuem toda a responsabilidade pelo insucesso escolar, ocasionado quando não são atendidos em seus interesses.

Em função dessa problemática, esta pesquisadora questionou-se sobre quais as concepções de professores acerca do processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação que estudam em escolas públicas regulares no município de Teresina-PI? Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral investigar as concepções de professores acerca da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas. O próximo tópico irá abordar as altas habilidades/superdotação.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: QUESTÕES CENTRAIS

Geralmente, nas discussões acerca de educação especial, escola inclusiva, alunos público-alvo da educação especial, facilmente ouve-se comentários sobre alunos com algum tipo de deficiência física, visual, auditiva ou intelectual e, com exceção dos estudiosos da área, raramente são retratados neste grupo os alunos com altas habilidades/superdotação. Essa constatação pode ser observada em Carvalho (2007, p. 156):

[...] é de tal forma intenso o vínculo entre as necessidades educacionais e as manifestações educacionais de deficiência que, mesmo os que temos trabalhado em educação especial, em nossas referências às necessidades de nossos alunos, omitimos os de altas habilidades! Eu mesmo acho a expressão muito ampla e imprecisa; no entanto reconheço que ela permite, na fala e na escrita, uma referência a todos os que demandam a me-

lhoria da qualidade das respostas educativas de nossas escolas, por apresentarem características ou condições de aprendizagem significativamente diferentes.

Nos dias atuais, vários são os movimentos sociais, instituições, órgãos, conselhos, fóruns que deliberam ações em favor da pessoa com deficiência, que realizam manifestações, eventos que também favorecem estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, devido ao público atingido por estas entidades, isto é, as pessoas com deficiências, o grupo com características de altas habilidades/superdotação raramente é lembrado e favorecido por tais ações, fato que dificulta o reconhecimento, a valorização e o investimento que deve ser dado a este segmento, principalmente quando se pensa no avanço de uma sociedade.

Os estudos sobre os alunos com altas habilidades/superdotação nos fazem refletir sobre a afirmação de Pérez (2007, p. 8) quanto ao fato de que “no Brasil existem cerca de 8 milhões de pessoas com capacidade cognitiva acima da média da população [...]” e, no entanto, as dificuldades para identificar alunos que apresentam essas características contribuem para que esses alunos não recebam o acompanhamento educacional de que necessitam, o que promove o desperdício de talentos na sociedade brasileira.

O Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, posteriormente incorporada à Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), visando tornar notório o reconhecimento de crianças, jovens e adultos com altas habilidades/superdotação implantou em 2005 os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S, objetivando também fornecer orientação às famílias, formação aos professores e atendimento aos alunos identificados. No estado do Piauí, o NAAH/S só foi implementado no segundo semestre do ano de 2007, sendo que apenas em 2008 efetivou-se o atendimento a alunos com AH/SD.

A terminologia adotada na literatura para se referir a esse grupo apresenta-se de forma conflitante, tendo em vista que depende da concepção de superdotação defendida pelos distintos

teóricos. Nesse sentido, é possível verificar o uso de termos como: talentoso, bem-dotado, superdotado, pessoa com altas habilidades, entre outros, como por exemplo, gênio, que na verdade diz respeito a outros conceitos, mas que é difundido pelo senso comum como sinônimo. De fato, designa-se como gênio apenas aqueles indivíduos que deram uma contribuição extremamente relevante para a humanidade, de modo que após eles, não é mais possível pensar da mesma forma que antes desta apropriação.

No que diz respeito à conceituação, o país adotou inicialmente aquela proposta pelo Relatório Marland em 1972, a qual define como superdotados aqueles que apresentam:

notável desempenho e elevadas potencialidades em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 1995, p. 13).

Nessa definição o termo AH/SD refere-se a todas as áreas e não apenas a acadêmica, o que amplia o número de indivíduos que podem ser considerados superdotados, não se limitando ao âmbito acadêmico. Posteriormente, a definição adotada incorporou a ideia de que esses sujeitos têm “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. (BRASIL, 2001).

Outra definição muito aceita é aquela proposta por Renzulli (1988), segundo a qual a superdotação é resultante da inter-relação entre três fatores: criatividade, habilidade acima da média e envolvimento com a tarefa. Ele defende a ideia de que o foco das definições deve deslocar-se do “ser ou não ser superdotado” para abordar o desenvolvimento de comportamentos superdotados. Essa definição é a mais adotada nos NAAH/S.

Alencar e Fleith (2001), Moura e Viana (2007) e Ourofino (2007) apresentam algumas características peculiares aos alunos com AH/SD que os diferem dos demais, especialmente no que se refere “à forma de pensar, de aprender e agir, solicitando do

professor, atenção pedagógica especificada para a preservação e desenvolvimento de suas capacidades” (MOURA; VIANA, 2007, p. 166).

Nesse sentido, para a identificação e o reconhecimento de alunos que apresentam indicadores de AH/SD deve-se atentar inicialmente para as características que estes indivíduos demonstram e que são percebidas pelos pais, professores e por colegas. Dentre elas, Bates e Munday (2007, p. 19) destacam:

[...] habilidade precoce para falar, formando sentenças e mantendo conversa com os adultos; vocabulário amplo e excelente habilidade de leitura; arraigada curiosidade e atitude questionadora; habilidade de manter a concentração, particularmente quando o assunto é de seu real interesse; demonstração de preferência por pensamentos complexos; habilidade de trabalhar com pensamento abstrato, demonstrando uso frequente de habilidades superiores de raciocínio; demonstração de preferência pela socialização com alunos mais velhos ou com adultos.

Acrescentam ainda que, “apesar de ser muito inteligente, o aluno é, antes de qualquer coisa, uma criança e que requer tempo e oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento.” (BATES; MUNDAY, 2007, p. 20). Cada criança ou adolescente apresenta uma combinação de características, como as descritas, mas não necessariamente todas ao mesmo tempo.

Alunos com AH/SD podem, às vezes, colocar o docente em situações desafiadoras em função de sua curiosidade aguçada, da visão holística do que o cerca e por não se contentarem com a rotina da sala de aula, gerando insegurança e constrangimento para o educador. Nesse sentido, faz-se necessário que os educadores que trabalham com esse grupo especial busquem constante qualificação e aperfeiçoamento.

Nesse sentido, o professor tem grande influência no processo de identificação desses discentes, desde a educação infantil aos mais altos graus de escolaridade, podendo estimular e desenvolver

suas potencialidades logo que seus indicadores de altas habilidades são percebidos. Estes profissionais podem contribuir para que esse grupo saia do anonimato e tenha sua identidade reconhecida e valorizada pela comunidade estudantil e social.

Avalia-se como necessário que a escola inclusiva se estruture para identificar alunos com altas habilidades/superdotação a fim de implementar atividades que garantam sua permanência no contexto escolar. Por essa razão é que se reafirma que o papel do professor é de suma relevância, notadamente por estar mais próximo dos alunos no desenvolvimento das atividades educativas na sala de aula. Este profissional ao deparar-se com alunos com altas habilidades/superdotação, deve estar consciente de que:

[...] não precisa ser um especialista ou portador de altas habilidades/superdotação, como erroneamente se imagina. O bom atendimento pressupõe a preparação do professor no campo do conhecimento sobre identificação e característica desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis em cada situação concreta. Acima de tudo, espera-se que esse professor tenha sensibilidade para promover a estimulação do aluno para as áreas de interesse deste, bem como para favorecer o seu ajustamento em sala de aula. (SANTOS, 2004, p. 101).

Desta forma, como educadores comprometidos com a profissão, os professores e demais profissionais da educação são desafiados na busca por estratégias educativas que atendam às necessidades e interesses de todos os alunos, especificamente daqueles com altas habilidades/superdotação. Ressalta-se a importância que assume a formação docente na implementação de ações que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Pelas particularidades apresentadas pelo educando com altas habilidades/superdotação, o professor necessita encontrar formas variadas para trabalhar os conteúdos escolares, de modo a propiciar a esse aluno experiências de aprendizagens diversificadas e diferenciadas daquelas previstas no currículo oficial.

Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007, p. 57) sugerem atividade-

des que ao serem realizadas nas classes comuns ajudam na identificação desses alunos, assim como servem de estímulo e desafio para eles, a partir do “Modelo de Enriquecimento Escolar”, desenvolvido por Renzulli (2004) com o objetivo de tornar a escola mais próxima dos anseios dos alunos com AH/SD. Para essas autoras, é importante destacar nesse modelo as atividades de enriquecimento:

O portfólio do talento total e o modelo triádico de enriquecimento. [...]. Em que o foco do portfólio é ampliar a capacidade da escola a ajudar o aluno a se tornar competente e autodirecionado, bem como incrementar o seu desempenho acadêmico. [...]. Já o modelo triádico de enriquecimento sugere as atividades do tipo I, favorecem o contato do aluno com diversidades de tópicos que sejam de seu interesse e despertem sua curiosidade, mas que não são contempladas nos currículos escolares; as atividades do tipo II objetivam desenvolver nos alunos habilidades de “como fazer”, de modo a instrumentalizá-los a investigar problemas reais; e as atividades do tipo III, requerem altos níveis de envolvimento dos alunos em projetos, geralmente de médio e longo prazo (CHAGAS; MAIA-PINTO; PEREIRA, 2007, p. 58).

As atividades mencionadas por essas autoras podem ser realizadas em diferentes contextos escolares e podem facilitar a identificação de alunos que apresentam potencialidades diferentes e superiores aos demais alunos, assim como podem direcionar a ação pedagógica tornando-a motivadora e instigante para todos os alunos da classe.

Plestch e Fontes (2009, p. 181) consideram que a realização do programa de enriquecimento ou aprofundamento oferece estímulo aos alunos com AH/SD, os quais podem ser alcançados na sala de aula em que estudam, através da utilização de técnicas de trabalhos diversificadas: “visitas a museu e a espaços científicos e culturais, participação em oficinas em diversas áreas, artes plásticas, origami, literatura, xadrez etc.”

Outra estratégia indicada para trabalhar com alunos com

AH/S, referenciada por Plestch e Fontes (2009, p. 181) é a Aceleração, que consiste em alternativa para que o aluno com AH/SD “conclua em tempo inferior ao previsto, às matérias do currículo em que tenha demonstrado desempenho superior”.

Com o propósito de contribuir para a prática educativa docente no trabalho com alunos com AH/SD, Santos (2004, p. 102) descreve alguns atributos de personalidade que podem ser importantes para aqueles que lidam com esses alunos: “autenticidade, criatividade, espontaneidade, confiança, experiência, segurança e equilíbrio emocional, coerência nas atitudes, sentido de auto-renovação e atualização constantes, entusiasmo pela aprendizagem e flexibilidades às situações diferentes”.

Esses atributos devem estar presentes na prática profissional de todo educador que prima pela competência profissional, independente de atuarem na área da educação especial, pois o centro do trabalho educativo é o aluno, ao qual deve ser oferecida educação de qualidade em todas as etapas e modalidade educacionais.

A escola inclusiva constitui espaço adequado para a educação dessas crianças e adolescentes, como consideram Freeman e Guenther (2000, p. 18), com algumas ressalvas, ao comentarem que:

[...] frequentemente a criança bem-dotada precisa de trabalho educacional fora dos limites da sala de aula, preferencialmente em interação direta com outras crianças bem-dotadas, que também são de alguma forma “diferentes” nas suas turmas. Mas na filosofia subjacente à educação inclusiva, essas medidas serão mais proveitosas, e de maior benefício para as crianças bem-dotadas, quando pensadas como um plano integrado ao projeto educacional da escola, e não como algo isolado, ou à parte dele.

Considera-se relevante que o projeto político-pedagógico deve contemplar esses alunos em toda sua extensão, dando condições para que os professores possam atuar de forma eficaz na identificação desses educandos.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa do tipo estudo de caso por se considerar esta abordagem adequada à investigação da temática. O caso estudado, de acordo com Martins (2006, p. 2) “[...] pode ser qualificado como importante, e visto em si mesmo como uma descoberta”, no qual os fatos revelados possibilitam que o caso estudado seja inovador, tornando-se cientificamente relevante para outros estudos.

Através do estudo de caso temos condições de “reunir dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

A pesquisa de campo foi realizada no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e em quatro escolas da rede pública regular de ensino do Estado do Piauí, localizadas na cidade de Teresina, sendo duas estaduais e duas municipais.

O critério para a seleção dessas escolas se deu em razão de que em cada uma havia um aluno identificado como superdotado pela equipe do NAAH/S, totalizando quatro sujeitos para o estudo, que foram observados durante três meses nas suas respectivas escolas.

Desse modo, os participantes¹ da pesquisa foram quatro alunos com altas habilidades/superdotação, que atenderam aos critérios de seleção, quais sejam: apresentarem quociente intelectual acima da média e altas habilidades na área acadêmica. Participaram também cinco professores do ensino fundamental que atuam como professores desses alunos, dos quais 03(três) na área da polivalência, ou seja, professores que ministram todas as disciplinas escolares e que atuam na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), 01(uma) de Língua Portuguesa e outro de Matemática e 06 (seis) familiares, dentre eles 03 (três) mães, 01(um) pai e 02 (duas) tias. Os codinomes foram sugeridos

¹ Os nomes das instituições de ensino e dos sujeitos desta pesquisa são fictícios.

dos pelos próprios sujeitos quando indagados sobre qual nome gostariam de receber no trabalho, com exceção de Einstein cuja atribuição foi feita pela pesquisadora, porque ele não apresentou nenhuma sugestão. Esses dados estão registrados no quadro 1:

Quadro 1. Distribuição dos alunos com altas habilidades/superdotação

NOME	SEXO	IDADE	ESCOLA	ÁREAS DE INTERESSE
Inocência	Feminino	11 anos	Escola Estadual Ser Diversidade	Língua Portuguesa Matemática
Einstein	Masculino	10 anos	Escola Estadual Saber Fazer	Língua Portuguesa, Ciências, História Geografia
Mensageiro	Masculino	05 anos	Escola Municipal Aprender	Língua Portuguesa Matemática Inglês
William	Masculino	04 anos	Escola Municipal Pequeno Saber	Língua Portuguesa Matemática

Fonte: Dados da pesquisadora

Quanto ao gênero dos participantes, três alunos eram do sexo masculino, Einstein (10 anos), Mensageiro (5 anos) e William (4 anos) e uma do sexo feminino, Inocência (11 anos). Os professores foram denominados como P1 e P2 - professores de Inocência; P3 - professora de Einstein; P4 - professora de Mensageiro e P5 - professora de William. Somente P2 era do sexo masculino.

Quanto aos professores, apresentam faixa etária entre 30 e 43 anos, são de ambos os sexos e todos ministram aulas para os alunos mencionados nas áreas de interesse deles. Os docentes trabalham com a educação básica, sendo que dois deles são professores de Inocência, uma professora e um professor e exercem o cargo nas séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), ensinando Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, motivo pelo qual essa aluna aparece com dois professores. Duas docentes são polivalentes, de Einstein e de Mensageiro e trabalham com as séries iniciais (1º ao 5º ano). A professora de William trabalha na

educação infantil.

Também participaram da pesquisa, como informantes, os familiares dos alunos, 03 (três) mães, a de Inocência, a de Einstein e a de Mensageiro, o pai de Mensageiro que durante a entrevista fez questão de contribuir com relatos durante os questionamentos e 02 (duas) tias de William, responsáveis por ele desde seis meses de idade.

Como instrumentos e técnicas de coleta de dados foram utilizados a observação não participante e a entrevista semiestruturada. Esta última realizada com os pais e os professores, visto que a percepção destes possibilitou o alcance do objetivo proposto para esse estudo, pois esses profissionais são responsáveis para que o processo de inclusão escolar dos alunos com AH/SD seja realmente efetivado. Os resultados foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1994), articulada com o referencial teórico da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos resultados possibilitou que se revelassem três grandes categorias e suas subcategorias, mas considerando o objetivo desse estudo, serão apresentadas somente a primeira e a terceira categorias que retratam a inclusão de alunos com AH/SD. As categorias foram as seguintes: Conceituando alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva de professores; Concepção de professores acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD.

Na primeira categoria, **Conceituando alunos com altas habilidades/superdotação na perspectiva de professores**, foi encontrada uma subcategoria: 1) aqueles que adquirem conhecimentos com facilidade e apresentam elevados padrões de desempenho comportamental e de aprendizagem. Nessa subcategoria foi possível constatar que os professores investigados concebem como alunos com altas habilidades aqueles que adquirem conhecimentos com facilidade. Exemplifica-se com o relato dos professores.

“São alunos que se destacam dos demais, pela inteligência, pela possibilidade de assimilar rapidamente o conteúdo. É um aluno que se sobressai entre os outros alunos.” (P1, Inocência).

“Eu, pra mim altas habilidades é, deixe-me ver como eu vou dizer... São pessoas altamente capacitadas numa determinada área do conhecimento, porque nem sempre toda pessoa tem. No caso aqui do Mensageiro ele se destaca em todas as áreas, português, matemática, ele gosta muito de inglês.” (P4, Mensageiro).

“O pouco que eu sei é que são alunos que se destacam dentro da sala de aula, porque ter uma característica é..., diferenciada, além do normal de uma sala de aula. Tratando-se da minha área em questão, levando um pouco pro lado da matemática, conseguem dar resolução aos problemas, tem uma intelectualidade aguçada. A Inocência se destaca, ela tem grande facilidade de absorção, de argumentação.” (P2, Inocência).

Os professores, de modo geral, demonstraram possuir conhecimentos sobre quem é o aluno com AH/SD, conforme o conceito que se adota como referência no país (BRASIL, 2001), mas observa-se que estão mais centrados no tipo acadêmico e não na definição mais ampla que consiste em “[...] potencialidades superiores em aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora”. (BRASIL, 1995, p. 13).

Esse conceito abrange uma variedade de aspectos percebidos não só em alunos com AH/SD do tipo acadêmico, mas também naqueles do tipo produtivo-criativo, isto é, uma forma ampla de conceituar alunos com as altas habilidades/superdotação. Essas percepções são mais comuns entre os professores que encontram alunos com AH/SD e têm a capacidade de perceber que eles se diferenciam dos demais da sala de aula, especialmente quando se sobressaem nas disciplinas escolares. Eles acrescentam que:

“São alunos que têm habilidades que fogem do padrão normal. O comportamento normal de determinado aluno é de que ele

ponha algum conhecimento prévio sobre determinado conteúdo, determinado tema e ache o tema na sua sequência uma novidade e os alunos com essas habilidades geralmente eles já trazem novas ideias sobre o tema que às vezes até o próprio professor desconhece.” (P3, Einstein).

“A superdotação é o aprendizado além da idade do aluno normal, que vai além do tempo de maturidade dele. [...] Por que eu acho o superdotado uma criança muito instigadora, curiosa, questionadora. Eu acho que a ansiedade é uma característica, que é uma pressa que eles têm pra que tudo acabe para descobrir o que vem depois, assim é o William. Ele tem uma curiosidade muito aguçada, é muito atencioso, presta atenção em qualquer movimento que você faz. A atenção do William é impressionante, ele presta atenção a tudo [...]. (P5, William).

As características elencadas pelos professores são apontadas por Winner (1998) ao descrever crianças com altas habilidades/superdotação como aquelas que não são apenas mais rápidas do que as crianças normais, mas são também diferentes, fazem descobertas sozinhas e inventam novas formas de aprender, porque têm sagacidade por dominar os assuntos de seu interesse.

A segunda categoria, **Concepção de professores acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD**, aborda a concepção dos docentes sobre como esses educandos estão inseridos na escola.

Considera-se que a discussão sobre a inclusão desse grupo se apresenta como premente, tendo em vista que as pesquisas nesse âmbito ainda são incipientes em razão da invisibilidade desse segmento. Acredita-se que são fatores que dificultam o debate sobre essa temática a existência de múltiplos conceitos sobre quem são os alunos com altas habilidades/superdotação, bem como os mitos que permeiam o imaginário social quanto a quem são esses sujeitos.

Nesse sentido, ao serem questionados quanto à inclusão escolar de alunos com AH/SD, os professores enfatizaram a necessidade de formação continuada para que possam conhecer melhor

a temática e se apropriarem de práticas educativas que possam viabilizar o trabalho com esse grupo de alunos. Dentre as respostas dadas, apresenta-se o que foi dito pela professora de Mensageiro:

Esse aluno já está incluído. Quem não gostaria de ter aluno com altas habilidades/superdotação incluído na sua sala, todos os seus alunos nesse nível né, maravilhoso. Mas também tem aquele problema porque como ele já sabe, sabe além dos demais. Mas aqui, por exemplo, ninguém teve um curso para que a gente possa ensinar de uma forma diferente para esse aluno e, às vezes ela até atrapalha, porque ele termina a tarefa dele rapidinho e às vezes ele fica atrapalhando, pois faz tudo rápido. Quando peço para ele ajudar os colegas ele pega os cadernos e responde tudo.” (P4, Mensageiro).

A profissão docente na atualidade requer profissionais preparados para trabalhar no contexto da diversidade, de modo a compreender e atender a todos os alunos nas especificidades que apresentam. Nesse sentido, Perrenoud (2000) afirma que o atual panorama educacional se apresenta favorável à formação de professores com a finalidade de aprimorar a sua prática diante das inovações propostas pelas reformas educacionais que almejam melhoria na qualidade da educação oferecida aos alunos do ensino regular.

Contribuindo para a discussão acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD na escola regular, Plestch e Fontes (2009) também ressaltam a importância de recursos e de atividades apropriadas para estimular esses educandos. Quando P4, afirma que o aluno com AH/SD “termina a tarefa dele rapidinho e às vezes ele fica atrapalhando, pois faz tudo rápido”, as autoras compreendem que:

A criação de ambientes diversificados, que exponham esse aluno a grande variedade de ideias e experiências, bem como a atividade de monitoria também contribui para saciar sua sede de conhecimento e informação, canalizando sua energia em direção ao processo criador e diminuindo a probabilidade que

ele desenvolva problemas de comportamento em sala de aula. (PLESTCH; FONTES 2009, p. 183).

Transformar o espaço escolar em ambiente que propicie condições o desenvolvimento das habilidades e potencialidades do aluno com AH/SD constitui um dos caminhos para que se efetive a inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a pesquisa possibilitou ampliar conhecimentos acerca da inclusão escolar de alunos com AH/SD em escolas públicas regulares, possibilitando constatar que esses educandos estão incluídos na escola comum. Mas, que ainda falta o reconhecimento de que necessitam em nosso Estado, em função da falta de condições que permita sua identificação, assim como de práticas educativas que viabilizem o seu aperfeiçoamento.

Conclui-se que os professores entrevistados têm conhecimentos teóricos similares aos da literatura que trata de alunos com AH/SD, mas reafirmam que a formação continuada possibilitaria uma prática educativa mais adequada. Essa necessidade descrita por todos, foi percebida durante a observação não participante realizada com esses alunos, pois as atividades realizadas pelos professores na sala de aula divergiam das propostas por Chagas; Maia-Pinto; Pereira (2007) e por Plestch; Fontes (2009), de forma que não podem ser consideradas como estimulantes.

Constatou-se que a inclusão escolar de alunos com AH/SD foi considerada como uma proposta desafiadora pelos docentes que estavam descobrindo, na prática, quem eram esses educandos. Percebeu-se também que diante desse contexto inovador e desafiador, os professores sentiam-se motivados e receptivos à participação em cursos e programas que os direcionassem e os habilitassem a essa nova proposta educacional que é a educação inclusiva, especialmente para o trabalho com os educandos com AH/SD.

Ressalta-se, contudo, que a realidade educacional na qual os docentes estão inseridos apresenta poucas oportunidades de formação continuada, assim como há ausência de recursos e técnicas para o desenvolvimento das potencialidades destes alunos. Essa busca era feita pelos professores, a partir de recursos próprios.

Espera-se que este estudo possa contribuir para a reflexão dos docentes acerca da inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas públicas de ensino regular. Assim como, para os demais educadores que buscam realizar com competência suas funções na educação especial.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2. ed. São Paulo. EPU, 2001.

_____. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, E. M. L. S. de. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BATES, J.; MUNDAY, S. **Trabalhando com alunos superdotados, corajosos e com altas habilidades**. São Paulo: Galpão, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2010.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> >. Acesso em 19. abr. 2008.

_____. **Resolução nº. 02 de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Diário Oficial da União, nº. 177, seção 1, de 14/09/2001, p.39 42.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de altas habilidades**. Brasília, DF, 1995.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHAGAS, J.F; MAIA-PINTO, R. R.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades / superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Especial, v 2, 2007.

FELDHUSEN, J. F. Educating teachers for work talented youth. In: COLANGELO, N.; DAVIS, A. G. **Handbook of gifted education**. 2ed: Copyright, 1997.

FORTES- LUSTOSA, A.V. M. **Moral em superdotados: uma nova perspectiva**. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

GUENHER, Z. C.. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LIMA, M.R.S. Inclusão escolar de alunos com altas habilidades/ superdotação em escolas públicas de Teresina-PI. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Prefácio. In: MITTER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Inclusão escolar - caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MITTER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOURA, L. A.; VIANA, T. V. Avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação: caminhos a percorrer para a promoção da aprendizagem. In: MC DONALD, B. C.; RIBEIRO, A. P. de M. (Org.). **Avaliação pragmática**. Fortaleza: RDS, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

OUROFINO, V. T. A. T de. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, D, de S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades**: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades; uma prática em construção. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista educação**. Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan/abr. 2004.

SANTOS, M. P. dos S.; PAULINO, M. M. (Org). **Inclusão em**

educação: cultura, políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, M. da G. S. dos. **Educação Especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, v. 2, 2004.

VIEIRA, N. J. W. A escola e a inclusão dos alunos portadores de altas habilidades. **Cadernos de Educação Especial**. n. 21. Santa Maria: UFSM, 2003.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNER, E. **Crianças superdotadas:** mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Lucineide Moraes de Souza

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional de pessoas com deficiência passou a ser debatida nos anos de 1990 e constitui-se, na atualidade, em tema frequente dentro da educação, gerando polêmica em todos os níveis do contexto educacional por promover mudanças significativas na forma de atender as pessoas público-alvo da educação especial.

A conquista de direitos por parte das chamadas minorias políticas, resultou de um movimento mundial que tem repercutido no Brasil e provocado mudanças culturais e legais. A abordagem da inclusão educacional passou a integrar a agenda de organismos internacionais, preocupados com o grande contingente populacional à margem da educação escolar em todo o mundo, em especial no Brasil. Não obstante tal fato, as políticas públicas voltadas para esse contingente populacional são recentes no Brasil, o que con-

figurou um quadro de negligência e omissão do Estado, que vem gradativamente se modificando, mas, que ainda não oferece condições adequadas para o exercício da cidadania dessas pessoas.

Nessa perspectiva, discute-se como propiciar a esses indivíduos a satisfação das chamadas necessidades básicas de aprendizagem, como condição mínima para inserção produtiva no mundo globalizado. Assim, as reformas educacionais, empreendidas no Brasil, a partir de 1990, fazem parte das estratégias do Banco Mundial e de outros organismos para a consecução desse objetivo, como bem salienta Tommasi (2003). Por outro lado, a política de inclusão educacional das pessoas público-alvo da educação especial busca, entre outros objetivos, disseminar outra cultura, contrária à segregação e à discriminação. O enfoque social da deficiência defende que as políticas públicas contemplem ações afirmativas e que a sociedade se modifique para atender às necessidades de todos.

Com relação a esse aspecto, muitos alertam para o risco de visões ingênuas e românticas em torno desse assunto, como Mendes (2003) e Bueno (2007), tendo em vista a dificuldade da prática inclusiva em um modelo social por natureza excludente. A propósito, convém ressaltar que as políticas e os questionamentos envolvendo a inclusão têm girado, majoritariamente, em torno da educação básica. Entretanto, a proposta da educação inclusiva, devidamente amparada por lei, é prevista para os demais níveis de ensino.

No que tange à educação superior, a crescente presença de alunos com deficiência nas universidades tem gerado mudanças legais e a implementação de políticas nem sempre acompanhadas “das mudanças atitudinais” por parte da comunidade acadêmica (CARVALHO, 1998), o que tem dificultado o processo de inclusão e a permanência desses educandos nesse nível de ensino.

Sabemos que a universidade tem, enquanto instituição, um caráter elitista e excludente, portanto, necessita passar por transformações para tornar-se inclusiva, embora, ela mesma seja reflexo de uma estrutura social mais ampla, onde estas marcas estão pre-

sentos. Mesmo considerando esses aspectos, para Moreira (2003, p. 84), “o papel da universidade como centro de pesquisa, ensino e extensão é contribuir na produção e democratização de conhecimentos que intervenham no processo de exclusão escolar”.

Assim, a responsabilidade da universidade aumenta na medida em que esta se constitui na principal agência formadora daqueles que atuarão na educação básica, capacitando e especializando, conforme estabelece a legislação em vigor no que se refere à formação de professores. Além disso, precisa mostrar-se acolhedora, para aqueles que superaram barreiras nas etapas anteriores e conseguiram chegar ao Ensino Superior.

No caso específico da Universidade Federal do Piauí, Campus de Teresina, universo desta investigação, não existe sistematização acerca do número de alunos com deficiência, nem de informações relativas ao percurso acadêmico dos mesmos. Esse dado confirma as informações apresentadas por Nunes, Glat, Ferreira e Mendes (1998), evidenciando a escassez de estudos sobre a inserção de alunos com deficiência no Ensino Superior Brasileiro, assim como, de um mapeamento ou acompanhamento a essa demanda.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar as concepções de professores e professoras da UFPI acerca da inclusão educacional de alunos com deficiência. Para essa finalidade, elencamos os seguintes objetivos específicos: identificar como os docentes concebem a deficiência; analisar as concepções dos docentes da Universidade Federal do Piauí sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior e, verificar o que os professores e professoras consideram como dificuldades e possibilidades no processo de inclusão na UFPI.

O estudo ora proposto, a partir da problemática aqui explicitada, leva em consideração o pensamento de Carvalho (1998) quando afirma que é preciso respeitar o aluno público-alvo da educação especial e o percurso que antecedeu a sua chegada ao Ensino Superior. Do mesmo modo, em sintonia com essa análise, Moreira (2003, p. 92) chama atenção para o fato de que,

Ainda há na universidade uma grande carência de reflexões e proposições sobre temáticas referentes ao fracasso escolar, as necessidades específicas e as inúmeras formas de exclusão social. Portanto, implementar espaços de ensino, pesquisa e extensão que se atenham a essas problemáticas é comprometer-se com uma educação emancipatória.

Considerando que as ações pró-inclusão de alunos público-alvo da educação especial ainda estão no seu início na Universidade Federal do Piauí, compreendemos que os resultados desta investigação poderão auxiliar na compreensão do universo em que essas ações irão ocorrer no que diz respeito à participação dos docentes, notadamente com relação às atitudes de adesão ou de rejeição da proposta inclusiva e, ainda, por tratar-se de um estudo pioneiro na UFPI, entendemos que os resultados poderão motivar o surgimento de outras pesquisas e contribuir para a definição de políticas na perspectiva da inclusão.

Ao elegermos a temática da inclusão, como um novo paradigma no atendimento educacional às pessoas com deficiência como fio condutor de nossa investigação, optamos por fazê-lo numa perspectiva dialética, revelando aspectos do contexto do seu surgimento no mundo e, em particular, no Brasil, bem como, evidenciando como esse novo referencial tem sido recebido por alguns estudiosos do assunto em nosso país.

INCLUSÃO/EXCLUSÃO NA AGENDA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL DOS ANOS DE 1990

A literatura relacionada à Educação Especial, que fundamenta este trabalho, aponta os anos de 1990 como definidores das bases do movimento pela inclusão no Brasil. Entretanto, por uma opção metodológica, antes de apresentar a discussão sobre definições e pressupostos desse novo paradigma, é necessária uma contextualização. Tal procedimento objetiva situar o debate sobre a inclusão no cenário de transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram o país na citada década, assim como, as

implicações na formulação e no direcionamento das políticas públicas, notadamente, as políticas educacionais.

O programa de reformas do Estado brasileiro, empreendido no período em questão, vinculou-se à necessidade de adequação aos postulados do chamado Projeto Neoliberal. Entretanto, não é nossa intenção uma apreciação detalhada do neoliberalismo, tema já amplamente discutido por outros estudos em nível de pós-graduação. De modo que, aqui, o foco é a análise de como essa nova etapa do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e no mundo, reorientou as diretrizes dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial - BM, no sentido de preparar o terreno para as transformações em curso e atenuar seus efeitos sobre a população, sobretudo aquela mais empobrecida.

Assim, a década de 1990 ficou marcada pela profusão de eventos internacionais e locais, com vistas à definição de princípios e diretrizes educacionais a serem encampadas pelos países pobres e em desenvolvimento. Razão por que, nesta parte do capítulo, enfocamos as orientações gerais desses organismos para a definição das políticas econômicas e educacionais que deveriam ser adotadas no sentido de criar as condições para alavancar o desenvolvimento no Brasil.

Nesse sentido, a educação assume a centralidade do processo, posto que, para os ideólogos do neoliberalismo, fazia-se necessário e urgente levar educação às mais amplas camadas da população. Educação para todos ou ninguém fora da escola passou a ser o lema das políticas que foram implementadas no período e que passaram a orientar as reformas em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, partimos do entendimento de que a análise dialética de aspectos do contexto histórico de surgimento das teses inclusivas para a educação no Brasil auxilia na compreensão de como estas foram apresentadas, assim como, permite entender elementos importantes de seus desdobramentos na atualidade.

Se, na década de 1980, o enfoque mudancista na educação brasileira apontava para a democratização da escola, pela via da

universalização do acesso e da gestão democrática, com vistas ao desenvolvimento da cidadania, os anos que se seguiram representaram uma guinada brusca na orientação oficial dos rumos da educação no Brasil, definindo e implementando ações voltadas para a gestão, financiamento, formação de professores, entre outros.

A partir de 1990, segundo Peroni (2003), a ênfase recai na qualidade, no sentido de produtividade e eficácia. Propala-se a autonomia e a descentralização das responsabilidades, bem como a terceirização dos serviços vinculados à educação. A autora ressalta que, as mudanças implementadas basearam-se em estratégias da mesma natureza aplicadas em diversos países, notadamente na Inglaterra e Chile, considerados como modelos do ajuste neoliberal nessa área.

Melo (2004) destaca que na década de 1990 ocorre uma renovação do pensamento conservador, em defesa do capital. Os sinais dessa mudança aparecem nos documentos dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, em suas orientações para a América Latina e Caribe. Entretanto, ressalta que as reformas estruturais de desmonte e destruição da burocracia estatal e dos órgãos responsáveis pelas políticas sociais levaram os países pobres a um cenário de miséria, morte, peste e guerra, o que implicou em um redimensionamento das políticas desses organismos para estes países.

Nesse sentido, FMI, BM e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO apontam ajustes com vistas à implantação de um capitalismo de perfil mais humanitário, nos países em desenvolvimento, que de acordo com esses organismos, deveria ter as seguintes características:

Um capitalismo cujo discurso valorizaria tanto a sobrevivência dos indivíduos, quanto a dos mercados, valorizaria a normalidade democrática, a eficiência da burocracia estatal, uma relação saudável de parceria com atores sociais governamentais e não-governamentais e, a proteção ambiental, buscando diminuir as tensões sociais causadas pela austeridade dos ajustes e reformas [...] (MELO, 2004, p. 143).

Essa mudança de perspectiva objetivava garantir a capacidade dos países pobres de continuarem honrando o compromisso de pagamento da dívida externa, de estabilizar o funcionamento dos mercados e evitar movimentos de quebra da ordem social (MELO, 2004). Nessa perspectiva, antes de abordar alguns princípios que vêm orientando as políticas educacionais do Banco Mundial - BM para o Brasil, cabe uma caracterização do perfil da instituição, em seus aspectos mais gerais.

Conforme Soares (2003), o Banco Mundial ou Banco Internacional para o Desenvolvimento, foi criado em 1944, após a Segunda Guerra Mundial, na Conferência de Bretton Woods, com a finalidade de reconstruir os países que foram destruídos pela guerra na Europa. Desde sua criação até os dias atuais, o Banco Mundial passou por transformações substanciais, no tocante às suas finalidades institucionais. Com relação a este ponto, Soares (2003) assinala que as mudanças políticas no cenário internacional levaram a que no contexto de emergência da Guerra Fria, o Banco assumisse tarefas relacionadas à expansão e estabilização do capitalismo no mundo inteiro, passando a implementar programas de ajuda e a conceder empréstimos aos países em desenvolvimento.

Na década de 1980, para os países latino-americanos em processo de endividamento, agravado pela crise do sistema nos anos de 1970, o Banco Mundial, além de credor, passa a ser instrumento de pressão, para que os países devedores honrassem o pagamento de suas dívidas externas e fizessem ajustes em suas economias.

Assim, segundo Arruda (2003, p. 43), progressivamente o Banco assume a função de “definir as políticas de estabilização, de crescimento e de desenvolvimento socioeconômico do Estado.”

No caso específico do Brasil, o Banco tem investido desde os anos de 1970, em políticas desenvolvimentistas, com atenção especial às populações mais empobrecidas. Entre 1980 e durante toda década dos anos 1990, elegeu a educação como instrumento mais eficaz para a realização de seus propósitos, em um contexto de mundialização da economia capitalista, em que o mercado pas-

sa a ser o grande regulador da economia, da vida social e até da conformação da subjetividade.

Nesse sentido, Fonseca (2002) destaca a ênfase nos financiamentos voltados para a educação primária, como fio condutor da política da instituição. Tal prioridade era direcionada para as áreas de grande concentração de pobreza e crescimento populacional acelerado, pois o Banco entendia que o nível de educação primária detinha a capacidade de levar a população feminina à aceitação das políticas de planejamento familiar, além de estimular para a participação em atividades produtivas, particularmente em atividades voltadas para o setor agrícola.

Especialmente, para os anos de 1990, o Banco aprofundou o sentido da educação estreitando-o com o de capital humano, conceito central das teses liberais e neoliberais, novamente estabelecendo como prioridade os níveis de escolarização mais elementares, para as populações em desvantagem, assegurando a elas, segundo a compreensão do próprio Banco, citado em Fonseca (2002, p. 54). “[...] a aquisição de conhecimentos e habilidades para utilizar processos de transferência de tecnologia”, tudo isso tendo como objetivo maior a ampliação da capacidade dos países em desenvolvimento em receber e se adaptar às novas tecnologias provenientes dos países ricos, aprofundando, desse modo, uma relação histórica de dependência.

Fonseca (2002) acrescenta que além dos investimentos em educação, o Banco Mundial pôs em execução uma política de empréstimos para que os países latino-americanos prosseguissem nas reformas estruturais em curso, dotando a burocracia estatal de uma maior eficiência na gestão.

Assim, os modelos de gestão, adotados na reforma político-administrativa, condizentes com os preceitos definidos para o estado neoliberal, apresentavam a educação como carro-chefe para enfrentar as desigualdades sociais, baseada na lógica da formação de capital humano, o que acarretaria, além do desenvolvimento individual, um incremento para o desenvolvimento social e econômico dos países da região. O trecho do documento do Banco

Mundial (1993, p. 133) citado em Melo (2004, p. 184) é ilustrativo desse pensamento:

Dado que, o trabalho é a principal propriedade do pobre, o incremento na oferta e qualidade da educação, representa um mecanismo chave para a redução de grandes desigualdades e reduzir o número de pessoas vivendo na pobreza.

De acordo com Arruda (2003, p.45), para os críticos dessas reformas, a atuação do Banco Mundial no monitoramento das políticas dos países pobres tem fracassado nos seus objetivos, tendo em vista que:

Essas reformas só serão eficazes se inseridas num processo mais amplo de reorganização estrutural, institucional e relacional do próprio sistema econômico e financeiro global. [...] o problema que está na raiz do empobrecimento das maiorias no Sul e também no Norte não é a globalização nem o desenvolvimento em abstrato, mas esta globalização e este desenvolvimento, liderado por estes agentes político-econômicos.

Conforme essa análise o modelo de desenvolvimento globalizado é incompatível com uma proposta de reorganização estrutural do sistema, em benefício dos chamados excluídos.

A ATENÇÃO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - PARADIGMAS E TENDÊNCIA ATUAL

As concepções, as atitudes e o atendimento às pessoas com deficiência têm evoluído ao longo da história da humanidade. Nesse percurso, essas pessoas foram vítimas de toda sorte de preconceitos e discriminações.

A concepção científica sobre a deficiência só veio a ocorrer no século XIX, graças aos estudos que possibilitaram avanços na compreensão de peculiaridades do desenvolvimento humano. Mazzotta (1993, p.14) chama atenção para o fato de que, embora

se verifique que as atitudes sociais com relação às pessoas com deficiência tenham se modificado, devido a vários fatores, em especial, ao avanço das ciências e da tecnologia, ainda se observa a “ocorrência de atitudes distintas em um mesmo momento histórico e num mesmo lugar”.

Como etapas desse processo evolutivo de atenção à deficiência, o autor destaca três fases importantes: a marginalização, a assistência, a educação e reabilitação. A marginalização, tendo como principal característica a crença pessimista em possibilidades de mudança na condição dessas pessoas, que são consideradas inválidas e incapazes. Essa concepção traz como consequência “[...] a omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades específicas dessa população” (MAZZOTTA, 1993, p. 14).

A fase assistencialista manteve a mesma crença na incapacidade de pessoas público-alvo da educação especial viverem ativamente na sociedade e, por conta disso, em nome da solidariedade cristã passou-se a organizar serviços de natureza assistencial, através da internação em asilos e abrigos (MAZZOTTA, 1993).

A abordagem da deficiência enfocando a educação e a reabilitação assume preponderantemente um perfil médico-terapêutico, embora se considere um avanço, com relação às práticas anteriores. Essa forma de atendimento prevaleceu do final do século XIX e durante todo o século XX. Mazzotta (1996, p. 17), com o comentário que segue, ilustra alguns aspectos relativos a esta fase:

Uma investigação sobre estas medidas mostra que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional aos portadores de deficiência: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa, ou Pedagogia Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa.

Como podemos observar, as denominações utilizadas para os serviços de atendimento relacionam-se mais ao universo da doença e assistência, ficando a educação relegada a um segundo plano.

Convém ressaltar, que nesse período, duas formas de abordar a deficiência marcaram as práticas sociais e educacionais: uma delas concebendo a deficiência como um distúrbio orgânico, elegendo como foco de intervenção o indivíduo, que no caso é visto como um doente. A outra abordagem, mesmo não renegando a existência de fatores orgânicos na configuração das deficiências, entende que os aspectos ligados ao ambiente também contribuem, organizando ou agravando essa condição.

Desse modo, para cada abordagem, uma intervenção diferente é adotada. A concepção de deficiência, baseada no distúrbio, inclina-se para o atendimento nos centros de reabilitação, enquanto que a visão ambientalista deposita maiores expectativas de desenvolvimento dessas pessoas através da educação em instituições especializadas. Não obstante essas divergências, os dois enfoques defendem um tipo de atendimento, cuja característica é o isolamento social.

Assim, ampliou-se o número de instituições especializadas voltadas para o atendimento educacional de crianças e jovens com deficiência. A esse respeito, Silva (1998, p. 55) enfatiza “[...] fica assegurado o direito à educação e à reabilitação em estruturas específicas, desde que com professores e técnicos devidamente habilitados”. Na verdade, esse período tem como principal marca o atendimento segregado, aproximando-se bem mais da terapia e assistência do que da educação propriamente dita. Miranda Correia (1997), citado por Silva (1998, p. 55), faz a seguinte ponderação a esse respeito:

Se a política de exclusão elimina as crianças da sociedade de que devem ser parte integrante, o procedimento de as colocar com estatuto desviante segregava-as: excluídas dos programas de educação públicos, impedidas de interações benéficas para o seu desenvolvimento, crescem em ambientes interpessoais áridos e, muitas vezes, hostis, não existindo serviços que as ajudem ou às suas famílias na tarefa educativa.

Como já ressaltado, essas concepções orientaram a educa-

ção e o atendimento às pessoas público-alvo da educação especial durante todo o século XX. Mas, é importante que se diga, que após as duas grandes guerras mundiais as transformações sociais ocorridas levaram a que as sociedades atingidas refletissem e analisassem seus problemas sob perspectivas mais humanistas. Correia (apud SILVA, 1998, p.56) assinala que, “[...] assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o apogeu nos anos 60”.

Assim, organizações da sociedade civil, principalmente as associações de pais, proliferaram-se, embaladas por um sentimento de defesa e garantia de direitos. Neste sentido, A Declaração dos Direitos da Criança e a dos Direitos do Homem foram fundamentais para inaugurar uma nova filosofia, “onde a segregação é vista como antinatural e indesejável” (SILVA, 1998, p. 56).

Esses acontecimentos influenciaram sociedades do mundo inteiro e no Brasil não foi diferente. A partir deste período, além do desenvolvimento econômico, registrou-se mudanças na educação e, em particular na educação das pessoas público-alvo da educação especial .

A “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, ocorrida na Espanha em 1994, que resultou na Declaração de Salamanca, são considerados marcos mundiais da deflagração da filosofia inclusiva . Conforme Mendes (2003), simplificando, poderíamos dizer que os dois eventos marcaram o alinhamento do Brasil às políticas universais baseadas na inclusão.

A inclusão educacional operacionaliza o que propõe o movimento mundial pela inclusão social, entendida como:

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A busca pela inclusão estabelece parcerias entre as pessoas excluídas e a sociedade, na tentativa de equacionar

problemas, tomar decisões e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 167).

Com base nestas proposições, a inclusão educacional proposta pela Declaração de Salamanca aponta em um dos seus artigos, que:

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. Escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades. (SASSAKI, 1997, p.120)

A Declaração recomenda que todos os governos façam mudanças nas leis e adotem políticas, que possibilitem a matrícula de todas as crianças nas escolas comuns (SASSAKI, 1997).

De acordo com Mittler (2003), a Conferência de Salamanca foi significativa, tendo em vista que chamou a atenção dos governos para a inclusão das crianças público-alvo da educação especial na agenda da Educação para Todos, que já contemplava as crianças de rua, as obrigadas a trabalhar e, ainda, as vítimas de doenças, de abusos e guerras e todas aquelas pertencentes a grupos sociais marginalizados.

Embora a Declaração de Salamanca e as conferências citadas sejam consideradas pontos de partida rumo à inclusão escolar, Baumel (1998) e Beyer (2006) observam que a inclusão já era praticada na década de 1950 em países da Europa e nos Estados Unidos a partir de 1970 do século passado. Nos dois casos, a abertura das escolas às pessoas público-alvo da educação especial foi decorrente das pressões políticas de segmentos sociais marginalizados.

Para Stainback e Stainback (1999, p. 27), a inclusão contras-

ta com as experiências segregadoras do passado, reforçando na prática a aceitação e o respeito às diferenças. De acordo com estes estudiosos, vivemos em um momento de evolução, em sociedades voltadas para a informação e a internacionalização. Nesse sentido, as escolas devem promover “aceitação social ampla, paz e cooperação”. Nesta perspectiva, a inclusão escolar apresenta-se antes de tudo como a consagração de um direito fundamental humano que é a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de número 9.394/96 entrou em vigor na metade da década de 1990. Nesta década, ampliou-se no meio educacional a discussão acerca da inclusão de pessoas público-alvo da educação especial. Vale ressaltar que a discussão sobre a viabilidade e os resultados da integração ainda se constituíam, na época, em objeto de estudo entre os educadores e pesquisadores ligados à Educação Especial. Carvalho (1998) considera que essa nova LDB contempla a educação especial de forma mais explícita, embora, na opinião da autora, ainda contenha alguns ranços.

Consideramos que o debate em torno das teses inclusivas congrega diferentes abordagens, revelando, sob variados aspectos, pontos convergentes e divergentes.

Para Mendes (2003), na atualidade temos assistido a um debate intenso envolvendo vantagens e desvantagens da inclusão, de modo semelhante ao que se deu com relação à política de integração de pessoas com deficiência, há mais de trinta anos. Para a autora, o discurso em torno da inclusão tem sido mais forte do que a prática.

No tocante aos princípios, Mendes (2003) ressalta que a inclusão, na sua dimensão filosófica, é uma questão de valor moral e, como tal, não pode ser questionada nas sociedades reconhecidamente democráticas. Na dimensão política, as ações relacionadas à inclusão devem ser planejadas, implementadas e avaliadas, sob pena de permanecerem no plano do discurso. Assim, embora seja uma defensora da inclusão, a autora entende a educação inclusiva, como [...] uma ideologia importada de um país culturalmente

dominante, e que representa um alinhamento ao modismo, que a princípio não tem lastro histórico na nossa realidade que a sustente. (p. 30)

Para fundamentar o seu ponto de vista, argumenta que o movimento pela inclusão é oriundo de contextos onde já existia um considerável acesso à educação, o que não acontece no Brasil, haja vista as estatísticas oficiais relativas ao assunto, amplamente divulgadas.

Para outros, como Fonseca (1999) e Santiago (2006), a temática da inclusão surge no momento em que o discurso sobre igualdade é substituído pelo de equidade. Santiago (2006, p.26) observa que o cenário construído pela globalização e outras políticas neoliberais fez desvanecer “[...] as utopias de igualdade anunciadas pelo liberalismo clássico como possibilidades individuais e sociais”. Desse modo, o conceito de equidade implica em um menor comprometimento, posto que, reconhece os direitos individuais, embora não assuma responsabilidades sobre as determinações externas das desigualdades.

Para Fonseca (1999), a equidade, por ser fundamentada em uma justiça mais espontânea, valoriza a ação individual, reconhece direitos e a necessidade de distribuir benefícios sociais, desde que isso não altere o funcionamento sistêmico do desenvolvimento. Nesse caso, a inclusão é limitada pelos condicionamentos do próprio modelo de desenvolvimento adotado, que é por natureza excludente.

Em Sawaia (2001, p. 8) encontramos uma análise que aponta para o caráter ilusório da inclusão social, tendo em vista que “[...] a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é a condição da ordem social desigual”. O que significa dizer, que o sistema que passa a defender a inclusão é o mesmo que exclui, evidenciando assim a sua natureza contraditória. A autora chama atenção para essas ambivalências, ressaltando que a compreensão da inclusão só se dá pelo entendimento da sua negação, que é a exclusão.

Esse ponto de vista é corroborado por Wanderley (2001) quando diz que variados segmentos sociais constituíram, ao longo

dos séculos, universos estigmatizados. Para a autora, são inúmeras as situações advindas dessa dialética inclusão/exclusão, constituindo-se em manifestações nas quais aparecem rupturas no vínculo social, que se manifestam em idosos, pessoas com deficiência, minorias étnicas, dentre outros. Apesar, disso, só a partir dos anos de 1990 é que aparece com força a noção de exclusão. Não por acaso, é dessa mesma época o surgimento do termo inclusão nos meios acadêmicos e em outros espaços sociais.

Com relação a isso, Nascimento (apud VANDERLEY, 2001, p. 19) observa que “[...] no campo internacional a passagem, do predomínio do termo pobreza para exclusão significou, em grande parte, o fim da ilusão de que as desigualdades sociais eram temporárias”. Em outras palavras, sempre haverá a necessidade de políticas de inclusão, posto que sempre haverá excluídos.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2006, p. 50) adverte que quanto mais se tem falado em inclusão mais se legitima a exclusão, pois o funcionamento atual da escola cria excluídos dentro do próprio sistema, através dos mecanismos de aceleração que são, na sua opinião, “trilhas de progressão menos privilegiadas. Para estes, é oferecida uma escolarização de segunda categoria”.

Assim, o discurso e a implementação da inclusão educacional têm trazido à tona visões diversas. Por isso, entendemos que a discussão sobre a inclusão educacional não deve deixar de reconhecer a existência de um contingente populacional que não tem acesso a serviços públicos de qualidade, que não está inserido no mercado de trabalho e, muito menos no mercado consumidor e, é neste universo, onde mais encontramos as pessoas público-alvo da educação especial. Para estas, as possibilidades de cidadania plena estão seriamente comprometidas, quando se articulam pobreza e deficiência. Desse modo, políticas compensatórias que não alterem em profundidade a estrutura e a cultura em nossa sociedade, são apenas medidas paliativas.

No que diz respeito ao ensino superior, observamos que no Brasil, a análise do seu percurso histórico evidencia estreita relação entre as exigências definidas pelo modelo de desenvolvimento

econômico e social posto para o momento e os objetivos estabelecidos para esse nível de ensino. Desse modo, do seu aparecimento, até os dias atuais, a universidade pública e a oferta de educação superior têm passado por transformações. Em certos períodos, motivadas pela parcela que tem usufruído dos seus serviços ao longo do tempo, em outros, como resultado dos embates e pressões sociais e políticas por parte de segmentos sociais historicamente aliados do processo de ingresso nas universidades e, que hoje, constituem o público-alvo das chamadas políticas de inclusão.

Desta forma, analisar o processo de acesso e permanência desses grupos que têm reivindicado a democratização do ensino superior brasileiro exige uma referência a alguns aspectos que configuram essa modalidade de ensino, notadamente, aspectos relativos à instituição universidade no Brasil, em alguns períodos importantes dessa trajetória, assim como, tecer algumas considerações sobre outros elementos que se inserem no contexto atual.

A exclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior insere-se na história de exclusão de extensa parcela da população brasileira desse nível de ensino.

A história do ensino superior, no tocante à oferta, registra oscilações desde os anos de 1930. Nos períodos de maior expansão, esteve atrelado às necessidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Num primeiro momento, voltou-se para a formação de uma elite cultural e econômica, dirigente do processo de consolidação do capitalismo nascente na referida década. Depois, nas décadas posteriores até os anos de 1980, a expansão da oferta ocorreu por motivações econômicas e por pressões exercidas pelos movimentos sociais.

Com relação à Educação Especial, o caráter privado da oferta é um traço marcante, já que nessa modalidade, historicamente, o Estado tem transferido responsabilidades através de auxílio financeiro e, em alguns casos, cedendo recursos humanos para que entidades assistenciais, filantrópicas ou privadas prestem serviços educacionais e terapêuticos às pessoas com deficiência. Tal procedimento permite inferir que no Brasil, as pessoas público-alvo

da educação especial não têm tido direito à educação pública, que embora de qualidade amplamente questionada, tem sido ofertada à maioria da população.

Uma das consequências da ausência sistemática de oferta e da inconsistência e irregularidade das políticas para o atendimento educacional a essa população, tem sido o baixo índice de alunos com deficiência no ensino superior.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de cunho exploratório-descritivo. A pesquisa exploratória busca obter maiores informações de realidades ou assuntos pouco conhecidos, cuja finalidade consiste em formular problemas e hipóteses para estudos futuros. As pesquisas descritivas têm como objetivo descrever características de determinada população ou fenômenos, ou ainda, observar relações entre variáveis. (MARTINS, 1994). Tendo em vista o objeto de estudo apresentado, qual seja, a concepção de professores da UFPI acerca da inclusão de alunos com deficiência, considerou-se essa opção a mais adequada para apoiar e conduzir metodologicamente esta investigação. Nessa perspectiva, esta pesquisa foi conduzida à luz dos seguintes referenciais: Martins (1994); Mazzotti e Gewand-snajder (2000); Minayo (1996); Richardson (1999), Bardin (1977) e Franco (2003).

Às informações obtidas junto aos participantes deste estudo foi dado um tratamento qualitativo, considerando o entendimento de Minayo (1994), quando afirma que a pesquisa qualitativa permite trabalhar questões, como: significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que não podem ser traduzidos em dados estatísticos e matemáticos.

Por tratar-se de uma pesquisa de natureza exploratória, definimos por conhecer as concepções dos docentes sobre os aspectos relatados, para posteriormente desenvolver outras abordagens investigativas de cunho mais específico.

Nesse sentido, julgamos pertinente algumas considerações a

respeito do enfoque adotado para esse estudo.

Etimologicamente, concepção vem do latim *conceptione*, e refere-se ao ato de conceber ou de gerar. Conforme Lombardi (2003), o termo é usado tanto para conceber mentalmente, na produção de ideias, como para designar o resultado desse processo, que são os conceitos.

O uso do termo concepção também é utilizado para discriminar características de sistemas filosóficos ou científicos. Concepção envolve ainda compreensão, determinada maneira de ver ou apenas um ponto de vista. Vale ressaltar que os conteúdos que configuram tais elaborações são provenientes das relações que se estabelecem no interior de determinadas formações culturais e que refletem o movimento dialético destas. É nessa perspectiva que o termo é utilizado na pesquisa ora apresentada.

Como campo para a realização desse estudo definimos a Universidade Federal do Piauí, considerando a carência de estudos nessa área e por tratar-se do local onde exercemos a função de docente. Isto posto, convém informar que a Fundação Universidade Federal do Piauí foi criada em 11 de novembro de 1969, a partir da Lei 5.528, mas somente em 1971 foi oficialmente instalada com o fim de manter a Universidade Federal do Piauí – UFPI. A Instituição possui três campi, sendo que um está instalado em Teresina, a capital do estado, (Campus Ministro Petrônio Portela) e os outros dois estão em cidades do interior, especificamente em Picos (Campus do Junco) e em Parnaíba (Campus Ministro Reis Veloso). Além disso, possui três colégios agrícolas (Floriano, Bom Jesus e Teresina).

Este estudo, contudo, foi desenvolvido no Campus Ministro Petrônio Portela em Teresina, que é constituído pelas seguintes Unidades de Ensino: Centro de Ciências da Educação – CCE, Centro de Tecnologia – CT, Centro de Ciências Agrárias – CCA, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Centro de Ciências da Natureza – CCN.

Participaram desta pesquisa, 08 professores¹ e 07 profes-

¹ Com o intuito de preservar o anonimato dos professores e professoras, estes

ras da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portela, constituindo uma amostra de 15 docentes. Objetivamos contemplar pelo menos um docente por Centro ou Unidade de Ensino. A saber: Centro de Ciências da Educação – CCE (05); Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL (05); Centro de Tecnologia – CT (01); Centro de Ciências da Natureza – CCN (02); Centro de Ciências da Saúde – CCS (01) e Centro de Ciências Agrárias – CCA (01).

A adoção desse critério fundamentou-se no objetivo de ter acesso às concepções de docentes de diferentes áreas de formação e atuação, partindo do pressuposto de que os dados obtidos poderão indicar a necessidade de outros estudos e/ou intervenções localizadas dentro da instituição, campo desta pesquisa. Os 15 docentes que participaram da pesquisa constituem uma amostra de tipo acidental. Este tipo de amostra é útil quando se pretende um primeiro contato com um problema de investigação. Nesse caso, não é possível generalizar em termos de população. Entretanto, “as conclusões obtidas com este tipo de amostra poderão contribuir para a formulação de hipóteses suscetíveis de serem contrastadas em trabalhos futuros” (RICHARDSON, 1999, p. 161).

Para a coleta dos dados utilizamos um questionário com questões fechadas, objetivando a elaboração de um perfil dos/as docentes. O uso do questionário como instrumento de coleta de dados permite “[...] uma descrição adequada das características de um grupo”. (RICHARDSON, 1999, p. 189), que nesse caso, mostrou-se pertinente.

A fim de obter as informações necessárias à consecução dos objetivos propostos inicialmente, optamos pela técnica da entrevista semiestruturada, a qual foi realizada a partir de um roteiro que cumpriu a função de guiar a entrevista, sem obstante impossibilitar que entrevistador e entrevistados ficassem à vontade para propor acréscimos ou para incluir outras questões no decorrer dos encontros. Cada entrevista teve a duração média de 1 hora e 15 minutos.

foram denominados P1, P2 etc.

A opção por esse instrumento se deu pelo fato de apresentar, de acordo com Mazzotti e Gewandsnajder (2000), entre outras técnicas e instrumentos disponíveis, um maior acesso às informações complexas. Além disso, possibilita também maior interação com o entrevistado, o acesso imediato a informações consideradas essenciais e, não menos importante, permite esclarecimentos frente às respostas que não ficaram totalmente claras. A análise e a organização dos dados obtidos foram orientadas pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Perfil dos Participantes da Pesquisa

No que diz respeito ao conhecimento acerca das deficiências e da inclusão, os professores manifestaram-se da seguinte forma: Quanto às deficiências que mais conhecem, 13 professores/as afirmam ter um maior conhecimento sobre a deficiência física e a deficiência visual, sendo que destes, 11 revelaram conhecer as deficiências auditiva e mental e, por último, 02 docentes disseram conhecer outros tipos de deficiências, mas não mencionaram quais.

Os professores/as também foram indagados sobre as formas de acesso a informações relativas às deficiências e à inclusão. O resultado é o seguinte: dos 15 docentes que responderam a essa questão, 12 revelaram que essas informações são provenientes do contato com essas pessoas e de reportagens na mídia.

Entre estes, 09 professores/as agregaram essa questão, à prática docente na UFPI. Apenas 04 professores/as responderam possuir informações obtidas por meio de leitura de livros e revistas sobre as deficiências e a inclusão. Finalizando, 01 professor informou que seus conhecimentos sobre esse assunto são provenientes de outras fontes, as quais não foram especificadas.

QUADRO 02 – PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professores	Sexo	Faixa etária	Formação	Centro
P1	F	50 anos ou mais	Doutorado	CCE
P2	M	entre 40 e 50 anos	Mestrado	CT
P3	M	50 anos ou mais	Aperfeiçoamento	CCHL
P4	F	entre 40 e 50 anos	Pós-Doutorado	CCHL
P5	F	entre 30 e 40 anos	Mestrado	CCHL
P6	F	entre 40 e 50 anos	Mestrado	CCE
P7	M	entre 40 e 50 anos	Doutorado	CCHL
P8	F	entre 40 e 50 anos	Doutorado	CCHL
P9	F	50 anos ou mais	Doutorado	CCE
P10	M	entre 40 e 50 anos	Mestrado	CCS
P11	F	50 anos ou mais	Mestrado	CCE
P12	M	50 anos ou mais	Mestrado	CCN
P13	M	50 anos ou mais	Mestrado	CCA
P14	M	50 anos ou mais	Doutorado	CCN
P15	M	50 anos ou mais	Especialização	CCE

Fonte: Dados da Pesquisa

Concepções sobre a Deficiência

Iniciamos explorando as concepções dos docentes da Universidade Federal do Piauí acerca da deficiência, partindo da premissa de que a forma como a deficiência é concebida constitui-se em dos indicadores de como as pessoas público-alvo da educação especial são vistas e tratadas por estes sujeitos.

TABELA 01 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre concepções de deficiência.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Frequência
Déficits nas condições orgânicas, sensoriais, físicas e intelectuais.	08
Déficit de aptidão, destrezas e habilidades não compatíveis com os padrões socialmente aceitos de desempenho.	05
Condição humana especial, que requer preparo de sociedade e intervenção educacional adequada.	02

Déficits nas condições orgânicas, sensoriais, físicas e intelectuais

A análise da tabela evidencia a prevalência de uma concepção de deficiência relacionada a déficits orgânicos, sensoriais, físicos e intelectuais (subcategoria 1), apresentada por 8 dos 15 professores pesquisados. A prevalência desse entendimento sobre os demais é compatível com a visão corrente sobre o assunto, que remete essa condição a uma limitação dos sentidos, limitação mental ou física que dificulta a realização das atividades que são executadas por uma pessoa considerada normal.

Os depoimentos selecionados abaixo, refletem essa visão:

[...] a deficiência se configura como qualquer limite visual, auditivo, e físico que impeça o sujeito de fazer normalmente as suas atividades. (P8)

[...] eu conceituo deficiência sob vários aspectos: temos as deficiências de locomoção... a questão da surdez, da visão... (P12)

[...] Eu acho que uma pessoa está enquadrada como deficiente quando ela tem algum dos sentidos limitados... como a visual, auditiva, tátil, movimento. Alguma coisa dessa natureza (P13)

Conceber a deficiência como uma ausência ou limitações de natureza orgânica, sensorial, física e intelectual, traz embutida a

crença de que as limitações e/ou impedimentos que as pessoas com deficiência apresentam são decorrentes das características específicas das próprias deficiências. Considerando a história da atenção social às pessoas público-alvo da educação especial, a concepção expressa nessas falas fundamenta-se no modelo biológico. De acordo com esse modelo, a pessoa com deficiência precisa ser reabilitada e habilitada para adequar-se à sociedade, sem que esta se modifique para tal. Assim, conforme Sasaki (1997, p. 29):

O modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir as pessoas portadoras de deficiências e/ou outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional. É sabido que a sociedade sempre foi, de um modo geral, levada a acreditar que, sendo a deficiência um problema exclusivamente na pessoa deficiente, bastaria prover algum tipo de serviço para solucioná-lo.

De acordo com o autor, esse tipo de concepção perpetua as práticas assistencialistas que negam a autonomia e a independência das pessoas público-alvo da educação especial na sociedade, contribuindo para que estas sejam vistas como seres incapazes e dependentes dos cuidados de outros.

Como consequência, o modelo médico-biológico tanto serviu e ainda serve às práticas segregacionistas de atenção educacional, a exemplo das escolas especiais e centros de reabilitação; como também ao paradigma da integração, que preconiza, entre outras medidas, a inserção social das pessoas com deficiências que se mostrarem capazes de utilizar espaços físicos e sociais, programas e serviços oferecidos pela sociedade, por meio de seus próprios méritos.

Considerando que essa concepção é a mais arraigada na sociedade, infere-se que os docentes que compreendem a deficiência a partir desse referencial, refletem este pensamento, que é hegemônico entre nós.

Com relação a essa abordagem, julgamos pertinentes as considerações de Vygotsky (1995). Para esse autor, a deficiência pode ser de dois tipos: a deficiência primária e a deficiência secundária. A deficiência primária diz respeito às condições biológicas, que envolve lesões orgânicas, alterações cromossômicas, entre outras. Ou seja, a deficiência está relacionada às características físicas e orgânicas dessas pessoas. Já a deficiência secundária envolve o desenvolvimento a partir das relações sociais, já que o autor concebe o desenvolvimento humano como um processo que se orienta do plano social para o individual. Assim, estas características físicas e orgânicas apresentadas estão intimamente vinculadas às interações sociais e à forma concreta de existência dessas pessoas.

Melhor dizendo, a deficiência primária converte-se em deficiência secundária sob determinadas condições sociais. Para exemplificar, Vygotsky compreende que uma lesão cerebral “converte-se ou não em deficiência mental sob certas condições sociais, posto que não há nenhum aspecto onde o biológico possa separar-se do social”. (VYGOTSKY, 1995, p. 71)

Na mesma perspectiva de análise, Bueno (2004) considera que dois indivíduos com as mesmas deficiências podem apresentar características diversas, já que “a determinação de suas dificuldades não está isenta das possibilidades que lhes são oferecidas no sentido de preveni-las, minimizá-las e, até mesmo superá-las totalmente (BUENO, 2004, p. 67)

Essa concepção diverge de outras concepções que procuram explicar a deficiência apenas sob o enfoque biológico, desvinculada das condições sociais e históricas que lhes dão sentido.

Déficits de aptidão, destrezas e habilidades não compatíveis com os padrões de desempenho socialmente aceitos

A concepção sobre a deficiência, associada a déficits no desempenho de tarefas, quando comparado às destrezas e habilidades da população considerada normal, manifestou-se na fala de 05 professores. Os depoimentos em destaque são ilustrativos dessa visão.

[...] uma pessoa que eu consideraria com deficiência é uma pessoa em que a redução dos potenciais está além do que é considerado socialmente aceito. Uma pessoa com deficiência é uma pessoa que tenha um comprometimento de habilidades, pra desenvolver ou pra se colocar no mundo (P7).

[...] eu vejo que a deficiência pode estar também em pessoas aparentemente normais... A falta de uma habilidade, e não só, necessariamente, a falta de um órgão. (P2)

Conforme o pensamento desses professores, a deficiência não se restringe apenas aos aspectos físicos e orgânicos dos indivíduos. Relaciona-se, também, a comportamentos deficitários, frente às solicitações do seu entorno.

Entendemos que considerar a deficiência para além da visão de senso comum e de determinadas abordagens teóricas e legais, que se reportam em suas explicações ao paradigma do déficit de capacidades orgânicas e funcionais, significa a incorporação de elementos que dizem respeito à inserção social do ser humano, de modo eficiente e capaz de responder às expectativas depositadas nele, considerando o que é socialmente entendido como comportamentos adequados nas diversas situações.

Nesse sentido, quando estes docentes se referem à ausência de certas habilidades e competências, por parte das pessoas com deficiência, tomam como parâmetro o desempenho padrão; aquilo que é realizado pelas pessoas consideradas normais dentro da sociedade. Assim, a ausência de certas habilidades ou o baixo desempenho tem como parâmetro uma determinada forma de produtividade ou um conjunto de competências intelectuais e comportamentais socialmente definidas naquele momento.

Com base nesses depoimentos, inserimos o comentário de Bueno (2004, p. 59):

Um fato social é normal para um tipo social determinado, considerado numa fase determinada de desenvolvimento, quando se produz na média das sociedades dessa espécie, consideradas numa fase correspondente de desenvolvimento.

Portanto, compreendemos que ao analisar o desenvolvimento de habilidades em pessoas público-alvo da educação especial não podemos encará-lo de forma abstrata ou generalizada. É preciso refletir sobre quais habilidades estamos nos referindo, para quais finalidades elas se prestam, de qual ou de quais pessoas estamos falando, com quais deficiências, onde e em que momento elas se apresentam.

Desse modo, as deficiências referidas pelos professores só se constituem como tal, devido às exigências colocadas pelo contexto histórico e social em que estes indivíduos se encontram. Partindo desse pressuposto, é de se esperar que sejam oferecidas as mesmas condições para que estes sujeitos possam desenvolver suas capacidades.

Assim, ao considerarmos as habilidades necessárias para a participação de uma pessoa com deficiência em um determinado contexto cultural, respondendo eficazmente a todas as solicitações que lhe são postas, precisamos levar em conta que as habilidades humanas são resultantes de aprendizagens ao longo da vida, desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, portanto, não podem ser atribuídas a fatores que estejam fora da cultura e das interações sociais proporcionadas por ela.

No caso específico das pessoas público-alvo da educação especial é importante ressaltar que apenas uma minoria tem acesso à escolarização regular na época adequada. A maioria, sequer consegue uma vaga nas instituições que oferecem educação especial e muitas dela ainda vivem isoladas, privadas de educação e de contatos sociais fora do núcleo familiar. Nessas condições, julgamos que as habilidades que desenvolvem limitam-se àquelas que respondem às necessidades de um cotidiano sem maiores exigências.

Neste aspecto, merece destaque o papel da família. A forma como a deficiência é encaminhada desde o início, os apoios que a família recebe ou os recursos que ela dispõe para interferir no curso dessa deficiência, estão diretamente relacionados com o nível de autonomia e independência dessas pessoas para assumir, ou não, tarefas em quaisquer espaços sociais ao longo da vida.

Além disso, a dinâmica de funcionamento interno da família e a qualidade das interações que se estabelecem entre os seus membros podem comprometer ou ampliar o desenvolvimento das potencialidades desses indivíduos. Nesse sentido, a negligência ou o comportamento de ignorar as necessidades dessas pessoas, assim como, a superproteção, são formas extremas de lidar com a deficiência, mas, igualmente danosas.

Considerações à parte, com relação aos alunos com deficiência que chegaram ao ensino superior, acreditamos que por terem tido mais apoios e maiores oportunidades apresentem mais habilidades e com maior grau de complexidade. Nesse caso, as mesmas atitudes de protecionismo e assistencialismo ou a negligência, trazem prejuízos da mesma forma. Cabe aos docentes, portanto, compreenderem estes alunos não pela expressão das ausências ou limites, mas sim, criando as condições que ampliem suas habilidades.

Condição humana especial, que requer preparo da sociedade e intervenções educacionais adequadas

Por outro lado, as concepções que apontam a deficiência localizada na sociedade, ou seja, fora do indivíduo, ou apenas como uma condição humana específica que requer apoio educacional e social, aparecem em apenas 02 respostas. Tais concepções respaldam-se teoricamente no modelo social da deficiência, que preconiza o movimento da sociedade em torno do provimento das condições adequadas para uma vida autônoma, pensamento este que está na base do ideário inclusivo. . Nesse enfoque, não é o indivíduo que busca adaptar-se ao meio. Pelo contrário, a sociedade é que se modifica para incluí-lo. (SASSAKI, 1997; MITTLER, 2003)

Essa visão aparece nas falas que se seguem:

[...] não existem pessoas portadoras de deficiências. A sociedade é que é deficiente no sentido de não ter a capacidade

de conviver de forma harmônica com essas pessoas diferentes (P14)

Deficiência seria uma condição especial do ser humano, que necessita de intervenções e políticas adequadas, no sentido de desenvolver as potencialidades dela (P9)

O modelo social refere que a deficiência está mais no ambiente em que as pessoas com deficiência vivem, do que nelas próprias. Desse modo, as intervenções orientam no sentido da remoção das barreiras físicas, programáticas e atitudinais que impedem essas pessoas de terem acesso aos serviços e aos lugares; às informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal. (SASSAKI, 1997). Segundo esse autor, a sociedade precisa reconhecer que ela é a responsável pelas desvantagens e incapacidades das pessoas com deficiência, tendo em vista

[...] Seus ambientes restritivos; suas políticas discriminatórias e suas atitudes preconceituosas que rejeitam a minoria e todas as formas de diferença; seus discutíveis padrões de normalidade; seus objetos e outros bens inacessíveis do ponto de vista físico; seus pré-requisitos atingíveis apenas pela aparência homogênea; sua quase total desinformação sobre necessidades especiais e sobre direitos das pessoas que têm essas necessidades e suas práticas discriminatórias em muitos setores da atividade humana. (SASSAKI, 1997, p. 47)

Essas considerações são partilhadas pelos professores que acreditam em um outro destino para aquelas pessoas cujas oportunidades são negadas ou postas sob pesadas condições.

Concepções de inclusão no ensino superior

As concepções de inclusão reveladas nesta categoria relacionam-se às políticas públicas que visam atender pessoas com deficiência, assim como às políticas de cotas em vigor atualmente. Os docentes também se referem à inclusão como um direito à cultura

e ao desenvolvimento. Entretanto, entendem que a inclusão exige condições para se realizar.

TABELA 02 – Distribuição das subcategorias de respostas de professores(as) sobre concepções relativas à inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES
	Frequência
Questão de direito à cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento	5
Política pública de apoio às pessoas com deficiência – política de cotas.	3
Inclusão não é só colocar junto – pseudo-inclusão / condições	7

Inclusão como questão de direito à Cultura, ao conhecimento e ao desenvolvimento

Os docentes concebem a inclusão numa abordagem que se vincula à garantia do direito de pertencimento, de fazer parte da própria cultura e do acesso ao seu bem maior que é o conhecimento. Neste particular, citam a universidade como um espaço privilegiado, que oportuniza a apropriação de um tipo mais elaborado de conhecimento e que precisa tornar-se disponível para todos, como efetivação de um direito. Os depoimentos a seguir expressam esse sentimento:

Sou favorável, por que a universidade, enquanto instituição social surgiu em decorrência de um corpo social, que também é composto de pessoas com deficiências. (P15)

[...] eu acho que todas as pessoas com deficiência têm o direito e podem e devem ter acesso à educação... (P13)

[...] a inclusão educacional é uma coisa que a gente deve buscar o tempo todo, sobretudo com essas pessoas que já têm uma limitação, que as impossibilita de viver uma vida intensamente, uma vida social... isso eu acho fundamental. A universidade eu vejo como um espaço de inclusão pelo conhecimento, pela cultura. (P3)

A concepção de inclusão apresentada nessa subcategoria encaminha-se no sentido da defesa do direito à educação, notadamente à educação superior, por parte das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, a universidade é vista por um dos docentes, como uma instituição que surgiu em função de uma demanda social, razão por que, precisa ser acessível a todo esse corpo social que lhe dá sustentação. Com base nesse argumento, vale ressaltar que a universidade foi criada para atender a uma demanda social da elite da época, objetivando formar os futuros dirigentes daquela sociedade. Assim, pretender a universidade ao alcance de todos, como consequência de um percurso escolar bem-sucedido, é um sentimento legítimo daqueles que defendem a universalização do acesso ao saber, contemplando a todos indistintamente, mas, é preciso entender que essa instituição não surgiu para cumprir essas finalidades.

Nesse sentido, a marca da educação superior brasileira é a marca da exclusão da maioria, afetando sobremaneira os mais pobres. Essa é uma característica que já estava no cerne da primeira universidade criada no Brasil. De acordo Orso (2007), a criação da USP em 1934 não escondia seus objetivos de voltar-se para a elite e para a seleção dos mais capazes.

Por analogia, inferimos que para alunos público-alvo da educação especial, oriundos dessas classes sociais, o acesso à universidade torna-se um objetivo por vezes inatingível, tendo em vista a educação de baixa qualidade que é colocada à disposição dessas pessoas. Para aqueles que conseguem, segue-se uma outra batalha, que é a de manter-se nessas instituições.

A Universidade, entendida como um espaço que propicia a inclusão pela via do conhecimento e pela cultura, só se torna de fato esse instrumento, quando assume para si essa missão. As pesquisas têm demonstrado, que quando se refere aos alunos público-alvo da educação especial, outros complicadores associam-se aos já existentes e o acesso a esses bens torna-se dificultado.

Estudo de Carvalho (1998) acerca do percurso acadêmico de alunos com deficiência, entre eles alguns já frequentando universi-

dades, expõe de forma dramática os sentimentos de inadequação desses alunos no ensino superior. Seja pela falta de condições físicas, materiais e pedagógicas, seja pelo desconhecimento do que significa a deficiência e as necessidades que ela impõe. Uma outra alegação, presente nos depoimentos dos alunos pesquisados, aponta para as atitudes de rejeição ou de tutela, insegurança e despreparo de professores, sendo que, para alguns deles, a pobreza é considerada como a maior barreira e, por esta razão, alguns obstáculos tornam-se intransponíveis.

O comentário acima tem apenas a intenção de ilustrar as circunstâncias mais comuns e as vias pelas quais as pessoas com deficiência se apropriam do conhecimento que é veiculado na universidade.

Isto posto, consideramos pertinente a reflexão de Martinez (2005, p. 103, apud SANTOS, 2006, p. 104) quando diz que a universidade, como instituição educativa, deve ser vista

[...] não como um espaço social que apenas favorece ou desfavorece algo potencial que o indivíduo tem como inerente, mas como um dos espaços sociais de sua constituição, permite valorizar de forma diferente as possibilidades de ações intencionais direcionadas a contribuir para que esse espaço possa brindar possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento para todos os sujeitos.

Das palavras de Martinez extraímos o sentido do que vem a ser a universidade democrática e rica de possibilidades.

Política Pública de apoio às pessoas com deficiência – políticas de cotas

Essa forma de entender a inclusão pressupõe uma política de compensação promovida pelos governos, através de suas instituições e direcionadas às populações ditas em desvantagem, cuja expressão maior é a política de cotas. Os depoimentos a seguir expressam esse sentimento:

[...] a gente sabe que os órgãos oficiais estão elaborando políticas no sentido da inclusão... (P9)

Inclusão educacional deve ser uma política de apoio às pessoas que têm dificuldade... Políticas públicas... A inclusão é não diferenciar essas pessoas das pessoas normais... é importante haver essa preocupação em incluir essas pessoas em ensino de 3º grau. (P2)

Inclusão, eu entendo que seja uma possibilidade permitida pelas instituições, que favoreça a esse aluno condições de ascender ao patamar de igualdade com os demais. Então, é uma condição que a instituição passa a colocar pra que esse sujeito, esse aluno, desenvolva de forma igual suas potencialidades (P8).

A noção de inclusão diretamente vinculada às políticas de cotas ou às ações afirmativas voltadas para as chamadas minorias políticas, pode estar relacionada à forma como esse assunto tem sido debatido, sobretudo às polêmicas que têm sido veiculadas em reportagens na mídia impressa, eletrônica e televisiva, o que tem contribuído para formar opinião em torno desse assunto.

Quanto à reserva de vagas para ingressar nas instituições de ensino superior, vale ressaltar que até o momento, a destinação de cotas para pessoas com deficiência tem ocorrido como iniciativas isoladas. Entre estas, destacam-se as universidades estaduais fluminenses, através da Lei Estadual nº 4151/2003, Art. 5º, que estabelece uma reserva de 45% das vagas para alunos carentes, em cada curso de graduação, distribuídos do seguinte modo: 20% das vagas para estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% das vagas para negros e 5% para pessoas com deficiência física, juntamente com outros integrantes de minorias étnico raciais.

A despeito da justeza dessas medidas, concordamos com Magalhães (2006, p. 51) quando adverte que:

As iniciativas para ampliar a inserção de alunos de classes desfavorecidas no ensino superior brasileiro deve ser compreendida no contexto das reformas que o neoliberalismo vem impondo aos governos brasileiros desde o início da década de 1990

Tais considerações corroboram com o pensamento de Melo (2004), quando destaca a intenção do capital em demonstrar uma faceta mais humanitária, para encobrir as mazelas sociais provocadas em sua atual fase de mundialização.

Desse modo, cabe àqueles realmente comprometidos com a emancipação humana tirar proveito dessas contradições e ampliar os espaços de cidadania.

Inclusão não é só colocar junto – pseudo-inclusão / condições

Dos professores que participaram desse estudo, 07 acreditam no êxito da inclusão, quando as condições necessárias são colocadas à disposição de docentes e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A pseudo-inclusão é referida por eles como a simples presença do aluno com deficiência nos diversos contextos educacionais, sem que sejam adotadas as devidas providências que visem atender às suas necessidades para que tirem proveito dessas situações de aprendizagem.

A inclusão colocada nesses termos é compatível com dados obtidos em outras pesquisas, só que relativas ao ensino básico, tais como: Khater (2000) e Gofredo (1999), citados por Tessaro (1995), sobre a percepção dos professores de ensino fundamental acerca da inclusão. Essa forma de abordar pressupõe que o sucesso ou a efetivação da educação inclusiva passa, em primeiro lugar, pelo provimento de tecnologias e de outros materiais a serem usados em situação de sala de aula. Quando isso não acontece, os professores entendem que não se pode falar em inclusão. Os trechos das falas de dois desses docentes, em destaque abaixo, orientam-se nesse sentido:

Eu acredito em inclusão, desde que o professor tenha algum preparo, por que senão ele vai acabar excluindo alguém. (P5)

[...] às vezes, é observado no ensino, até mesmo no ensino

superior, que existe uma pseudo-inclusão. Quer dizer, a pessoa aceita o aluno, sabe que ele tem dificuldade, mas não faz nada em prol dele... Pra você trabalhar realmente com a prática inclusiva, quer dizer o quê? Que você tem que ter, digamos... aquele cuidado especial em trabalhar o próprio material didático, no sentido de atender àquela necessidade que ele tem. (P8)

Nesse aspecto, Baumel (1998), Mendes (2003), Sasaki (1997) têm discutido acerca desse assunto, apresentando argumentos contundentes diante da constatação sobre a distância que separa o discurso inclusivo de sua prática efetiva.

Baumel (1998) observa que não é inclusão, a prática de colocar alunos com deficiências ou outras necessidades educacionais especiais em salas de aula, desconsiderando a exigência de suportes pedagógicos ou de outra natureza e ignorando as solicitações e expectativas desses alunos.

Para Sasaki (2001) as mudanças que hoje já se fazem presentes nas instituições de ensino superior tiveram início com as pressões exercidas isoladamente ou por grupos de alunos com deficiência, exigindo condições para a realização de provas nos exames de vestibulares, em diversas faculdades e universidades brasileiras. Esse movimento contribuiu para a institucionalização desse direito, bastando para isso que o aluno requeira oficialmente e em tempo hábil. Os avanços nessa área já podem ser observados nos processos seletivos da UFPI.

A questão da capacitação de recursos humanos das universidades, nos assuntos relativos ao público-alvo da educação especial é um dos muitos aspectos que precisam ser encaminhados no interior das instituições de ensino superior, a fim de que o percurso acadêmico de alunos com deficiência ocorra com êxito.

A partir desse pressuposto, entendemos que a não provisão das condições adequadas para a permanência do aluno público-alvo da educação especial no ensino superior, deixando-o entregue à própria sorte, superada a barreira inicial do ingresso, remete ao mesmo problema existente na educação básica, levantado por Freitas (2007) ao analisar os discursos ou teorias educacionais que

têm influenciado a formação e a prática de professores no contexto do neoliberalismo. Para o autor, a metodologia do “aprender a aprender” busca legitimar as diferenças sociais que antecedem à entrada do aluno na escola. Nesse sentido, o autor considera que nessa abordagem todas as responsabilidades sobre a aprendizagem recaem sobre os alunos. Os êxitos ou fracassos são absolutizados, tendo em vista que não se considera que os alunos chegam à escola em condições desiguais, o que vem a se refletir no comportamento do mesmo, frente às possibilidades que lhes são colocadas e às barreiras que têm que superar. Ao nosso entendimento, para os alunos com deficiência essa lógica se repete.

Vale ressaltar que este não é o caso dos professores que contribuíram com essa pesquisa. Destes, 13 tiveram experiência de sala de aula com alunos surdos e/ou cegos na UFPI. É unanimidade entre esses docentes, o sentimento de angústia por não disporem dos meios adequados, naquela ocasião, para permitir o acesso desses alunos aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

É importante que se diga, que em nenhum momento os professores pesquisados se colocaram desfavoráveis à inclusão. Melhor dizendo, todos enfatizaram que as pessoas público-alvo da educação especial são bem acolhidas na UFPI e que nunca presenciaram situações claramente discriminatórias. Desse modo, as chamadas barreiras atitudinais, observadas por Carvalho (1998), Valdés (2006) e Magalhães (2006) que dizem respeito aos impedimentos de ordem moral e cultural, entre outros, não foram mencionadas e não constam entre as principais preocupações dos docentes com relação a esse assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de pessoas com deficiência desenvolveu-se, ao longo da história, apartada dos sistemas gerais de ensino, fato esse decorrente da ignorância e de crenças preconceituosas que estiveram e ainda estão presentes na sociedade. Acreditamos que nesse sentido a humanidade pode comemorar avanços, mas, há que se

reconhecer que ainda há muito por ser feito.

Conforme procuramos demonstrar no decorrer desse estudo, as concepções e práticas dirigidas às pessoas com deficiência têm se transformado no decorrer do tempo. Na atualidade, o paradigma vigente, que se propõe universal, é o da inclusão. Inclusão a partir dos princípios definidos por organismos internacionais, preocupados com a leva de excluídos que coloca em risco a própria manutenção do capital em todo o mundo.

A despeito dessas intenções, a inclusão precisa ser defendida. Defendida na perspectiva da ampliação da cidadania, em um contexto por natureza excludente, que impossibilita condições de existência digna para a maioria da população.

Apesar desse cenário, continuar defendendo esses valores constitui-se em uma forma de resistência, frente à onda de ideias avassaladoras que negam a possibilidade de êxito em projetos coletivos de transformação social. Na contramão dessa maré estão os que teimam e que acreditam que outro mundo é possível.

Considerando o aumento da presença de alunos com deficiência no Ensino Superior, torna-se urgente o desenvolvimento de ações que garantam a permanência desses alunos nas instituições de ensino, usufruindo dos mesmos serviços que estão disponibilizados para os demais, assim como, a apropriação do conhecimento com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. ONGs e Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BAUMEL, R. C. R. de C. Escola inclusiva: questionamentos e

direção. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para escola atual.** São Paulo: FEUSP, 1998.

BEYER, H.O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. In: MEC/SEESP. **Ensaio Pedagógico** - III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília, DF, 2006.

_____. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 2007.

CARVALHO, R. É. **A nova LDB e a Educação Especial.** São Paulo: WVA, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Plano, 2003 - (Série Pesquisa em Educação).

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FONSECA, V. Tendências Futuras da Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, D.; MOSQUERA, J. J. M. (Orgs.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPICURS, 2003.

FREITAS, L. C. de. **A internalização da Exclusão.** Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em out. 2007.

LOMBARDI, J. C. (Org.). **Globalização, Pós-Modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais.** Campinas: Autores Associados, 2003.

MAZZOTA, M. J. da S. **Trabalho Docente e Formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

MELO, A. A. S. de. **A mundialização da Educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES, E. G. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.). **Educação Especial**: Políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Trad. Windz Brasília Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, L. Carvalho. A Universidade e o Aluno com necessidades Educativas Especiais: Reflexões e Proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; AUMEL, R. C. R. de C. (Orgs.). **Educação especial**: Do Querer ao Fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

ORSO, J. P. A Criação da Universidade e o Projeto Burguês de Educação no Brasil. In: ORSO, J. P. (Org.). **Educação, Sociedade de Classe e Reformas Universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007 – (Coleção educação contemporânea).

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado:** Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTIAGO, A. R. F. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, p. 21-32, 2006.

SANTOS, G. C. S. População com Deficiência na Educação Superior: panorâmica de uma realidade. In: VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil:** caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 89-110.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** a universidade e a pessoa com deficiência. Disponível em: <<http://www.apacsp.com.br>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

_____, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, B. (Org). **As Artimanhas da Exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, M. O. E. da. Crianças e Jovens com necessidades educativas especiais: da assistência à integração e inclusão no sistema regular de ensino. In: BAUMEL, R. C. R. de C.; SEMEGHINI, I. (Orgs). **Integrar/ incluir:** desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S.. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

VALDÉS, M. T. M. et al. **A Inclusão em Diferentes Contextos do Ensino Superior**: realidades e possibilidades. VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior no Brasil**: Caminhos e Desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006, p. 111-164.

VYSGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____, L. S. **Fundamentos de Defectología**. Obras Completas, tomo cinco, 2 ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

***INTERAÇÕES DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
EM ESCOLA REGULAR***

***P
A
R
T
E

2***

INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Camila Siqueira Cronemberger Freitas

INTRODUÇÃO

Desde que se estuda o desenvolvimento humano e o papel da educação nesse processo, observa-se que a maioria das teorias traz como um dos temas centrais as interações sociais, especialmente as que envolvem pais e filhos, professor e aluno. Os relacionamentos entre iguais também se apresentam como um tema em destaque nessas discussões, sendo reconhecidos como importantes nas diversas áreas do desenvolvimento, além de possuírem papel significativo para o processo de aprendizagem.

Pesquisas como a de Bobato (2002) acentuam que os trabalhos sobre grupos remontam deste a década de 1920, com os estudos de Freud, George H. Mead, Erik Erikson e Piaget. Segundo esta autora, os teóricos citados já destacavam que os grupos sociais exercem poderosa influência sobre o desenvolvimento dos

indivíduos. Posteriormente, na década de 1930, os estudos sobre grupos procuravam identificar a posição do sujeito dentro do conjunto de pares. A partir da década de 1960, quando as pesquisas sobre interação entre companheiros ressurgiram, após anos sem terem a devida atenção, cresceu o interesse pela investigação da interação entre as crianças, uma vez que neste intervalo (1930-1960), os estudos foram direcionados para as interações adulto-criança. Desta maneira, as pesquisas acerca das interações entre pares se estenderam até a década de 1980, impulsionadas pela saída da mãe para o mercado de trabalho e a ida da criança às creches e pré-escolas, considerando-se, agora, outro contexto, o da importância das interações sociais entre crianças para a formação de vínculos.

Os estudos acerca do brincar, portanto, sofreram forte avanço, tendo em vista que se considerava que o brincar poderia ser grande aliado na compensação da ausência da mãe. As pesquisas da época deram impulso a trabalhos posteriores, que passaram a abordar temáticas referentes à aceitação e competência social, as brincadeiras entre pares, além da observação de comportamentos indesejados e rejeição (LADD, 1999 apud BOBATO, 2002).

Em função dessa constatação, ressaltamos que os companheiros são um dos muitos agentes socializadores aos quais a criança, em idade escolar, têm acesso, possuindo uma espécie de cultura própria, peculiar, com história, organização social e formas de utilizar a comunicação particulares. O brincar se apresenta como forma de interação, uma vez que possui relevante influência no desenvolvimento do sujeito sob todos os aspectos.

O brincar, portanto, é o tipo de interação mais lúdica encontrado nas relações entre as pessoas, em especial, entre as crianças, variando sua apresentação e representação de acordo com os aspectos culturais, familiares, sociais, cronológicos de cada sujeito. Ao mesmo tempo, proporciona a aprendizagem de diversos conteúdos, além de favorecer a socialização, fundamental ao suprimento da necessidade de interação do indivíduo.

A escola adquire função importantíssima, pois favorece a in-

teração entre distintos alunos, na maioria das vezes, através do lúdico, do brincar, em diferentes situações. Reconhece-se que com a criança público-alvo da educação especial isto não ocorre de forma diferenciada, pois ela terá grandes chances de estabelecer relacionamentos com os demais no âmbito escolar, passando, então, a se beneficiar com as trocas sociais, fato que irá auxiliar o seu processo de aprendizagem, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação aos comportamentos sociais.

A inclusão escolar tem, no que diz respeito à interação social, a condição de ampliar o grupo de companheiros destes sujeitos, já que promove o relacionamento com indivíduos que não são do público-alvo da educação especial, além de possibilitar o conhecimento de novas formas de vida e de cultura.

O brincar, desta forma, facilita a inclusão desses alunos, uma vez que permite a interação destes, bem como sua “aceitação” neste ambiente, favorecendo uma inclusão plena e não apenas acessibilidade ao ambiente físico ou a práticas escolares, e sim, a partir da união destes fatores, condicionados ao pertencimento efetivo do aluno incluído.

Essas questões chamam atenção para a importância de se realizar uma reflexão mais sistemática acerca da função do brincar na inclusão escolar, em especial, na educação infantil, primeiro ambiente de convívio social da criança fora do meio familiar. Assim, ao se observar aspectos referentes ao brincar vinculados ao processo de inclusão de crianças com síndrome de Down, nota-se que há pouca preocupação quanto ao sentimento de pertença destas crianças como fator primordial para que se realize a inclusão de modo pleno.

A criança com síndrome de Down sofre, em determinados momentos, com a dificuldade de estabelecer interações sociais e de ser aceita por seus pares sem a síndrome. Isto se dá devido a alguns aspectos, dentre eles, a aparência física da criança que denuncia sua deficiência, sua lentidão no processo de aprendizado, além da rejeição das demais crianças ao que é diferente, já que muitas vezes, estabeleceram poucas interações com outras crian-

ças com síndrome de Down.

Portanto, diante desta realidade educacional e tomando como referência as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos para serem aceitos nos grupos de companheiros escolares, apresentamos as seguintes questões norteadoras do estudo: Há este tipo de interação entre estas crianças e aquelas sem a síndrome? Como o brincar pode promover a inclusão de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de Educação Infantil? Como se efetiva a aceitação das crianças com síndrome de Down pelos companheiros na escola?

A partir destes questionamentos, levantou-se o problema central dessa pesquisa: O brincar, como uma das formas de interação social, está favorecendo a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de Educação Infantil?

Buscando respostas para essa indagação, propôs-se como objetivo geral investigar a relevância do brincar, considerando-o como uma forma de interação, para o processo de inclusão escolar de crianças com síndrome de Down nas escolas regulares de Educação Infantil. E, de maneira específica, objetivou-se verificar a ocorrência do brincar durante a interação social entre as crianças com e sem síndrome de Down (SD) no momento do recreio na escola de educação infantil inclusiva; identificar os tipos de brincadeiras existentes entre estas crianças; e, caracterizar, a partir da brincadeira, como está sendo realizada a inclusão destes sujeitos.

Em relação a outras pesquisas realizadas com temática semelhante, verificou-se que, em um estudo, certos grupos de crianças com síndrome de Down estão sendo aceitas, gradativamente, pelos companheiros nos contextos de interação social (SANTOS; OLIVEIRA, 2008). Em outras pesquisas, como por exemplo a de Teixeira e Kubo (2008), constatou-se que estes indivíduos ainda sofrem situações de preconceito, especialmente vindo dos seus pares nas escolas regulares. Essa pesquisa, portanto, pretendeu contribuir para a construção deste conhecimento, tendo como foco o contexto das escolas de educação infantil da cidade de Teresina (PI).

INTERAÇÃO SOCIAL ENTRE PARES E A INCLUSÃO ESCOLAR

A interação social é um aspecto bastante relevante quando se trata de desenvolvimento, pois transforma os indivíduos. Assim, o desenvolvimento, a personalidade e a aprendizagem são constantemente influenciados pelos relacionamentos. Vygotsky (1997; 1998) enfatiza este aspecto em seus estudos ao afirmar que o homem se humaniza na relação com o outro. Desta maneira, considera o homem um ser social que estabelece com seus pares e com a natureza, relações sociais, sendo produtor e produto destas relações.

A interação social refere-se ao “[...] processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos, uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental num grupo”. (CARVALHO, 2002, p. 7). Ainda sob esse aspecto, (Del Prette; Del Prette, 2005 apud AHÃO, PFEIFFER; SANTOS, 2010, p. 33) afirmam que constitui uma das mais relevantes tarefas do desenvolvimento infantil, caracterizando-se pela “ampliação e refinamento do repertório de comportamentos sociais e, simultaneamente pela compreensão gradual de valores e normas que regulam o funcionamento da sociedade. ”

Inicialmente, o indivíduo mantém interações sociais com seu núcleo familiar. Os pais, os irmãos, os avós e outros parentes formam a primeira rede social da maioria dos seres humanos. Assim, a criança responde a vários estímulos desde que nasce, sendo a família – as pessoas com quem possui mais proximidade – a responsável por esta primeira interação social.

A partir da interação no núcleo familiar, as crianças irão aprender a se relacionar e a manter relacionamentos sociais fora deste meio. A entrada da criança em um novo ambiente lhe garantirá a oportunidade de desenvolver novas habilidades, já que passará a viver novas situações e exigências que antes não existiam; exigências essas vivenciadas com indivíduos de faixa etária semelhante à sua (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Batista e Enumo (2004) consideram que não são somente os pais os responsáveis pela formação da personalidade da criança. Segundo estes autores, as amizades irão formar, de modo fundamental, a personalidade do sujeito. Citando Harris (1999), os autores mostram que a socialização das crianças com outras de faixa etária semelhante, contribui para educar seu comportamento junto ao grupo, ou seja, permitirá que elas apreendam os comportamentos necessários para o cumprimento das normas do seu grupo.

É no aprendizado dos comportamentos sociais nos grupos que a criança irá aprender aspectos que favorecerão, além de seu desenvolvimento social, seu pleno desenvolvimento individual. Estes grupos de criança, segundo Wallon (1975), são baseados na reunião de sujeitos que se relacionam e estabelecem entre si os papéis de cada um, ou os seus lugares dentro do conjunto, sendo considerados como uma forma de iniciação da prática social. A capacidade de empatizar, de assumir papéis, ou seja, de se colocar mentalmente na posição de outra pessoa, é característica singular da evolução da habilidade de socialização da criança.

De acordo com Pueschel (2007, p. 235), no caso da interação entre a criança com síndrome de Down e as crianças sem desenvolvimento atípico, há benefícios para os dois conjuntos de companheiros, já que “[...] encoraja uma maior conscientização das capacidades do outro, (permite) aos dois grupos de participantes fazerem novas amizades, desenvolverem habilidades sociais, aumentarem sua autoconfiança e aprenderem um com o outro”.

A escola, por ser o primeiro ambiente que a criança frequentará longe da família proporcionará situações novas e outras exigências que não existiam em seu meio familiar, sendo importante para todas as crianças. Na escola, a criança interagirá com outros sujeitos que poderão favorecer o seu desempenho no ambiente escolar, sendo considerados como suportes nas habilidades acadêmicas e nas habilidades de socialização.

A escola é o lugar onde existem oportunidades de convivência de crianças da mesma idade, que possuem interesses comuns,

conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados por estarem na mesma situação. As relações de amizade dentro do contexto escolar, portanto, são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de habilidades sociais. Nesse sentido, a utilização de uma prática educativa com atividades grupais favorece não só o desenvolvimento cognitivo, como também promove a aquisição de habilidades sociais através dos intercâmbios entre as crianças. Por isso, torna-se inviável pensar em aprendizagem a partir de tarefas exclusivamente individuais (TEBEROSKY, 1987; PRADOS, 1999 apud LOPES; MAGALHÃES, 2003, p. 89).

A interação social entre diferentes sujeitos traz à discussão outra perspectiva já comentada, a da inclusão escolar. O sentimento de pertença ao grupo é um forte aliado da inclusão, já que possibilita a valorização do sujeito como pessoa, o que se traduz em maior atração da criança pela escola e, conseqüentemente, facilita o processo de aprendizagem.

Este sentimento de pertencer a um grupo acaba sendo fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagens por parte das crianças público-alvo da educação especial, pois proporciona descobertas, crescimento pessoal, além de oportunidades iguais.

Conforme Nascimento (2003, apud BRANCHER; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008, p. 43), “[...] o sentimento de pertença a um grupo é tão importante ao ser humano que ele pode desajustar-se psicologicamente quando não consegue construí-lo.”

No ambiente escolar, a criança cria amizades, podendo tanto ser aceita quanto sofrer com comportamentos de rejeição por parte dos colegas. Estes aspectos são influenciados por inúmeros fatores que variam desde a aparência física, até diferentes características de personalidade.

Os professores e demais profissionais responsáveis pela educação de crianças devem estar atentos ao processo de socialização, tendo em vista que o contato com grupos favorece possibilidades reais de progresso social, pedagógico e psicológico. Como afirma Carvalho (2002), quando uma criança é bem recebida no

contexto escolar, tende a se comprometer com as questões da escola, podendo este aspecto servir de apoio para o aprendizado de conteúdos pedagógicos.

Assim, o professor deverá se preocupar com a sua prática em sala de aula, cabendo a ele o objetivo de promover as relações sociais entre as crianças. De igual modo, Stainback e Stainback (1999) comentam que relacionamentos positivos entre crianças que passam pelo processo de inclusão escolar podem e devem ser favorecidos pelos professores, que deverão enriquecer a inclusão através do estímulo de interações sociais e do respeito mútuo entre os envolvidos.

Vayer e Roncin (1989) ressaltam que a sala de aula é o lugar em que a criança irá desenvolver comportamentos de socialização, estabelecendo trocas e desenvolvendo a compreensão de mundo. Estes autores apontam, igualmente, que as relações mantidas na escola favorecerão o engajamento destes sujeitos em inúmeras atividades. Portanto, as amizades infantis são essenciais para o favorecimento do sentimento de pertença ao grupo de pares, sendo importante no auxílio à inclusão escolar de crianças público-alvo da educação especial.

Outros dois aspectos inerentes às interações sociais são a aceitação e a rejeição. A aceitação é considerada como “[...] o status relacional da criança no grupo” (LADD, 1999 apud BOBATO, 2002, p. 10), é o que leva a identificar se a criança é benquista dentro do conjunto de companheiros. Quanto à rejeição, esta leva ao isolamento do indivíduo, promovendo, desta maneira, a exclusão.

Sabe-se que quando uma criança é aceita em um grupo, desenvolve a satisfação de estar presente nele, estabelecendo laços de afetividade e, assim, envolvendo-se cada vez mais com suas questões. No caso dos grupos sociais existentes nas escolas, Carvalho (2002) resalta que a afinidade e a aceitação de qualquer criança facilitarão o seu engajamento nas atividades grupais, levando ao envolvimento nas atividades sociais e pedagógicas.

Supõe-se, desta forma, que se esta aceitação acontece com

a criança com síndrome de Down haverá o favorecimento do processo de socialização desta, além da promoção do seu comprometimento com as questões escolares. Se este envolvimento ocorre no ambiente da escola regular, a aceitação é ainda mais importante, pois poderá garantir à criança com a síndrome a possibilidade de ser incluída de maneira plena, levando-a a se sentir pertencente àquele ambiente, proporcionando e facilitando, desta maneira, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Moraes, Otta e Scala (2001), por outro lado, a rejeição da criança por muito tempo pode levar a consequências indesejáveis ao seu crescimento. Dentre elas estão o mal ajustamento social do indivíduo, problemas relacionados à afetividade e o desenvolvimento de sintomas de transtornos mentais.

O isolamento é resultado deste processo de rejeição, afetando os indivíduos que estão fora dos padrões sociais. É por este caminho que se dá a origem do preconceito e da estigmatização que conduzem à exclusão social e à desumanização da pessoa, tendo em vista que o preconceito e o estigma fazem com que o indivíduo seja visto através de sua característica mais acentuada, e através desta, rotulado.

Desta maneira, destaca-se que ocorre o processo de rejeição daqueles que apresentam características diferentes das dos demais, sendo que estes com desenvolvimento típico, por não estarem habituados a conviver com as diferenças, apresentam o distanciamento e a resistência, considerando o outro uma ameaça, reagindo com hostilidade e desconfiança.

Del Prette e Del Prette (1999) consideram que a aparência física, assim como a atratividade física são elementos que têm peso considerável nas relações entre os indivíduos. Apesar destes aspectos não serem determinantes para as relações interpessoais, eles facilitam a aproximação dos outros, tornando-se um componente valioso no conjunto das habilidades sociais.

Deste modo, as crianças que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial acabam sofrendo com certo tipo de rejeição, já que se apresentam fora dos padrões de normalidade

impostos pelo meio social. Esta rejeição pode ocorrer de diversas formas, estando presente nas situações mais sutis. Carvalho (2008, p. 17) revela que “[...] no caso de pessoas em situação de deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes [...] costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento”.

Assim, as crianças com síndrome de Down, em geral, sofrem com a rejeição. Acreditamos que isso costuma ocorrer devido às características que são marcantes nestes alunos, que são facilmente distinguidas das demais crianças. Estas características acabam determinando o modo de relacionamento entre elas e as outras, pois aqueles que mantêm contato com elas sabem que são diferentes. Conforme Carvalho (2002), as influências destas diferenças no relacionamento social não dizem respeito somente às características da criança com síndrome de Down. As demais crianças não sabem lidar com aquilo que é diferente para elas, comportando-se com certa estranheza.

Ressalta-se, desta forma, que o meio social, ao determinar o que é “normal”, acaba transmitindo estas idéias para as crianças, atribuindo às deficiências desvantagem ou descrédito social. A respeito disto, Omote (1994) considera que as pessoas com algum tipo de deficiência já são tratadas de maneira diferenciada por aqueles que não a possuem. Os sujeitos com deficiência são, geralmente, enquadrados em certas categorias estabelecidas socialmente que predizem como serão os comportamentos esperados em relação àquele indivíduo.

Assim, na relação com a criança com síndrome de Down, acreditamos que, por haver certas características físicas particulares, (como os olhos amendoados, a língua protusa, as cardiopatias que dificultam, de certa forma, a realização de algumas atividades por estas crianças), além de categorias de comportamentos fixadas pela sociedade como inerentes à síndrome (teimosia, impulsividade, dentre outras), bem como certa lentidão na aprendizagem causada pelo déficit intelectual, alguns relacionamentos são permeados por dificuldades, sendo que algumas pessoas podem crer

que estas crianças nunca conseguirão ser capazes de estabelecer relacionamentos recíprocos.

Assim, esta criança poderá apresentar comportamentos que permitam que ela seja aceita nos grupos sociais, no entanto, é importante destacar que este fato não depende só da criança, depende também do modo como ela está sendo educada e incluída, depende, ainda, da maneira com que os adultos estão lidando com esta situação. A interação social entre as crianças envolvidas no processo de inclusão deve ser orientada primeiramente pelos adultos, que deverão estimular a cooperação, a solidariedade e o respeito mútuo entre os envolvidos.

A intervenção do professor no momento da interação é fundamental, pois direciona as ações, promovendo o progresso da aceitação, além de evitar o distanciamento e a exclusão da criança.

Stainback e Stainback (1999) revelam que no ambiente da escola inclusiva deve-se promover as habilidades de socialização e o desenvolvimento das relações de amizade entre as crianças, necessitando que estas mesmas habilidades sejam ensinadas e estimuladas em sala de aula e reforçadas em casa, com o mesmo comprometimento com que se reforçam os conteúdos pedagógicos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a relação estabelecida pelo professor na escola regular com o aluno incluído. Stainback e Stainback (1999) afirmam que os adultos, protagonistas da inclusão de crianças público-alvo da educação especial, devem direcionar atitudes positivas em relação a estes alunos, estimulando o desenvolvimento de atitudes igualmente positivas pelos demais alunos.

METODOLOGIA

Os instrumentos e os procedimentos metodológicos deste estudo foram baseados na abordagem qualitativa, especificamente em estudos de casos. A pesquisa foi realizada em 04 (quatro) escolas, sendo que em cada uma foi selecionado um aluno diagnosticado com síndrome de Down e seu respectivo professor. As

escolas eram de educação infantil, da rede municipal de ensino de Teresina (PI), denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's, recebendo esta denominação por se dedicarem ao ensino de crianças de 03 (três) a 06 (seis) anos de idade.

As instituições participantes são escolas regulares e realizam a inclusão de crianças público-alvo da educação especial, dentre elas, as crianças com síndrome de Down. Tais escolas funcionam nos turnos manhã e tarde, contando com professores e funcionários efetivos.

Os critérios adotados na seleção das instituições foram a facilidade de acesso e localização, a disponibilidade dos professores e o consentimento dos pais dos alunos em permitir que estes participassem do estudo, além da idade das crianças que deveria estar compreendida entre 03 (três) e 06 (seis) anos. Algodão Doce, Bola de Gude, Ciranda e Peteca são os nomes fictícios dados a estas instituições com o fim de manter o sigilo acerca destas.

Em relação aos alunos, ressaltamos que o grupo foi constituído por 04 (quatro) crianças, sendo 02 (duas) crianças do sexo feminino, com 03 (três) e 05 (cinco) anos, estudantes dos turnos manhã e tarde, respectivamente, e por mais 02 (duas) crianças do sexo masculino, com 04 (quatro) e 06 (seis) anos, também estudantes dos turnos manhã e tarde, nesta ordem, também representadas por nomes fictícios: Bia, Lara, José e Pedro.

Quanto aos professores participantes, vale ressaltar que estes receberam os nomes de Bela, Júlia, Lúcia e Paula, respectivamente as professoras de Bia, José, Lara e Pedro.

Para investigar o problema proposto nesta pesquisa, optou-se por utilizar dois instrumentos, a entrevista semiestruturada que faz parte do conjunto de técnicas presentes na pesquisa qualitativa, sendo que esta foi baseada em um roteiro com questões previamente elaboradas e a observação, a qual foi realizada em oito sessões com duração de vinte minutos e cada criança foi filmada em interação com as outras no horário do recreio. Antes de iniciar a pesquisa, solicitou-se junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí a autorização para realizá-la, a qual

foi concedida. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1994).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização da coleta de dados, ou seja, das filmagens e das entrevistas, ambas feitas nas escolas regulares que incluem crianças com síndrome de Down, observou-se que cada participante da pesquisa, bem como cada escola de maneira geral, apresenta características próprias, peculiares, que determinam, por sua vez, a maneira pela qual é realizada a inclusão destas crianças, considerando-se a interação social e, conseqüentemente, o brincar – fundamental na infância, devendo estar, obrigatoriamente, presente nas instituições que trabalham com educação infantil.

As categorias que constam nas análises foram retiradas do material coletado por meio de unidades de registro e relacionadas com as categorias propostas por Carvalho, Alves e Gomes (2005). Esta seqüência de categorias permitiu organizar as informações coletadas das observações a partir de episódios de brincadeiras. Dentre estas apresenta-se: “**Composição Grupal**”; “**Relação Estabelecida**”; “**Tipo de Brincadeira**” e “**Caráter Social**” (subdividida em estilos agonístico: interações em que as crianças desempenham ações de disputas, agressividade e competições; e, pró-social: relações que envolvem amizade, afinidade e cooperação).

Sobre a **Composição Grupal** apresentada pelos alunos participantes, percebeu-se que três destes sujeitos costumam brincar, a maior parte do tempo, em políades, grupo composto por mais de 04 (quatro) sujeitos. Assim, verificou-se que Bia brinca cerca de 59,5 % do tempo em políades, Lara 40,2% e Pedro brinca em políades durante 57,2% do tempo total da brincadeira. No caso de Bia e de Pedro, as brincadeiras em políades eram, na maioria das vezes, estimuladas pelos adultos presentes no momento dos recreios. Particularmente, no que diz respeito à situação de Bia, alguns professores ou demais adultos quando a percebiam sozinha,

estimulavam as brincadeiras com as demais, promovendo a aproximação física entre as crianças ou iniciando algumas atividades (fato que ocorreu em menor número de vezes). Já Pedro mantinha essas interações de forma espontânea, apesar de algumas vezes ser estimulado pelos professores a realizar brincadeiras em grupo.

Lara apresentou a brincadeira em políade em grande parte das interações, assim como Bia e Pedro. Ela brincava com as demais crianças sem, aparentemente, apresentar necessidade de suporte por parte dos adultos, já que brincava livremente, de maneira espontânea, sem maiores dificuldades. Porém, José não apresentou o comportamento de brincar nestes grupos. Ele brincou mais tempo sozinho, 99,7%. Somente durante 0,3% do tempo brincou em díade, mais especificamente, na companhia de outra pessoa, neste caso, de um adulto presente no pátio da escola.

Ressalta-se que o isolamento de José, confirmado pela fala de sua professora, é um aspecto que dificulta sua inclusão escolar. No caso desta criança, as brincadeiras ocorreram individualmente, não havendo, portanto, interação com os demais.

Segundo Vygotsky (1998), são as interações que promovem a aprendizagem, incidindo sobre a zona de desenvolvimento proximal. No caso da criança público-alvo da educação especial, estas interações são muito importantes. Para o teórico, o isolamento do meio social ou a dificuldade de relacionamento social acaba por determinar a evolução incompleta das funções psicológicas superiores, as quais, por sua vez, surgem em decorrência da interação do indivíduo.

Deste modo, José estava sendo bastante prejudicado ao não brincar com as outras crianças, já que a interação com os outros faria com que ele se desenvolvesse de maneira eficaz. Percebe-se que esta criança apresentava certas dificuldades, inerentes à síndrome, como o atraso na linguagem e no aprendizado, que poderiam ser minimizadas se houvesse mais interações entre ele e os demais, especialmente, por meio do brincar.

É importante destacar que a criança pequena e no início da escolarização terá dificuldades de buscar sozinha, interações para

as brincadeiras. Ela precisa ser estimulada a vivenciar esta relação constantemente, necessitando, inicialmente, de apoio. No ambiente escolar, o professor pode ser o principal mediador destas interações, facilitando o processo de aceitação desta criança pelo grupo.

Echeita e Martín (1995) também afirmam que as relações entre os alunos necessitam inúmeras vezes de direcionamentos por parte dos professores. Desta forma, estes devem motivá-los a interagir, organizando suas aulas com objetivo não só de promover o aprendizado dos conteúdos pedagógicos, mas, igualmente, devem proporcionar o desenvolvimento das relações interpessoais.

No caso de José não havia esta mediação. Ele permanecia muito tempo sozinho, não recebendo estimulação por parte dos adultos, tendo em vista que necessitava ser inserido no grupo. As demais crianças, da mesma forma, não tentavam brincar com ele.

Quanto à segunda categoria, **Relação estabelecida**, identificou-se que Bia, Lara e Pedro estabeleceram a maior parte das relações durante a brincadeira somente com crianças, 67,4%, 100% e 57,5%, respectivamente. No entanto, José interagiu somente com um adulto durante todo o período da observação. A partir destes números, ressalta-se que somente Lara realizou todas as brincadeiras apenas com crianças. Bia e Pedro também brincaram com outras crianças, mas com a mediação do adulto.

No conjunto de brincadeiras mediadas pelos adultos, observou-se que foram dirigidas, sendo as brincadeiras de roda as que eles utilizaram mais durante os recreios. Assim, algumas vezes, as professoras de Bia e Pedro iniciavam o brincar, mediando as atividades e, posteriormente, deixavam as crianças brincando sozinhas em grupo. Este comportamento por parte das professoras é muito apropriado, visto que estimula o brincar, ensinando como se procede na brincadeira, deixando, por sua vez, as crianças brincando livremente.

De acordo com Queiroz, Maciel e Branco (2006), é necessário existir uma lógica no momento da realização das brincadeiras dirigidas, devendo haver uma ocasião oportuna que seja condizen-

te com a atividade que se deseja realizar. As brincadeiras devem ter temas relacionados ao desenvolvimento infantil para que sejam mais ricas e estimulantes. Assim, os professores, de maneira intencional, precisam elaborar objetivos e buscar atingi-los: “[...] intervir na brincadeira nunca dá certeza do que vai acontecer, mas deve ser assegurada a intenção de a atividade continuar a beneficiar o grupo”. (QUEIROZ, MACIEL; BRANCO, 2006, p. 176).

No caso de José, as relações estabelecidas durante o brincar foram somente entre ele e um adulto, sendo que esta brincadeira se deu por meio de um diálogo, quando a criança brincava com um telefone de brinquedo, já na penúltima sessão de observações em que se realizou a pesquisa. Não foram percebidas tentativas por parte dos adultos em promover as interações, muito menos em direcionar as brincadeiras que facilitariam o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, sua aceitação e inclusão.

A inclusão, neste caso, fica completamente prejudicada, tendo em vista que a real inclusão não representa somente inserir a criança com deficiência no espaço físico da escola. Ao contrário, a inclusão ultrapassa esta idéia, ela insere-se num sentido mais amplo que envolve as relações estabelecidas pelos sujeitos neste contexto.

Carvalho (2008, p. 98) mostra que uma das dimensões mais significativas do contexto inclusivo diz respeito às atitudes das pessoas. Nas palavras da autora, “[...] não se trata de inserir fisicamente [...] expor essa pessoa a uma situação similar à vivida em espaços segregados, com a diferença de estar presente no espaço físico das salas regulares sem estarem nelas, verdadeiramente integradas.” Todos devem estar preocupados com o modo como ocorre a interação das crianças público-alvo da educação especial nas escolas e na comunidade.

Na terceira categoria, **Tipo de brincadeira**, percebeu-se que os alunos participantes apresentaram evidências de brincadeiras de faz de conta que, conforme Carvalho, Alves e Gomes (2005, p. 219) representam “[...] toda brincadeira que transcende o limite da realidade, ocorrendo dentro do contexto da fantasia

[...] há a substituição/transformação de um objeto por outro ou de uma pessoa por uma personagem, com a qual a criança utiliza sua criatividade e sua imaginação.”

Sobre o brincar de faz de conta das crianças com síndrome de Down, ressalta-se que Caldeira e Oliver (2007) identificaram estas atividades em seus estudos, relatando que as crianças brincavam de representar papéis.

Vygotsky (1998) aponta que a criança com necessidade educacional especial, por ter em seu desenvolvimento as mesmas leis que regem o desenvolvimento das outras crianças sem deficiência é capaz de realizar brincadeiras de faz de conta. Entretanto, para que isto ocorra faz-se necessário que seja dada oportunidade à criança, que ela receba estimulação suficiente para desenvolver esta habilidade, passando da educação focada somente na aquisição das funções elementares para uma educação baseada na aquisição de funções psicológicas superiores.

No caso deste estudo, identificou-se o faz de conta nas brincadeiras realizadas pelas quatro crianças participantes. Em relação à Bia, observou-se que ela realizava tanto o brincar de cuidar, 37,5%, quanto o brincar de fantasia, cerca de 2,3% do tempo total da brincadeira. O brincar de cuidar é identificado quando as crianças brincam representando um cuidado efetivo, podendo ser tanto os cuidadores, quanto o alvo de cuidados.

Percebeu-se que Bia foi o alvo do cuidado em todos os momentos em que este tipo de brincadeira ocorreu, sendo constantemente chamada de “bebê” pelas demais crianças que interagem com ela e que tinham a mesma idade. Acredita-se que isso ocorreu porque Bia possui síndrome de Down acompanhada de cardiopatia, frequentava a escola pela primeira vez e porque os professores, ao tentarem incluí-la, afirmaram para as outras crianças que ela era um bebê e que necessitava de cuidados.

A proteção por parte dos companheiros escolares pode ter consequências tanto positivas, quanto negativas. Elas serão positivas se houver aceitação da criança no grupo de pares, se houver ajuda para a realização de algumas tarefas e se a criança participar

de todas as atividades realizadas. Por outro lado, pode ser negativa se a criança não tiver oportunidade de agir livremente, se for superprotegida, se não puder se desenvolver em relações sociais e se não participar das mesmas atividades que as demais, dentre outros aspectos.

Sobre a superproteção, Cunningham (2008) aponta que é difícil não proteger aqueles que apresentam certas dificuldades, porém é preciso que se identifique se esta proteção não está prejudicando o desenvolvimento da criança. Afirma, da mesma forma, que na escola regular, algumas vezes as crianças com desenvolvimento típico podem superproteger a outra com síndrome de Down, impedindo que ela realize algumas atividades. Por essa razão, deve-se estar atento a estes comportamentos das crianças, observando se estas não estão se baseando no modelo de alguém que superprotege a criança incluída.

Ainda acerca da proteção, Cunningham (2008) afirma que algumas crianças com síndrome de Down evitam oportunidades de aprendizado, já que consideram determinadas tarefas difíceis e desmotivadoras. Desta maneira, entram em interação com outras pessoas buscando ajuda para a resolução destas atividades e, em função disto, acabam se distraindo e considerando as pessoas e os brinquedos mais motivadores que a tarefa, chegando, algumas vezes a abandoná-la. Nesta hora é fundamental que a criança não seja poupada e que seja direcionada para a resolução da atividade.

Bia, durante o recreio realizou também jogos de movimentos físicos (tipo de brincadeira mais realizado pela criança participante, 49%), considerados por Carvalho, Alves e Gomes (2005) como jogos que estimulam a realização de movimentos amplos, tais como brincadeiras de roda, travessia de túnel de brinquedo, dentre outros. Identificou-se, da mesma forma, a utilização de outros modos de brincadeiras e a utilização de outros tipos de objetos por Bia, (cerca de 11,2%), como um chinelo, um molho de chaves, jogos de encaixe, um palito, dentre outros.

Vale destacar que isto se deu por que havia pouquíssima disponibilidade de brinquedos no momento do recreio de Bia, o que a

levou a brincar com um chinelo e com um palito, ambos encontrados no pátio. Esta criança ainda brincou com um molho de chaves, dado por uma das professoras.

A disponibilidade de brinquedos às crianças na escola de Bia era rara e quando havia, ocorria durante um tempo muito pequeno, não dando oportunidade aos alunos de explorarem os materiais. Destaca-se que quando os brinquedos eram disponibilizados, havia disputas entre as crianças. Acredita-se que isto acontecia por que estes alunos não estavam habituados a utilizar brinquedos durante o recreio.

Desta forma, quando não havia a disposição destes, as crianças utilizavam outros materiais encontrados pelo pátio. Assim, pedaços de madeira, de telhas, papéis, entre outros, eram aproveitados pelas crianças como brinquedos.

Kishimoto (2001) afirma que a presença de brinquedos e sua utilização pelas crianças dentro das escolas é fundamental para que estas se apropriem de conhecimentos por meio da ludicidade. A ausência destes objetos revela o despreparo dos profissionais de educação infantil e a falta de infraestrutura adequada para uma educação satisfatória. Segundo a autora, a ausência de brinquedos coloca em xeque as concepções que os educadores possuem sobre a infância, fato que prejudica a educação e, conseqüentemente, o aprendizado destes indivíduos. Percebe-se, portanto, que embora o currículo e os referenciais teóricos apontem o brincar e a utilização de brinquedos como essenciais para a educação da criança, isto por si só não garante a mudança nas práticas pedagógicas.

Por fim, a última categoria, **Caráter social**, também foi verificada nestas observações. Esta categoria “[...] abrange uma regulação mútua entre os organismos, ou seja, estes possuem a propriedade de regular e de serem regulados pelo seu co-específico” (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005, p. 220). Assim, observou-se os estilos agonístico e pró-social. O agonístico corresponde àquelas interações em que as crianças desempenham ações de disputas, agressividade e competições. Já o caráter pró-social consiste em relações que envolvem amizade, afinidade e cooperação.

Neste estudo, percebeu-se a ocorrência do tipo de caráter social em todas as interações sociais, não somente no brincar, como nas categorias acima. Neste sentido, vale afirmar que foi possível perceber que todas as crianças participantes apresentaram na maioria das interações este caráter. Apesar das diferenças entre as crianças ser muito pequena em termos percentuais, ressalta-se que Lara foi a que mais apresentou o caráter pró-social, 99,6%. Bia vem logo depois com 99,4%, seguida por Pedro com 96,3% e, por último, José, 90,8%. Uma observação pertinente é a de que José, apesar de não ter brincado com outras crianças, interagiu algumas vezes com elas, como por exemplo, ao receber e dar um brinquedo, ao ser tocado pelas crianças e ao tocá-las etc.

Quanto ao caráter agonístico, apesar de ter sido registrado pouquíssimas vezes, foi verificado com mais frequência nas relações estabelecidas por José, 9,2%, quando disputava o brinquedo com outra criança. Este fato também foi identificado na entrevista realizada com sua professora, que revelou que ele, em certos momentos, era agressivo com os pares.

Considerando a entrevista realizada junto às professoras, evidenciou-se que elas consideram que o brincar é aliado ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças com síndrome de Down, uma vez que em suas falas está caracterizado o brincar como essencial para o desenvolvimento cognitivo e afetivo e para a aprendizagem por meio da brincadeira acompanhada/dirigida. De acordo com Vygotsky (1998), o brincar e o brinquedo são aliados na promoção da formação da criança. Estes elementos atuam como ferramentas para o avanço do sujeito, já que incidem na zona de desenvolvimento proximal, facilitando o aprendizado, permitindo que ela realize atividades que não poderia realizar sem a utilização do brinquedo.

O cuidado e a superproteção foram percebidos por algumas professoras nas interações entre seu aluno com síndrome de Down e os demais sem a síndrome. Estes aspectos foram percebidos na interação social de Bia. Isto ocorria, uma vez que a presença da síndrome de Down e de cardiopatia, além da pouca idade da criança, levava os professores a lhe darem atenção diferenciada, o que

podia provocar o seu retraimento social. Esta atitude de dar atenção diferenciada à criança incluída pode ser transmitida às demais crianças sem a síndrome, influenciando em suas interações sociais, gerando o comportamento de cuidado ou de proteção.

No caso da relação entre as crianças com e sem síndrome de Down, quando existe esta proteção, a criança com a síndrome de Down é vista pelas outras como indefesa e supõe-se que necessita de cuidados. A orientação às crianças no momento da inclusão daquelas público-alvo da educação especial é extremamente válida, no entanto, deve-se estar atento à forma como se processam estes direcionamentos, para que a inclusão não se realize longe de seus reais objetivos.

Esta situação pode ser desencadeada quando há alguém que dissemine esta concepção. No caso da inclusão escolar, as crianças tendem a seguir o modelo dos professores ou, até mesmo suas orientações, no sentido de ter cuidado com a criança incluída, de protegê-la e não a machucar. Este aspecto, no entanto, se ocorrer de maneira exagerada, pode ter consequências negativas tanto para o desenvolvimento do sujeito, quanto para sua inclusão escolar.

Mantoan (2003) revela que um dos objetivos do movimento inclusivo é reconhecer a criança com necessidade especial como um ser capaz, não devendo ser vista como inferior e mais frágil que as demais. Ela deve participar de todas as atividades, mesmo que existam certas dificuldades inerentes à deficiência. Assim, a criança com a síndrome de Down precisa ser respeitada pelos colegas e professores sem que haja a superproteção ou a negligência, já que, o que se quer, é promover o seu desenvolvimento de maneira plena.

A agressividade e a agitação foram outros aspectos percebidos, de forma frequente, nos relatos das professoras. Esses elementos foram evidenciados, especialmente, pelas professoras Júlia e Paula quando retratavam os comportamentos e as interações sociais de seus alunos com síndrome de Down, José e Pedro, e os demais.

Observa-se que esses aspectos, em comum entre estas crianças, tais como agressividade e agitação, podem interferir, de maneira significativa, na interação com as demais. Segundo o relato das professoras, são estas características de personalidade, ou seja, a agressividade e a constante agitação, que acabam influenciando a interação e, conseqüentemente, a rejeição e a exclusão da criança com síndrome de Down. Deste modo, conforme Sisto et al (2004), a personalidade pode direcionar as relações sociais, bem como a aceitação ou rejeição por parte dos companheiros.

Schwartzman (1999) aponta que a agressividade na criança com síndrome de Down não é comum, tendo em vista que a maioria de seus comportamentos é de amizade, de cooperação, de amabilidade. Entretanto, acreditar que estas características são inerentes à personalidade das crianças com síndrome de Down pode levar os adultos a terem dificuldades no momento da inclusão destas crianças, não entendendo que a agressividade, conforme Schwartzman (1999), também é derivada da ausência de limites não impostos pelos pais e professores, assim como ocorre com as demais crianças sem a síndrome.

Algumas vezes, conforme Schwartzman (1999), as dificuldades de aprendizagem, de concentração e de memorização acabam levando a frustrações e, conseqüentemente, à alteração no comportamento da pessoa com síndrome de Down, gerando a agitação e a agressividade. Deste modo, os professores, pais e cuidadores, devem estar atentos para que estas questões não se tornem um problema no desenvolvimento da criança com a síndrome.

Investigou-se, como um aspecto da inclusão escolar, a aceitação das crianças com síndrome de Down pelas demais sem a síndrome, no momento da chegada na escola. Algumas professoras revelaram que houve esta aceitação, porém, em certos casos, houve esquivas por parte das crianças que já pertenciam ao ambiente da escola regular.

A rejeição é um aspecto que deve ser considerado na relação entre estas crianças. Mussen et al (2001) apontam que a aparência física é um dos fatores que levam à rejeição, já que a criança

apresenta características físicas diferentes das demais. A rejeição da criança com síndrome de Down pode levar ao isolamento social desta, ao mal ajustamento social e até ao surgimento de sintomas de transtornos mentais, sendo fator que dá origem ao preconceito e, conseqüentemente, à exclusão (MORAES; OTTA; SCALA, 2001). No caso das crianças com síndrome de Down tais nuances devem ser consideradas, uma vez que interferem de maneira particular nas relações sociais, tais como a esquivas à diferença, por parte daqueles sem a síndrome, além de algumas atitudes dos adultos frente a síndrome de Down.

Tanto Bela quanto Júlia apontaram a estranheza à diferença presente nas relações entre seus alunos. A professora Bela relata a presença do comportamento de estranheza nas relações entre seus alunos no momento da inclusão de sua aluna com síndrome de Down, evidenciando que foi preciso trabalhar a importância das diferenças em sala de aula. Júlia aponta que é difícil promover a interação por meio da brincadeira, devido à presença das características físicas, peculiares na criança com síndrome de Down, que são logo identificadas pelas demais, dificultando a interação.

Omote (1994) trata deste assunto e revela que as diferenças, em especial, aquelas que são incomuns, bizarras e inesperadas, ao longo da história, sempre atraíram a atenção das pessoas. No entanto, esta atração ocorre no sentido de promover o afastamento e o isolamento do sujeito diferente, sendo que as demais acabam agindo com temor e desconfiança.

No caso da criança com síndrome de Down, por ter suas características físicas aparentes, há, de imediato essa diferenciação, principalmente, quando, no caso das relações entre as crianças, não há orientações satisfatórias por parte dos adultos, sendo, algumas vezes, os primeiros a excluírem. Assim, não estabelecem relações positivas entre os envolvidos no processo, podendo, desta forma, haver o estigma e a rejeição.

Neste contexto, o professor deve ser o principal incentivador da aceitação, estimulando as crianças e direcionando modelos de comportamentos positivos durante a interação. Stainback e

Stainback (1999) acentuam que um dos trabalhos do professor no contexto da escola inclusiva é o de incentivar o relacionamento positivo entre as crianças, estimulando o respeito mútuo entre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de pessoas com síndrome de Down, assim como de todas do público-alvo da educação especial proporciona incontáveis benefícios ao desenvolvimento dos envolvidos. Para os que são incluídos há ganhos no aprendizado, na autonomia, no conhecimento de novas formas de cultura, de novas experiências, de novas interações. Para o aluno que já pertence ao ambiente da escola regular também há benefícios, correspondentes ao aprendizado de novas formas de ver e vivenciar situações, respeitando as diferenças, essencial para a convivência em sociedade.

O brincar surge como uma ferramenta que possibilita a inclusão escolar, especialmente na educação infantil, pois propicia a realização das atividades por meio da ludicidade, facilitando o aprendizado, envolvendo os alunos com e sem síndrome de Down de maneira significativa. Além disso, o brincar no ambiente da escola inclusiva possibilita o surgimento do sentimento de pertença ao grupo de pares e a aceitação das crianças incluídas, uma vez que se reconhece que a inclusão plena não corresponde apenas ao aprendizado dos conteúdos presentes no currículo escolar, mas deve abranger a convivência grupal de forma igualitária, a aceitação, o respeito, o aprendizado de regras sociais, além de outros aspectos.

Foi possível verificar junto às professoras entrevistadas, a crença nos benefícios da inclusão escolar. Estas, no entanto, sentem falta de formação profissional nesta área, pois afirmam que sem atualizações se torna difícil a incluir. Estas professoras creem que o brincar pode facilitar a inclusão escolar. Ressaltaram que as interações entre pares são importantíssimas para o desenvolvimento dos alunos, em especial, daqueles com síndrome de Down, pertencentes à educação infantil.

A partir deste estudo, considera-se de suma importância que os educadores realizem atividades que promovam a aceitação das crianças com síndrome de Down incluídas nas escolas regulares, uma vez que é essencial para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória.

Estes resultados revelam que com a aceitação e o sentimento de pertença ao grupo de companheiros, a criança com necessidade educacional especial, principalmente aquela com a síndrome de Down, poderá ser incluída mais facilmente, uma vez que se sentirá como um membro capaz dentro de seu grupo, além de se desenvolver adequadamente, como as demais crianças.

Acentua-se, neste sentido, que as escolas devem dar atenção especial às interações entre pares, tendo em vista os benefícios para o desenvolvimento das crianças, sendo a educação baseada nas relações sociais, uma forma de desenvolver as funções psicológicas superiores, além de possibilitar o aprendizado de maneira mais eficaz por meio da atuação na zona de desenvolvimento proximal. As escolas devem, portanto, incluir em seus projetos pedagógicos e em seus currículos, espaços e atividades direcionadas para a promoção destas interações.

Conclui-se apontando para a necessidade de realização de mais pesquisas na área, em especial, considerando o brincar como ferramenta a ser utilizada na inclusão escolar.

Por fim, afirma-se que a inclusão escolar de crianças com síndrome de Down é um apenas um passo diante do longo caminho que ainda há a ser percorrido. O brincar poderá tornar este percurso mais agradável, permitindo que as crianças e os adultos que se utilizem dele entendam que o simples ato de brincar pode garantir os direitos daqueles que foram duramente segregados da convivência em sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos**

de Psicologia, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BOBATO, S. T. **Análise estrutural e funcional das interações sociais e do comportamento agressivo de crianças pré-escolares**. 2002. 125f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRANCHER, V. R.; NASCIMENTO, C. T.; OLIVEIRA, V. F. Indicadores de aceitação e rejeição social em um grupo de professores em formação: a face oculta do preconceito. **Educação Unisinos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 42-47, jan/abr, 2008.

CALDEIRA, V. A; OLIVER, F. C. A criança com deficiência e as relações interpessoais numa brinquedoteca comunitária. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 98-110, 2007.

CARVALHO, A. M.; ALVES, M. M. F.; GOMES, P. L. D. Brincar e Educação: concepções e possibilidades. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 217-226, mai/ago, 2005.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARVALHO, V. D. T. **Indicadores que promovem a aceitação do aluno com síndrome de Down no ensino regular**. 2002. 122f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das**

habilidades sociais: terapia e educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

ECHETA, G; MARTÍN, H. Interação social e aprendizagem. IN: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez., 2001.

LOPES, L. W. L.; MAGALHÃES, C. M. C. Interações entre pré-escolares: possibilidades de análise. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 88-97, 2003.

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

MORAES, M. L. S; OTTA, E.; SCALA, C. T. Status sociométrico e avaliação de características comportamentais: um estudo de competência social em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 119-131, 2001.

MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KAGAN, J.; HUSTON, A. C. **Desenvolvimento e personalidade da criança.** São Paulo: Harbra, 2001

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes de um mesmo tecido. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 65-73, jan/jun, 1994.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** 12.ed. Campinas: Papirus, 2007.

QUEIROZ, N. L. N.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U.

Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

SANTOS, T. R.; OLIVEIRA, F. N. As interações sociais e o brincar da criança com síndrome de Down. In: **Congresso Nacional de Educação**, 8, 2008, Formação de Professores, Anais. Curitiba: Pucpr, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Makenzie: Memnon, 1999.

SISTO, F. F.; OLIVEIRA, S. M. S. S.; OLIVEIRA, K. L.; BARTHOLOMEU, D.; OLIVEIRA, J. C. S; COSTA, O. R. S. Escala de traços de personalidade para crianças e aceitação social entre pares. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 15-24, 2004.

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

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

VAYER, P.; ROCIN, C. **A integração da criança deficiente na sala**. São Paulo: Manole, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas volume V: **Fundamentos da Defectologia**. Madri: Visor, 1997.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

INTERAÇÃO ESCOLAR E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Daniela Coutinho Escórcio de Macêdo

INTRODUÇÃO

Neste capítulo desenvolve-se uma reflexão sobre um aspecto de fundamental importância na prática educacional que é a interação professor-aluno, destacando-a como recurso essencial, principalmente quando se refere aos alunos com deficiência intelectual. Compreender a relação entre interação e aprendizagem é de suma importância, visto que o processo de desenvolvimento dos sujeitos depende fundamentalmente desta interação.

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. Procurar-se-á desse modo, analisar como a interação professor-aluno contribui para o melhor desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual no contexto das salas regulares de ensino.

O objetivo do estudo desenvolvido foi investigar como a in-

teração professor-aluno contribui para o melhor desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, no contexto das salas regulares de ensino. Assim sendo no primeiro tópico desse capítulo tratar-se-á sobre a deficiência intelectual e o processo interativo; no segundo tópico sobre as concepções de aprendizagem relacionando com a interação professor-aluno; no terceiro tópico sobre os resultados da pesquisa, através da análise e discussão dos dados, e por último as considerações finais.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INTERAÇÃO

No Brasil, a definição de deficiência intelectual adotada pela Política Nacional de Educação Especial (2008) baseia-se na concepção adotada pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR). De acordo com essa Associação a deficiência intelectual caracteriza por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos 18 anos de idade. (AAMR, 2006).

Em 2007, a AAMR passa a designar-se Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD), excluindo o termo retardo mental por ser demasiado pejorativo e o conceito que apresenta em 2010 é de que:

a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no desenvolvimento intelectual (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas) (GUADAGNINI; DUARTE, 2013, p.3771).

Já a *American Psychiatric Association* (APA, 2014) caracteriza a deficiência intelectual por um funcionamento intelectual inferior à média (QI abaixo de 70), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidados, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer

e trabalho) que ocorrem antes dos 18 anos.

Conforme salienta Sasaki (2007) utiliza-se o termo deficiência intelectual ao invés de deficiência mental, pois há um novo entendimento: de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo, e sim numa parte dela, o intelecto¹.

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 sejam de maior ou menor amplitude, a identificação precoce e a consequente 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 linguístico.

Conforme Mantoan (2004), de acordo com estudos realizados os sujeitos com deficiência intelectual apresentam déficits na metacognição, ou seja, os educandos têm dificuldades no reconhecimento de seus próprios recursos cognitivos, em particular, a memória, a percepção e a 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 necessário ressaltar que os déficits citados não são comuns a todas as crianças. O melhor prognóstico irá depender das estimulações recebidas pelos educandos, através das interações. Con-

¹ No Brasil, os documentos oficiais ainda utilizam o termo Deficiência Mental, mas neste capítulo optou-se por adotar o termo sugerido pela Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual em que este termo foi aprovado.

forme 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 e 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 que:

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. 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 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), entre 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 sequência 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 o 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, destacam-se os estudos de Silva e Aranha (2005, p.374), que complementam os autores citados sobre os processos de interação. [...] “entende-se as interações e a relação entre o professor e seus alunos variáveis essenciais no processo bidirecional de construção da aprendizagem e do desenvolvimento”.

O aspecto bidirecional 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 que:

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 intelectual, 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 melhor compreensão dos processos de interação e suas conseqüências para o desenvolvimento dos sujeitos aprendizes, faz-se necessária análise histórica das concepções teóricas que revelam diferentes modos de explicar as dimensões biológicas e culturais do homem e a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve.

Nesse sentido, 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 empirista²

² doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência. Tem como principal teórico o inglês John Locke (1632-1704),

e positivista³, 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 o educando é capaz de fazer sozinho.

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 aluno, da sua aptidão para aprender. A segunda concepção, por outro lado, prioriza os aspectos ambientais, percebendo que o fracasso ou sucesso do educando 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

³ 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.

concepção do desenvolvimento, a qual começou a difundir-se no meio educacional brasileiro a partir da década de 80. Trata-se do enfoque interacionista, cujos principais representantes são Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotski.

Em função da adesão teórica desta pesquisadora, neste capítulo será enfatizada a abordagem histórico-cultural, com destaque considerável na atualidade, representada, entre outros, por Vygotski (1998; 2004). Ressalta-se nesse enfoque a concepção dialética dos fenômenos psicológicos e, segundo a abordagem de Vygotski, o que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, mas sim uma interação dialética que se dá 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 a cercam (especialmente dos adultos e colegas mais desenvolvidos) uma série de instrumentos e estratégias psicológicas, dos quais vai se apropriar 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.

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 constituem fatores determinantes do comportamento e desenvolvimento humanos.

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. Fica, pois, evidente, que a maioria dos atos humanos não se baseia em inclinações biológicas, sendo, de 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.

A teoria de Vygotski é, portanto, oposta às concepções inatista e ambientalista, tendo ele rejeitado a ideia de funções mentais

fixas e imutáveis e trabalhado com a postulação de que o cérebro é um sistema aberto, construído ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Vygotski 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 deste 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 é possível na relação com o outro social. Vygotski 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), as mediações sociais, afetivas e linguísticas constroem 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.

[...] a aprendizagem é um fator de desenvolvimento e Vygotski indica que este processo determina não somente o que se pensa conscientemente, mas também o processo mental implicado, que se caracteriza pelas regulações linguísticas realizadas por outras pessoas, sendo aos poucos substituídas por autorregulações, à medida que a fala vai se internalizando.

De acordo com a teoria Vygotskiana, apesar dos déficits es-

pecíficos 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 por 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 lhes são apresentados.

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). (VYGOTSKI, 1998; 2004)

É preciso, então, salientar que o não desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual 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).

A teoria de Vygotski (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 existem na criança com deficiência intelectual.

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 intelectual 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 lidarem com o pensamento, usarem o raciocínio, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BATISTA; MANTOAN, 2007).

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 autorregulação.

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 que constituem o público-alvo da educação especial, 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).

Os estudos e proposições de Vygotski, escritos no início do século XX, versam sobre a importância dessa interação, da coope-

ração, do estudo conjunto, ou seja, de uma educação inclusiva. No caso específico das crianças com deficiência intelectual, Vygotski (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 com deficiência não consegue fazer, mas considerar o que pode fazer sob condições pedagógicas adequadas, pois esta não é menos capaz do que as outras. O que a diferencia é um modo peculiar de desenvolvimento.

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

O objetivo básico dessa teoria 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 Vygotski (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 compensação biológica, 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 do sujeito 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, nes-

se 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.

Vygotski (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 do teórico é evitar que a partir do defeito primário se constituam defeitos secundários.

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 consequências 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 Vygotski (1997), as crianças devem estar incluídas nos contextos mais regulares possíveis de aprendizagem para que se beneficiem de um ambiente rico de estimulações as mais diversas.

METODOLOGIA

O objetivo 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. Adotou-se a abordagem qualitativa a partir de um estudo de caso, com os seguintes objetivos específicos: 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 deficiência intelectual (DI).

Assim, nesse estudo considera-se 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 a concepção de interação proposta por Silva e Aranha (2005), que compreendem que no processo de ensino e 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.

Entende-se que alguns contatos podem não ter uma grande significação do ponto de vista da aprendizagem mais formalizada, mas constituem, sim, uma forma de interação. Salienda-se, 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, considera-se esta uma situação de interação, isto porque está acontecendo reciprocidade entre professor e alunos.

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. Dentro do contexto escolar em referência definiu-se como sujeitos dois professores e três alunos. A escolha dos participantes da pesquisa, professores e alunos deu-se com base nos seguintes critérios: Professores que acompanham alunos com histórico de deficiência intelectual; Alunos com deficiência intelectual a partir dos 09 anos de idade; Alunos com histórico de multirrepetências.

As professoras foram denominadas de P1 e P2, que significa professora 1 e professora 2. Estas têm formação em Pedagogia, com 2 e 4 anos de trabalho no magistério e sem nenhuma formação na área de educação especial. Os alunos partícipes da pesquisa foram identificados por nomes fictícios Anne9, Pedro14, Paulo15, sendo que os números ao lado dos nomes correspondem às idades respectivas dos mesmos. Na sala da professora, P1, há somente um aluno com deficiência que é o Anne9; sendo os outros dois alunos com deficiência mental da professora, P2.

Para realização do estudo, utilizou-se, de forma articulada

três (03) instrumentos de coleta de dados: a ficha de caracterização dos alunos partícipes; as entrevistas semiestruturada com os professores partícipes e a observação não participante.

O primeiro instrumento consistiu numa ficha de caracterização do aluno partícipe, com informações a respeito do histórico familiar, de saúde e escolar concedidos pelos responsáveis dos alunos. A obtenção destas informações ocorreu na própria escola, após a marcação prévia com os responsáveis pelos alunos da data e horário do encontro. Nesse momento, as mães assinaram o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, após o projeto ter sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

O segundo instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada consistiu num roteiro de perguntas abertas e, portanto, flexíveis para acréscimos e maior liberdade entre entrevistador e entrevistado. As entrevistas foram previamente agendadas com as professoras. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Realizamos entrevistas com quatro professores, no entanto, dois deles não continuaram na pesquisa, por motivos de saúde e outros. A pesquisa, então, foi realizada com duas professoras. A duração das entrevistas variou entre uma (01) e duas (02) horas, sendo que uma das professoras não aceitou que a entrevista fosse gravada.

As observações foram realizadas através de sete sessões de filmagens de 15 minutos para cada turma pesquisada (02 turmas). No total foram 14 sessões de filmagens, com duração de 210 minutos. Na turma “A”, de alfabetização, a aluna partícipe da pesquisa recebeu a denominação de Anne⁹. Na turma “B”, de 3ª série, os alunos partícipes da pesquisa foram denominados de Pedro¹⁴ e Paulo¹⁵. No referido estudo delimitou-se as seguintes categorias a serem observadas: Duração do contato, quem inicia o contato, como inicia o contato e o conteúdo do contato.

Quanto aos dados obtidos a partir da observação, utilizou-se um sistema de tabulação da frequência das ações 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”. Neste estudo, em função do espaço, serão apresentadas somente as análises referentes às observações realizadas, tendo sido definidas as seguintes categorias: Duração do contato; Quem inicia o contato; Como inicia o contato e o conteúdo do contato. Através da análise da frequência destas categorias foi possível compreender como está se desenvolvendo a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Conforme informações colhidas nas entrevistas com as professoras, evidencia-se que estas 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 de que ocorra a aprendizagem. Salientam também a importância da formação dos professores nesse processo. A partir da observação não participante foi possível apreender os resultados a seguir:

Relativo à categoria Duração do contato

As professoras mantiveram com os alunos com deficiência intelectual (DI) 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 outros alunos que foi de 5m e 54s, não havendo uma diferenciação maior de tempo para esses educandos. O tempo de interação dos alunos com DI 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.

As interações mantidas entre professor, grupo de alunos e alunos com os educandos com DI e vice-versa foram em número de 123 episódios. Relacionando o número de episódios com o tempo total de interação, que foi de 39m e 06s, temos uma média de 19 segundos para cada episódio interativo. Pode-se 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.”

Especificando melhor os resultados encontrados, apresentar-se-á a interação entre cada um dos educandos, a começar por Anne9. Nesta 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 frequentes às aulas, ou seja, 20 alunos, temos uma média de 5 minutos e 25 segundos para cada aluno. Neste 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 se considera relevante, tendo em vista que em razão das dificuldades específicas da educanda, esta necessita de um maior tempo de interação, ou seja, de maior interlocução com o professor. É importante destacar também que a interação com o grupo e com os outros alunos se constitui em aspecto essencial para o processo de formação de uma classe inclusiva.

Pedro14 foi o que permaneceu em interação por um menor espaço de tempo, conseqüentemente diminuíram-se também os registros de ações entre professor e aluno com DI, outros alunos e o grupo e vice-versa. Do total de 105 minutos, o aluno manteve-se sozinho (103 m e 03s), em interação com o professor (01m e 23s), em interação com o aluno (34s) e em interação com o grupo não houve registros. Considerando o total de tempo observado (105m) pelo total de alunos (18 alunos) 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.

Já o aluno Paulo15 manteve-se sozinho (99m e 27s), 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). Ressalta-se que essa interação com o grupo foi o contato com mais de um aluno. Como a turma do aluno Paulo15 é a mesma de Pedro14, ao realizar-se a média de interação com o total de alunos da turma (18 alunos) encontrou-se 05m e 83s. Assim, a interação entre professor e aluno e vice-versa ainda se manteve abaixo da média (04m e 02s); no entanto, bem mais elevado do que a interação mantida com o aluno Pedro14. A interação maior do aluno Paulo15 com a professora vem ratificar o que a mesma relatou na entrevista, “[...] mas quanto ao aluno Paulo15, coloco mais próximo de mim, converso, procuro acompanhar mais de perto.”

Relativo à categoria Quem inicia as interações

Quem mais iniciou as interações com os alunos com deficiência intelectual foram as professoras (52 episódios), sendo que os alunos com DI iniciaram as interações com as professoras em 18 episódios. O maior número de episódios interativos partiu dos outros (79 episódios) em relação aos alunos com DI; as interações iniciadas pelos educandos com DI em relação aos outros foram em número de 44 episódios.

Esses dados demonstram que os sujeitos com deficiência in-

telectual raramente ficavam isolados, pois tanto as professoras, quanto o grupo de alunos e alunos individualmente procuravam interagir com esses educandos, bem como os próprios educandos com DI também procuraram manter interações constantes com os outros.

Quanto aos alunos avaliados individualmente, observa-se que quanto a Anne09, de um total de 69 episódios interativos, a professora foi quem mais iniciou as interações com a aluna com DI, (34 – 49%), seguida respectivamente pela ordem do maior para o menor das seguintes díades: Aluno – DI (17 – 25%); DI – aluno (06 – 8%), grupo – DI (05 – 7%); DI- professor (04 – 6%); DI – grupo (03 – 5%).

Observa-se, neste caso, que a professora e o aluno são quem mais buscam interagir com a aluna com deficiência intelectual (51 contatos e tempo de 18m e 26s). Isso porque a professora sabendo da importância de estimular, de motivar e estar mais próxima da aluna, procura interagir de forma significativa com a mesma e estimular 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, de fazer com que o aluno lembre conhecimentos já adquiridos e reconheça determinadas assertivas para que possa prosseguir na realização das atividades propostas.

Os episódios de interação DI - professor, aluno e grupo foram de menor expressividade (13 episódios). No entanto, embora os episódios de interação DI com o grupo e vice-versa tenham sido somente (08 episódios), a quantidade de tempo foi significativa (13m e 10s) quando comparada com os episódios de interação do professor- DI (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).

No caso de Pedro14, a professora foi quem mais iniciou os episódios interativos (09 – 53%) seguidos das seguintes díades: Aluno – DI (04 – 23%); DI – aluno (03 – 18); DI – 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. Neste caso, percebe-se que o aluno quase não interagiu, nem com o professor, nem com os colegas. Constata-se o que a professora, P2, relatou na entrevista que os alunos com DI tinham muita dificuldade de interagir através de contatos e, mais especificamente o aluno Pedro14, pois considerava que este apresentava característica de timidez e tendência ao isolamento.

Diferente dos dois alunos descritos anteriormente, de um total de (37 episódios), Paulo15 foi quem mais iniciou as interações (27 episódios), relacionados a seguir: Paulo15 – professor (13-35%); Paulo15 – aluno (13-35%); Paulo15 – grupo (01-3%); professor – Paulo15 (09-24%); aluno – Paulo15 (01-3%). Observa-se que o maior número de episódios partiu do aluno com DI, isso porque este é mais extrovertido; embora estes episódios, às vezes, não tivessem muita coerência. Mas através do trabalho realizado pela professora, P2, de procurar estimular que os alunos com deficiência intelectual interagissem mais, falassem, perguntassem, este aluno procurou sempre perguntar, solicitar e fazer os comentários que achava convenientes.

Relativo à categoria Como inicia a interação

Essa categoria e a seguinte abordam apenas o relacionamento aluno com DI e professor. Desse modo, foi possível observar que 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, em sua maioria, através de verbalizações à distância (39 episódios). Nesse tipo de interação partiram do professor 25 episódios e dos alunos 14 episódios. Os alunos com deficiência intelectual raramente se aproximavam e tocavam e aproximavam-se e verbalizavam com o professor. Só foram re-

gistrados 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.

A partir da média de tempo mantida nos episódios interativos observados nesse estudo, apreende-se que a forma de a professora ajudar na tarefa constituiu 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 à categoria Conteúdo do contato

De modo geral, quando a iniciativa é da professora, esta se caracteriza em maior número como do tipo professor elogia e encoraja (22 episódios) e, em segundo, professor ajuda na tarefa (18 episódios), seguido por professor repreende (07 episódios). Em relação 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).

Foi possível observar também que a professora realizou a maioria das interações em que a mesma se aproxima e toca (14 episódios). Nesta categoria, as ações que mais se destacaram (34 ações) foram as da professora. O conteúdo da interação expressa-se nas ações em que o professor elogia e encoraja (14- 37%) ajuda na tarefa (12- 32%), ao passo que as ações de repreensão aparecem em menor número (07- 18%) e não definido 01.

Isso demonstra o que Coll et al (2000) advertem conforme o paradigma psicológico-interacionista sobre os processos de interação, que precisam ser compreendidos, sobremaneira, a partir do como e por que a interação professor-aluno promove a aprendizagem, ou seja, é preciso considerar que a expectativa que o professor tem sobre os alunos, especialmente, os alunos com deficiência intelectual, irá influir, sobremaneira, no desenvolvimento da aprendizagem deste aluno, bem como na qualidade dos processos de interação, daí a importância do elogiar e encorajar.

Em relação à repreensão, conforme a professora P1 relata na entrevista a aluna com deficiência intelectual, como os outros alunos em nível de alfabetização são muito ativos. Assim, o professor, além de outras formas de interagir, também repreende. Faz-se necessário compreender que a repreensão tem duas vertentes nesse contexto, o professor repreende porque a aluna tem maiores dificuldades de concentração, característica esta associada aos alunos com DI 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.

A categoria conteúdo da interação tem relação com a categoria anterior. Neste sentido, se a maioria das interações teve início por 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, em que a ação do professor elogiar e encorajar aparece em evidência. No entanto, é importante destacar que o professor ajuda só uma vez na resolução da tarefa, bem como não realiza nenhuma repreensão.

Em relação a Paulo¹⁵, 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%); solicitou atenção e informação (01-5%); não definido (02-9%). Os conteúdos dos contatos mantidos pela professora foram respectivamente: Ajudou na tarefa (05-23%); não definido (03); elogiou e encorajou (01-5%).

O conteúdo, elogiar e encorajar, estão relacionados às boas expectativas que as professoras 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 consequências ao investimento pedagógico

que será realizado.”

Outro aspecto relacionado a este 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 para o melhor envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Neste contexto, é necessário destacar que o fato de elogiar e encorajar os alunos com deficiência intelectual, não pode ser visto como uma forma de proteger esses alunos, deixando de incentivar a busca da autonomia e da inteligência dos mesmos. Para Prioste, Raíça 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 aparecem 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 pelo fato de que a aluna Anne⁹ ainda se encontra em processo de alfabetização.

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

Esses números contrariam alguns estudos que consideram que quando o professor se dirige aos alunos com deficiência intelectual, 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, bem como, pelo que a professora P2 relatou na entrevista, esses alunos tinham muita dificuldade de interagir e não

gostavam de expressar-se nem com colegas e professores, principalmente o aluno Pedro14.

Como o aluno citado acima é mais tímido e introspectivo, isso pode justificar o fato da professora elogiar e encorajar 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, o aluno Paulo15 por se desconcentrar com maior facilidade, possui um ritmo menor no processo de absorção dos conteúdos, neste sentido, há a necessidade de uma maior intervenção da professora, ajudando-a na tarefa, de forma mais individualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola pesquisada, verificou-se que professores, alunos com deficiência intelectual e demais alunos interagem constantemente, de forma natural. Nesse processo, os alunos com DI são bem aceitos, não ocorrendo nenhum episódio de rejeição e/ou discriminação desses alunos.

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

No entanto, foi possível perceber uma mudança de postura por parte dos professores partícipes quanto à busca das melhores formas de atuar junto aos educandos com DI, o que se evidencia na busca de interações com esses educandos, ou seja, estes já não se encontram isolados na sala de aula. As professoras relataram também nas entrevistas que, a partir do contato com esses educandos, começaram a ter uma visão diferente sobre o processo de inclusão, ou seja, veem-na de forma positiva e acreditam que dá

certo.

Observou-se, nesse contexto, que apesar da maior abertura por parte das professoras, fato observado nos dados coletados, não se pode 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 à distância, bem como o conteúdo dessas interações, em maior número através do elogio e do encorajamento, não constituem fatores estruturantes para o processo de ensino e aprendizagem desses educandos.

No processo de ensino e aprendizagem, como destaca Tacca (2006), o diálogo é fator estruturante para que professoras 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 que as interações ocorreram, torna-se necessário que os professores, de modo geral, estejam mais atentos à qualidade das 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 sentido, torna-se necessário realçar que os professores participantes 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 sobre todos os tipos de deficiência. Salienta-se, também, o tempo de experiência docente dos professores, 04 e 02 anos, respectivamente.

A partir das análises feitas neste estudo, reafirma-se 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, dos estímulos os professores direcionam aos seus alunos que eles poderão melhor

compreender a realidade que os cerca. Desse modo, o investimento que o professor realiza no sentido de motivar seus alunos terá como resposta o melhor desenvolvimento desses.

Os dados coletados demonstram que compreender melhor a qualidade dos processos interativos entre professores, alunos com DI e outros educandos 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 os recursos e processos cognitivos que estão latentes. Tais estudos repercutirão, sem dúvida, no processo de desenvolvimento das potencialidades dos educandos com DI, bem como contribuirão para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos professores.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

ASSOCIAÇÃO DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002)**. 10^a edição. (tradução Magda França Lopes). Editora: ARTMED, Porto Alegre, 2006.

APA – **American Psychiatric Association**. Manual diagnóstico de transtornos mentais: DSM 5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**:

documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

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.

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

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.

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.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. *Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular para alunos com Deficiência Intelectual em classes do ensino fundamental e médio*. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X, p. 3769-3779.

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

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.

MACÊDO, D. C. E. **A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

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.

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.

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

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

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.

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.

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

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.

VYGOTSKI. **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.

**COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA
E ALTERNATIVA EM
CONTEXTOS INCLUSIVOS**

**P
A
R
T
E

3**

APLICAÇÃO DE SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

Aída Teresa dos Santos Brito

INTRODUÇÃO

Promover a melhoria da inclusão escolar é uma questão que tem provocado intensas discussões no universo educacional. No Brasil, a inclusão conta com uma legislação variada e rica, mas que apresenta muitos pontos negativos. Como aponta Sasaki (1997, p.147), “possui muitos ‘senões’ que acarretam deficiências legislativas e de funcionalidade”. Esses déficits vão além do conteúdo das leis e desembocam em sua aplicação, seja na educação especial, seja na regular, e constituem motivo de preocupação em suas diversas formas de transição e aceitação pelo indivíduo e pela escola, ensejando mudanças e preparações da comunidade escolar como um todo.

Observa-se que as mudanças idealizadas para a educação especial se dão, na educação regular, geralmente de forma muito lenta, e nem sempre são duradouras, gerando um sentimento de

frustração, muitas vezes a falta de diálogo entre esses dois universos, seja porquê não há planejamento adequado para isso, seja porquê não sobra tempo aos professores para articular ações inclusivas efetivas, como observa Carvalho (2002), se não houvesse essa cisão entre a educação especial e a educação regular as mudanças ou adaptações curriculares poderiam ser mais efetivas.

Buscar um entendimento acerca da inclusão na escola traz à tona a questão à qual o próprio termo remete. Mesmo compreendendo-o como ato de incluir pessoas com necessidades específicas no processo educacional, evidenciam-se, de imediato, lacunas para sua adequação, pois de que forma pode-se praticar inclusão satisfatória diante da complexidade das deficiências existentes?

Reconhece-se que algumas deficiências são mais facilmente incluídas, como alguns tipos de deficiências motoras, que em alguns casos necessitam apenas de adaptação física mínima nas edificações, permitindo, por exemplo, o acesso do aluno à sala de aula, o que já não corresponde à realidade quando o foco recai sobre os educandos com paralisia cerebral, pois para alguns as modificações ultrapassam os aspectos físicos e determinam a urgência da adoção de tecnologia assistiva, particularmente, a comunicação aumentativa e alternativa (CAA); ao passo que outras, como os Transtornos do Espectro Autista (TEA), os quais serão foco deste capítulo, apresentam, além das dificuldades inerentes a essa condição, o desconhecimento, os preconceitos e a formação deficitária do professor e a ausência de condições necessárias nas escolas, o que torna a inclusão mais difícil. Como não haver dúvidas acerca da intervenção para esses transtornos? Como gerar práticas pedagógicas condizentes com cada necessidade?

Pessoas com autismo podem apresentar ausência ou limitação da capacidade de simbolizar; dessa forma, a tendência é que sua comunicação verbal seja comprometida, a sua expressão seja considerada de difícil entendimento. De acordo com Mercadante (2014, p.16) “as habilidades de se comunicar em uma pessoa com TEA estão prejudicadas, tanto a intencionalidade quanto a percepção dos outros”, não sendo essas pessoas capazes de atribuir um valor simbólico aos gestos. Em função disso, a pessoa com

autismo precisa da mediação instrumental para associar o ícone a seu poder simbólico, logo existe uma imensa dificuldade de inserir alunos com autismo na escola, seja esta regular ou especial, em virtude da ausência de comunicação ou da inconsistência desta.

Pode-se citar uma gama de recursos existentes para a inclusão social ou escolar de crianças com dificuldades de comunicação. Como exemplo têm-se os sistemas de sinais corporais (língua de sinais, sinais de palavras-chave, gestos idiossincráticos, expressões e gestos faciais, manuais e corporais de uso comum) ou sinais físicos (sinais tangíveis, imagens, sistemas pictográficos, sistemas logográficos, Bliss, Rebus, Braille, escrita ortográfica). Nesses últimos, enquadram-se os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC), os quais são foco deste trabalho. Assim, validam-se diversas metodologias instrumentais que possibilitam, na escola, a interação de crianças com TEA, não esquecendo que cada sujeito possui uma exigência que requer uma adaptação e um ajustamento particular, de maneira que é preciso adequar as práticas pedagógicas a individualidade de cada um.

Tais necessidades geram a problemática que se investiga: Quais práticas pedagógicas devem ser adotadas pela escola/professores para incluir crianças com TEA? Quais devem ser os sistemas de comunicação utilizados? A fim de responder a essas indagações, para a coleta e análise de dados, utilizou-se a pesquisa-ação, procurando suscitar relações entre os Sistemas de Comunicação e as práticas pedagógicas, a partir da análise do uso dessa mediação pelas professoras participantes desta pesquisa.

Trabalhar com Sistemas Suplementar e/ou Alternativo de Comunicação na educação de crianças com TEA implica, necessariamente, modificar paradigmas, pois o uso dessa metodologia propicia o surgimento de uma linguagem, de uma comunicação em quem antes não tinha nenhuma. Desse modo, dar voz a essas crianças oferecendo-lhes opções e permitindo-lhes a expressão dos seus desejos, contribui para a formação de sua autonomia.

Em Teresina, atualmente encontra-se nas escolas um número grande de crianças sem uma linguagem funcional (principalmente

aquelas com TEA), verificando-se inabilidade do sistema escolar em lidar com a inclusão desses sujeitos. Em geral, essas escolas desconhecem o transtorno e não sabem como inserir esses indivíduos em uma possibilidade funcional.

Do mesmo modo, de acordo com Melo (2005), entidades específicas voltadas para atendimento de crianças com esse transtorno não possuem sistemas estruturados de comunicação facilitada, bem como muitas escolas da rede estadual ou particular da cidade de Teresina, especializadas ou não no público-alvo da educação especial, ainda não possuem, usam ou aplicam nenhum tipo de sistema de linguagem para esse Transtorno, havendo, pois, um desconhecimento dos Sistemas de Comunicação, ou mesmo de sua utilização relacionada ao autismo.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho foi o de analisar as implicações do uso de Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC) como instrumentos mediadores do processo de inclusão de crianças com TEA em uma escola regular de Teresina. Para atingi-lo estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: criar, em parceria com as professoras, através da metodologia empregada, Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação na escola; aplicar Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação como ferramenta de inclusão escolar em crianças com TEA; elaborar novas ferramentas de trabalho para as professoras que lidam com crianças com esse quadro; instrumentalizar o ambiente escolar para que possa adequar-se ao Sistema de Comunicação e identificar os possíveis progressos das crianças com TEA, que fizeram uso do SSAC.

Autismo e Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação

Hoje, entender a educação requer questionar criticamente o paradigma tradicional que impregna a escola e a sociedade, uma vez que este não consegue responder às demandas emergentes em uma sociedade globalizada. Vive-se, pois, uma transição de para-

digmas marcada pela busca constante de nós mesmos em espaços tão recheados de significações e divergências. Dessa forma, as sociedades criam novas medidas de desejos, novas respostas aos nossos interesses; a tecnologia incorpora-se de tal forma às nossas exigências individuais que dita regras e costumes, incorporando-se aos modos de fazer e entender o mundo. A educação também incorpora essa regra, ensejando o surgimento de novas abordagens, passando, assim, obrigatoriamente, por um momento intenso de transformações nos conceitos fundamentais ao ensinar e ao aprender (COLL; MONEREO, 2010).

Diante desse novo paradigma, descortina-se o mundo atual: complexo, globalizado, heterogêneo e, ao mesmo tempo, multifacetado. Fazendo-se valer de uma modernidade ou nova-modernidade (pós), não importando o termo que se utilize para referir, mas sim as suas contingências e variáveis, pois observa-se que a educação, e de modo mais abrangente a educação inclusiva, acompanha esse crescimento dinamizador, inovador e transformador, em que não só a formação dos profissionais de ensino adquire esses reveses de ‘repaginação’, mas também as práticas educativas como um todo, bem como a própria produção do conhecimento em si.

Na Educação Especial, a necessidade da busca por recursos alternativos e/ou suplementares à fala para os alunos que não têm possibilidades de comunicar-se oralmente é cada vez maior (CAPOVILLA, 2000; NUNES, 2001; WALTER, 2009; NUNES et al, 2009). Nesse sentido, uma nova área de conhecimento surge com a denominação de “Comunicação Alternativa e/ou Suplementar”, que, segundo Thiers (1995), é o campo da educação especial dedicado à pesquisa e ao desenvolvimento de meios que permitam a pessoas com perda ou retardo no desenvolvimento da língua falada e/ou escrita fazer-se entender pelos seus interlocutores.

Na escola que inclui, os processos de validação da aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial ou não, servem para todos, pois de qualquer forma acarretam compreensões e significações no aprender. Para Reily (2004, p. 22), “em nenhuma instância, nem na literatura, nem tampouco na prática pedagógica, vemos educadores de abordagem construtivista, freiriana ou

sociocultural considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação”. Porém, sabe-se que muitas crianças com (NEEs) vivenciam essa prática como meras expectadoras ou, ainda pior, como “enfeites”, pois às vezes não chegam sequer a compreender que ambiente é aquele ou o que fazem ali, tornando-se “meros objetos de decoração” e, muitas vezes, segundo muitos educadores, “atrapalham” a aprendizagem dos outros alunos.

No Plano Nacional de Educação (1994, p.13), entende-se por alunado da educação especial “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. ”

Nesse sentido, para a construção de uma escola inclusiva é preciso conhecimento e capacidade para o uso de instrumentos de mediação que possibilitem o acesso de crianças à educação, mesmo aqueles mais conhecidos ou de fácil acesso, como por exemplo, adaptadores de teclado para pessoas com limitações motoras que necessitam de reavaliações e adaptações em cada cultura inserida. Somem-se a estes os instrumentos usados sem muito conhecimento pelos profissionais da área. Cabe, então, a discussão sobre quais instrumentos permitem ensinar a todos, sendo o primeiro passo para uma inclusão significativa a troca que os atores educacionais no meio escolar, “por mediação de suas práticas pedagógicas, realizam” (PERRENOUD, 1997, p.166).

Alguns autores explicam que a linguagem é esse primeiro mecanismo de troca, não importando o seu canal, pois ela é sempre movente e volátil, estando em permanente ampliação e mutação, com diversos caminhos para sua manifestação, em uma infinidade de sistemas sígnicos, sejam sonoros, visuais e verbais. Segundo Amirall, Soro-Camats e Bultó (2003, p.46), “a classificação desses signos estabelece três tipos: o ícone (a marca da pegada de um cão na areia, chamado de primeiridade); o índice (o desenho de um cão, chamado de secundidade) e o símbolo (a palavra escrita, chamado de terceiridade).” É nessa última relação que se encontra o problema de crianças com TEA, pois muitas delas não possuem uma relação sígnica com o mundo, nem compreendem a arbitra-

riedade. Dessa forma, pode-se intervir na aquisição do comportamento verbal nessas crianças ao criar sistemas de representação, aqui chamados de Sistemas Suplementares e/ou Alternativo de Comunicação (SSAC) ou também de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Nesta pesquisa, adotou-se o primeiro termo.

Tetzchner et al. (2000) fazem uma diferenciação teórica entre comunicação alternativa, comunicação suplementar e comunicação apoiada. Para o autor, *comunicação alternativa* é usada quando o indivíduo se comunica face a face por meio de outros caminhos que não a fala. Signos gráficos e manuais, código Morse e escrita são formas alternativas de comunicação de indivíduos que perderam a habilidade para falar. Já a *comunicação suplementar* é aquela realizada por meio de suporte. O termo “suplementar” enfatiza o fato de que o treinar em formas alternativas de comunicação tem um duplo objetivo: promover e suplementar a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação, se um indivíduo não começou a falar. Para Tetzchner et al. (2000), a comunicação apoiada inclui todas as formas de comunicação nas quais a expressão linguística existe na forma física fora do usuário, por exemplo, fotografia, desenhos, sistemas de signos gráficos ou cartas. Quadro ou livros, máquinas que sintetizam a fala, computadores e outras formas de comunicação apoiada pertencem a essa categoria.

Sintetizando essas definições, pode-se afirmar que comunicação alternativa e/ou suplementar é um recurso utilizado por um grupo de pessoas acometidas por algum tipo de alteração que impede o uso da fala nas situações cotidianas da vida, ou seja, independente da patologia, é necessário explorar as possibilidades comunicativas (MANZINI, 2000; NUNES, NUNES SOBRINHO, 2010).

A literatura que trata desse tema aponta a utilização da comunicação alternativa em diversas situações de vida, e não só em situações escolares. Entre os instrumentos para Comunicação Alternativa pode-se citar a Semantografia “Bliss” (HEHNER, 1980; MCNAUGHTON, 1985), *Picture Exchange Communication System* – PECS (FROST; BONDY, 1996), *Picture Communication Symbols* – PCS (JOHNSON, 1992), *Pictogram Ideogram*

Communication – PIC (MAHARAJ, 1980) e o sistema computadorizado ImagoAnaVox (CAPOVILLA et al., 2000).

Os Sistemas Suplementares e Alternativos da Comunicação (SSAC) pertencem à área da Tecnologia Assistiva (TA), que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e a habilidade em falar e/ou escrever. Os SSAC pertencem ao conceito de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) e encerram

um conjunto de métodos e técnicas que viabilizam a comunicação, complementando ou substituindo a linguagem oral comprometida ou ausente. As modalidades de comunicação abrangidas pela (CAA) formam um *continuum*, desde sistemas de comunicação não apoiados (e.g. sinais manuais e expressões faciais), até sistemas apoiados de baixa tecnologia (pranchas temáticas com pictogramas e/ou escrita) e sistemas apoiados de alta tecnologia (sistemas computadorizados com acionadores de voz) (NUNES, 2009, p. 1).

Nesse sentido, busca-se, através da valorização de todas as formas expressivas do sujeito e da construção de recursos próprios dessa metodologia, construir e ampliar sua via de expressão e compreensão.

Recursos como as pranchas de comunicação construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas são utilizados pelo usuário de SSAC para expressar suas ideias, desejos e sentimentos. A alta tecnologia nos permite também a utilização de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou do computador, com *softwares* específicos, garantindo grande eficiência na função comunicativa. Dessa forma, o aluno com necessidades específicas, ao fazer uso da linguagem passa de uma situação de passividade para a de ator ou de sujeito do seu processo de desenvolvimento.

No Brasil, o primeiro sistema de símbolos utilizado foi o BLISS, introduzido no final da década de 70, mas, atualmente o mais aplicado são os Símbolos de Comunicação Pictográfica (PCS),

por apresentarem fácil reconhecimento, flexibilidade e possibilidade de personalização dos símbolos, e ainda por ser comercializado em tradução oficial para o português do Brasil.

Na prática, o usuário de uma comunicação suplementar aponta um símbolo para expressar uma mensagem ou troca uma foto ou cartão com o sujeito mediador para dizer o que pretende fazer, o que sente ou pensa. Cada recurso deve ser construído de forma personalizada para atender às necessidades comunicativas particulares, levando-se também em consideração as condições sensoriais e motoras de cada pessoa que utiliza esse sistema.

O acesso à mensagem poderá ser feito de forma direta, quando o usuário toca o símbolo que corresponde ao que deseja comunicar, ou de forma indireta, através do olhar para o símbolo ou de algum sinal afirmativo, previamente combinado, que é emitido no momento que outra pessoa, ou um sistema de varredura automática, chega até a mensagem desejada. Para a produção de um material desse porte, características como manuseio, preço e clareza são muito importantes.

Os Sistemas Suplementares e/ou Alternativos de Comunicação (SSAC) foram desenvolvidos primeiramente no Canadá, nos anos 70, por Rolf Schlosser e Nora Rothschild, que se referem a esses sistemas de comunicação como abordagens que pretendem complementar a fala natural e/ou linguagem escrita. Alguns indivíduos que não conseguem emitir sons “utilizam os SSAC para substituir a fala natural; no entanto, há indivíduos que apresentam um pouco de fala funcional e que utilizam o SSAC para ampliar as tentativas de fala” (SCHLOSSER; ROTHSCILD, 2001, p. 7).

Os sistemas são constituídos de conjuntos de signos que podem ser usados de duas formas: por meio do próprio corpo do interlocutor, quando as intenções e sentidos (comunicação expressiva) são indicados por gestos faciais, manuais e corporais presentes nas interações que normalmente acompanham a fala quando não há comprometimento da oralidade. Incluem-se nessa classe a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A segunda forma de uso desses sistemas é por meio de objetos físicos ou formas de comunicação

visual, as quais incluem o uso de signos tangíveis para significar, como objetos reais, miniaturas e brinquedos, assim como fotos, desenhos, ilustrações ou esquemas.

Os sistemas de comunicação são recursos necessários para as pessoas, tanto crianças quanto adultos, que apresentam impedimentos ou prejuízos na produção de sons e palavras reconhecíveis na língua. Do mesmo modo, uma criança sem fala, que já possui uma rede de entendimentos trazidos do âmbito familiar, pode não dar conta da diversidade de situações surgidas no aparato escolar, pois esses sistemas sutis de comunicação criados na interação do cotidiano familiar, muitas vezes não são generalizantes. Dessa forma, precisa-se criar um sistema de comunicação que possa ser utilizado por uma variedade de interlocutores, em distintas situações, e que busque uma igualdade de aplicações.

Sabe-se que o entendimento do conceito de comunicação é algo muito complexo, apresentando distinção do que seria a linguagem em si, principalmente quando se trata de crianças com do espectro autista, as quais podem falar e escutar naturalmente, mas não conseguem comunicar-se, ou mesmo emitir uma fala funcional. Então, como desenvolver uma comunicação com um sujeito que não entende o que se pede ou não consegue expressar-se? Como inserir esse sujeito dentro de um contexto educacional? Como fazer sua inclusão em um sistema educacional recheado de ideias sígnicas subjetivas?

Para Vygotsky (1998), não são os instrumentos propriamente ditos, nem os símbolos que importam nessa interação, ou complementando, inclusão, mas os sentidos que eles possibilitam transportar. Dessa forma, na interação com o mundo precisa-se de um veículo sígnico e, no contexto da educação, faz-se necessário também gerar acesso a esse sentido através de um meio intermediário, uma ferramenta compatível com a pessoa com deficiência, percebendo a sua capacidade. Segundo o autor (1997), a deficiência gera impacto no seu meio e, dependendo das mediações que a criança estabeleça com seu ambiente físico e social, ativa sentimentos, podendo surgir os de menos-valia, o que poderá acionar mecanismos compensatórios, fazendo com que as Funções Psico-

lógicas Superiores (FPSs) sejam substituídas por sentimentos mais primitivos. Devido a tais fatores, esses indivíduos necessitam de um sistema de comunicação que possa articular seu entendimento acerca do meio e que propicie a eles uma melhor funcionalidade e adaptação que permitam gerar sentimentos mais positivos de autoavaliação.

Os Sistemas Suplementares e Alternativos de Comunicação de categorias bidimensionais (os quais foram usados nesta pesquisa) são considerados pictográficos por serem representações figurativas da imagem visual, possuindo modelos variados com fotos, recortes de imagens, desenhos com ou sem palavras.

Para crianças mais comprometidas usam-se modelos mais próximos da realidade, podendo ser embalagens de produtos ou os próprios produtos que a criança queira pedir. Em caso de crianças menos comprometidas, pode-se usar fotos, figuras ou desenhos de objetos e ações, que serão executadas na sala de aula com a professora ou com os colegas, bem como a rotina diária de tarefas, vontades, pedidos e tudo que for imprescindível para sua inserção no meio.

Para que uma pessoa com desenvolvimento atípico, como o transtorno do espectro autístico tenha acesso à comunicação consistente, torna-se imprescindível o uso de algum tipo de TA, que represente de forma tátil ou visual os eventos ocorridos ou que irão ocorrer. Nesta investigação, usou-se basicamente a comunicação alternativa e/ou suplementar que apoiasse a mediação das professoras no lidar da prática pedagógica.

Um serviço de SSAC na escola será responsável por possibilitar o desenvolvimento da comunicação a partir da produção de recursos de comunicação. Idealmente, será composto por professor especializado, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta que estarão em contato constante com o aluno e seu professor de sala de aula, a fim de manter a atualização dos recursos e vocabulário, à medida que avançam os conteúdos e projetos desenvolvidos na turma.

Atualmente, muitas pesquisas como as de Nunes (2003,

2009), Nunes e Nunes Sobrinho (2010), têm demonstrado interesse especial pela importância da seleção de recursos alternativos à fala, para que estes sejam inseridos de forma mais funcional possível, em contextos que realmente utilizem todas as possibilidades que um recurso como esse pode apresentar. Nesse sentido, um bom planejamento do material escolhido, o tipo de material, sua qualidade, sua cor, seu tamanho etc. pode produzir resultados bastante significativos para quem os usa. Outro aspecto a ressaltar é a capacidade de adaptação que esse material pode propiciar, uma vez que não se pode deixar de concebê-lo como dinâmico, em virtude das modificações pelas quais passa o usuário.

Para o processo de seleção dos recursos alternativos e/ou suplementares são necessários cuidados específicos, como no caso da confecção do tabuleiro de figuras e na seleção das palavras para iniciá-lo. A fim de que se possa conseguir o uso funcional do tabuleiro e/ou pasta de comunicação, é importante a participação do sujeito, da família e da escola, ou seja, é necessário realizar um levantamento dos centros de interesses e necessidades do usuário.

Segundo Almirall, Soro-Camats e Bultó (2003), os sistemas pictográficos são os mais indicados para pessoas com problemas de aquisição do uso funcional da fala. No caso desta pesquisa, o sistema escolhido, o bidimensional (fotos, desenhos, ilustrações ou esquemas), privilegiou o fácil acesso aos materiais e o seu baixo custo. Esse sistema de comunicação visa à complementação (suplementar) e/ou substituição (alternativo) da fala natural e/ou linguagem escrita do indivíduo. Esse conjunto de signos foi usado com o auxílio de instrumentos, os quais são elementos tangíveis do plano bidimensional (SSAC), como fotos, desenhos, ilustrações e esquemas diversos voltados para a comunicação. Esse material foi criado pela própria pesquisadora, com o auxílio das professoras.

Metodologia

Na investigação empreendida, adotou-se as diretrizes metodológicas da pesquisa-ação apoiada no modelo de formação refle-

xiva em etapas. No primeiro momento, deu-se a inserção da pesquisadora no contexto de pesquisa; no segundo momento, houve a produção, em comum com as professoras, do material estudado, suas aplicações e, por fim, realizaram-se as análises conjuntas e devolutivas. Nesses três momentos, foi imprescindível o envolvimento da pesquisadora e das professoras.

O estudo desenvolveu-se com 05 (cinco) professoras de uma escola particular de ensino regular de Teresina. A escolha dessa escola deu-se em função de quatro critérios: em primeiro lugar, em decorrência da própria problemática da pesquisa, que aponta a formação continuada na educação regular como elemento determinante de uma inclusão efetiva e de formação de uma prática mais eficiente; em segundo lugar, consideramos a importância da participação das professoras em programas de formação continuada voltados para o aumento de competência, a partir de reflexões sobre sua própria prática; em terceiro lugar, a possibilidade da psicologia da educação e seus pressupostos técnicos sobre sistemas de comunicação contribuir para promover condições educacionais que possibilitassem a inclusão escolar e, em quarto lugar, a motivação e a disponibilidade das professoras em participar da pesquisa.

A escolha dessas profissionais obedeceu aos seguintes critérios: 1) o interesse da escola e das mesmas em aderir à pesquisa e em aplicar os Sistemas de Comunicação; 2) o diagnóstico das 05 crianças incluídas na escola, as quais apresentavam-se da seguinte forma: 03 delas com autismo (clássico e não especificado), 01 com sequela de Paralisia Cerebral e associação com TEA e 01 com Síndrome de Down e associações com TEA; 3) por essas crianças terem sido inseridas nessa escola sem nenhum tipo de adaptação ou utilização de qualquer mecanismo mediador; e 4) o empenho dos responsáveis e da escola em procurar uma maneira de incluí-las o mais proveitosamente possível.

Outro ponto a ser destacado é o fato de a pesquisadora trabalhar com essas crianças há mais de dois anos, possuindo dessa forma, *rapport* tanto com a família dos sujeitos, quanto com a escola. As famílias participaram desta pesquisa como informantes valiosíssimos acerca da evolução da comunicação das crianças,

bem como dos resultados demonstrados na escola.

Para efetivação do estudo foram usados Sistemas Suplementares e ou Alternativos de Comunicação (SSAC) elaborados e aplicados a partir da análise do grupo, obedecendo assim a uma lógica de aprimoramento do significado dos mesmos, de acordo com os avanços do uso do material pelas crianças com TEA e também pela turma como um todo.

Assim, foram usadas fotos para contextualizar pedidos, situações e atividades – como fotos do banheiro, do momento da tarefa, do lazer, do lanche ou de qualquer outra atividade que as crianças deveriam fazer ou que elas quisessem solicitar. Essas fotos foram colocadas em murais estratégicos em cada sala e organizadas de acordo com as ações das crianças ao longo do dia, sendo de fácil acesso para todos.

Os grupos de fotos eleitos foram padronizados para todas as salas, pois os materiais, rotinas e locais eram os mesmos na educação infantil, sendo esses instrumentos construídos a partir de um olhar constante, que possibilitou reflexões contínuas sobre o tema, ou seja, acerca de sua validade, importância e finalidade, de forma que não houve procedimentos metodológicos fechados, que pudessem impedir a análise de significados e vivências peculiares.

A análise de dados foi feita em 5 (cinco) momentos distintos, de acordo com as modalidades de mediação de Santarosa (2001): demonstração, informação, questionamento, *feedback* e estratégia cognitiva.

O entrecruzamento das modalidades de mediação com a realidade das interações observadas e registradas foi feito para analisar os dados da pesquisa, buscando-se traçar um quadro geral de modalidades mediativas durante o processo interativo na prática pedagógica das professoras. Visou-se, desse modo, entender como se desenvolvia o uso do SSAC, analisando as implicações desse sistema e o conhecimento que as professoras foram construindo sobre o mesmo, bem como sua influência direta nos alunos e nelas mesmas. Analisou-se, ainda, a ampliação da compreensão das professoras sobre o que é inclusão, verificando se houve de-

envolvimento dos alunos ao usar o material ou se as práticas das professoras se renovaram a partir desta proposta de pesquisa.

Resultados e discussão

Na mediação de Demonstração, o material SSAC foi mostrado passo a passo pelas professoras às crianças. Nesse primeiro momento, todas as crianças ouviram as instruções do manuseio e para que serviam os novos materiais da sala, ouvindo sem intervir.

Nesse primeiro momento de Demonstração percebeu-se que se vivenciava uma experiência de descoberta, já que as cinco professoras não demonstraram conhecimentos sobre os problemas das crianças com necessidades específicas nos questionários aplicados, indicando que a demonstração e o uso de um suporte intenso se faziam necessários, tanto para elas como para as crianças, e que foi imprescindível a busca do conhecimento propiciado pelo percurso da pesquisa.

Nessa fase, as professoras ainda precisavam se apoiar muito no material para poder mostrar para as crianças o que elas iam fazer e o que podiam pedir, bem como dar voz às crianças com dificuldade de comunicação. Sob esse aspecto as professoras começaram a descobrir o que o grupo queria e o que elas ainda podiam exigir das crianças. Logo, as professoras vivenciaram o entendimento concreto de que as crianças com TEA demonstravam suas vontades, inquietações ou aprendizados, ou seja, apareceu nesse momento uma fala em quem não a tinha.

Como apontado por Schön (1995), a aproximação de um ensino voltado para novas tentativas propicia uma nova forma de conceber a inclusão e, por essa razão, o uso de um suporte intenso permitiu um questionar constante acerca do percurso.

Outros usos chamaram a atenção nessa etapa, a exemplo do uso do SSAC como medida de controle de comportamento, como, por exemplo, chamar a atenção do aluno para o fato de que aquele momento não era o de executar aquela atividade ou

de se levantar, e sim de realizar outra tarefa. Por exemplo, quando o aluno se levantou para pegar um livro de leitura, a professora interveio, dando a dica com o SSAC. Aconteceu, portanto, que o recurso extrapolou seu uso como suporte de comunicação, como postularam Schlosser e Rothschild (2001), os quais citam o sistema como componente de substituição da fala.

Destacou-se, ainda, o exemplo de um aluno com autismo clássico, Arthur (nome fictício), o qual utilizou o suporte de maneira muito intensa, precisando ser guiado excessivamente pela professora para manuseá-lo, em todas as atividades, quer fossem as da rotina, tarefas ou atividades de vida diária. Arthur surpreendeu todos a partir do uso do SSAC, pois no percurso da pesquisa começou a responder “*qué não*” ou “*eu não quero*”, quando via uma imagem da rotina que não queria executar. Acreditava-se que ele não mantinha contato visual com as imagens, pois quase não olhava as fotos ou, se olhava, fixava seu olhar por pouco tempo; mas, com dois meses de uso do SSAC, começou a nomear as fotos a pedido da mediadora, sabendo onde devia colocá-las, embora ainda não fizesse isso sozinho com muita frequência. Desse modo, experimentou-se com Arthur o verdadeiro sentido da inclusão, pois resgatou-se essa criança que permanecia sempre alheia à sala de aula ou aos seus colegas, e viu-se a mesma começar a participar e a buscar seus interesses. Dessa forma, ao se incluir Arthur, incluiu-se também a esperança de que seria possível a inclusão de quaisquer deficiências.

Na etapa seguinte, de Informação, as informações verbais foram privilegiadas, e a mediação tornou-se menos incisiva, pois o grupo já entendia o procedimento anterior e, assim, pôde-se apresentar elementos novos na conduta da prática. Desse modo, inseriu-se mais elementos de suporte, ou seja, mais fotos foram mostradas e exigiu-se mais resultados. Verificou-se, então, que as crianças já davam início à organização da rotina e verbalizavam o que a professora iria solicitar que elas fizessem no dia. Porém, essa iniciativa só ocorreu até determinado ponto, pois esperavam a continuidade da professora para prosseguirem com as atividades.

É preciso ressaltar que o uso do material nessa etapa de Informação continuava sendo orientado pelas professoras, ou seja, o conhecimento obtido na etapa anterior ainda não tinha sido completamente internalizado, pois as crianças precisavam ainda da interferência verbal das docentes.

Aos poucos foi aparecendo na criança o discurso autodirigido, e ela foi guiando seu comportamento com o próprio discurso, atingindo assim um importante estágio de transição na zona de desenvolvimento proximal (THARP; GALLIMORE, 1996). É nessa etapa que acontece a transferência do controle ou assistência do adulto à criança, pois segundo esses autores, o discurso autodirigido provoca na criança uma autodireção, em busca do seu próprio aprendizado.

Na etapa de Questionamento, o aluno passa a responder às questões do mediador, que se apresentam com uma flutuação grande quanto ao número de indagações e dúvidas referentes ao domínio atingido no estágio anterior. Nesse sentido, tanto as práticas das professoras quanto o material preparado devem estar aptos a discussões novas e arguições.

Presenciou-se acontecer um fenômeno interessante: a própria indagação da criança quanto à utilização do material. Assim, percebeu-se que nessa fase a prática torna-se uma ferramenta riquíssima para entender-se em que nível de aprendizado do uso do SSAC o aluno se encontrava, podendo ele ser questionado no sentido de refletir sobre suas ações e seu próprio entendimento do uso do material em questão.

Santarosa (1996) afirma que quanto maior o número de questionamentos mais o aluno se aproxima do nível de aquisição de uma Zona de Desenvolvimento Proximal definida por Vygotsky (1984, p.97) como

distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR), que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Assim, o professor, ao utilizar o material, pode questionar o aluno sobre o entendimento do processo, para que ele reflita com autonomia.

Ao analisar-se a categoria de *Feedback* viu-se uma interiorização dos conhecimentos, havendo a consolidação de uma capacidade desenvolvida que faz com que ela caminhe para uma zona de desenvolvimento real em busca da fossilização de seus conhecimentos.

Santarosa (2001) afirma que o aluno ainda deve receber confirmação sobre o andamento de sua trajetória no desenvolvimento de suas atividades, confirmação que a autora chama de *feedback*, o que faz com que ele interiorize seus conhecimentos prévios. Assim, o *feedback* da atuação correta, ou é dado pelo mediador ou pelos recursos do próprio ambiente em poucas etapas de atividade. Essa modalidade mediativa, *Feedback*, coaduna-se com a automatização dos conhecimentos trabalhados.

Viu-se, aqui, que a execução das tarefas por meio do material foi interiorizada, e que alguns alunos já respondiam às interações verbais de seus colegas e da sua professora sobre o material.

Sai-se de uma zona apenas de absorção e caminha-se para uma zona de aprendizado. Nesse movimento de automação, o aluno vai estruturando seu aprendizado e marcando seu desenvolvimento sociocultural (VYGOTSKY, 1984).

No último ponto de análise, tem-se a Estratégia Cognitiva, a qual consiste no momento de um ciclo completo, envolve o início e o fim da modificação do comportamento, para que sejam desenvolvidas novas capacidades. Nesse momento, viu-se a independência das crianças no uso desse material. Elas já não solicitavam tanto as professoras e conseguiam formular sentidos de comunicação, como pedidos e respostas.

Nesse sentido, entra em questão a repetição de uma tarefa, de um modelo, de uma prática, para que haja, efetivamente, o caminho da saída da Zona de Desenvolvimento Proximal rumo a uma Zona de Desenvolvimento Real. Essa recapitulação ou “pontos de ancoragem” (SANTAROSA, 2001) permite que as crianças

resgatam pontos já aprendidos e as faz buscar caminhos para a realização de outra atividade, ou seja, as crianças começam a criar novas formas de usar a comunicação.

Sobre a relação entre o desenvolvimento e aprendizado, Vygotsky (1984, p.101) afirma que o “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim, pôde-se reportar a uma questão levantada neste estudo sobre como as práticas educativas podem propiciar a inclusão de sujeitos com TEA e, ao mesmo tempo, serem promotoras de uma aprendizagem eficaz geral, pois coube a esta pesquisadora e às professoras o papel de questionar para que as crianças pudessem refletir e prosseguir, guiando seu processo com mais independência, entendendo que o aprendizado humano tem uma natureza social específica que penetra na natureza intelectual daqueles que o obtêm (VYGOTSKY, 1998).

Por essa razão, a equipe ajudou todas as crianças, sem ou com TEA no seu processo de aprendizado, pois despertou vários processos internos de desenvolvimento, os quais foram capazes de operar quando as crianças com TEA interagiram com outras pessoas no seu ambiente e quando em cooperação com os seus colegas, em um verdadeiro processo inclusivo.

Esse desenvolvimento só pôde ocorrer para as cinco crianças com TEA graças à mediação que o SSAC proporcionou, gerando uma relação mais próxima com seus pares e fazendo com que as professoras questionassem o tempo todo como fazer melhor para que os alunos entendessem o que estava sendo pedido. O movimento em busca da autonomia continuava crescente. Os alunos começaram a buscar suas próprias soluções e a usar o material com maior independência, causando uma crescente confiança nas professoras e um novo olhar para o material, buscando-se novos modelos e aplicando-o de maneira mais dinâmica.

Considerações finais

Na prática do trabalho cooperativo de pesquisa apoiado pelos SSCA pôde-se observar diversas situações do cotidiano escolar, o que permitiu uma reflexão teórica qualificada sobre o processo de aprendizagem, identificando-se as implicações do uso do SSAC na promoção da inclusão. Também foi possível verificar como o ambiente escolar pode ser o propulsor dessa mudança, e como as práticas educativas podem propiciar a inclusão de sujeitos com TEA, proporcionando-lhes uma aprendizagem eficaz geral.

Assim, o percurso desta pesquisa proporcionou o surgimento de um material de mediação, SSAC, rico e com possibilidades crescentes de aplicação; possibilitou também a produção crescente de novos materiais e novas manifestações de uso; provocou uma nova organização no ambiente educacional para a incorporação do SSAC e implantou progressos diversos na forma de conceber o desenvolvimento das crianças incluídas e das próprias professoras.

Na fase inicial, foi feita uma pequena quantidade de questionamentos, que aumentaram na fase intermediária e diminuíram na fase final, com formas de questionamento sutis. No transcorrer do tempo, a etapa de Demonstração provocou o aparecimento da autonomia. O suporte intenso fez-se necessário em vários momentos, principalmente para a aprendizagem de situações novas ou quando da desautomatização do desempenho (por esquecimento, por exemplo), o que resultou em um retorno à Zona de Desenvolvimento Proximal, fato que ocorreu diversas vezes nesta pesquisa, pois para todos os envolvidos o material SSAC era uma novidade.

Uma das formas mais usadas até o momento final desta pesquisa foi a da Informação, pelo fato de os alunos com TEA encontrarem-se nos estágios iniciais de interação e sempre solicitarem o uso do SSAC ou o apoio de outra pessoa.

Os Questionamentos levantados potencializaram as investigações e as interpretações dos acontecimentos, tornando possível projetar novas ações. Esse, por si só, já constitui fenômeno transformador e inclusivo frente à realidade que as professoras e

os alunos vivenciaram. O resultado obtido durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA ficou evidenciado na forma como as mediações foram usadas, pois os símbolos em si mesmos não têm vida própria; é preciso o outro para que a mediação ocorra.

Faltou, portanto, a essas crianças, uma abordagem educacional que não se reduzisse apenas ao treinamento de habilidades comunicacionais, havendo necessidade de uma estrutura que viabilizasse um olhar das pessoas em seu todo, a partir de suas potencialidades de comunicação, sua interação social e sua contextualização histórica. Percebeu-se que o uso do SSAC traz a possibilidade de produção de significados, levando em conta a participação do outro em um ambiente cheio de possibilidades socioculturais.

Os ganhos que as crianças obtiveram sobrepujaram o possível uso dos SSAC apenas como símbolo, pois elas tornaram existentes objetos e acontecimentos da realidade também por meio da mediação. Ultrapassando as percepções imediatas e concebendo aquilo que pensavam, sentiam ou percebiam, ou seja, formando ideias, foram além da capacidade de representar.

Nesse sentido, para as professoras relacionarem desempenho assistido e estágio de Zona de Desenvolvimento Proximal no qual se encontra o aluno, devem ter em mente todas as informações obtidas no percurso da pesquisa e atuar dentro da zona de cada sujeito, oferecendo a assistência que se fizer necessária, identificando também o momento de aquisição de um conhecimento real, para que não se repita um conteúdo já fossilizado. Dessa forma, as professoras estarão realmente contribuindo para um ambiente propício de inclusão, gerando autonomia e transformação de toda uma estrutura, que desenvolva nos sujeitos suas potencialidades, pois é importante que a mediação provoque avanços, estimulando e interferindo no processo de aprendizagem.

O desenvolvimento de uma criança com autismo não é inferior ao de outra criança, mas sim, diferente e singular, pois ela aprende caminhos alternativos para compensar, por exemplo, a falta de uma comunicação consistente para elaboração do seu pen-

samento, sendo a experiência social através da mediação promovida pelo SSAC um alicerce eficiente para seu processo de inclusão.

Referências

ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, H.
Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos, 2003.

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

CAPOVILLA, F. C. Comunicação Alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e educação.** Marília: Unesp Publicações, 2000.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2002.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

JONHSON, R. M. **Guia dos símbolos de comunicação pictórica.** Trad. Giselle Mantovani e José Carlos Tonolli. Porto Alegre: Clik - Recursos Tecnológicos para Educação, Comunicação e Facilitação, 1998.

MANZINI, E. J. Conceitos básicos em comunicação alternativa-aumentativa. In: CARRARA, K. **Universidade, sociedade e**

Educação. Marília: Unesp publicações, 2000.

MELLO, A. M. R. **Autismo.** São Paulo: AMA, CORDE, 2004.

MERCADANTE, M. T. Entendendo o autismo: Uma visão atualizada da clínica ao tratamento. São Paulo: conectfarma publicações científicas, 2014.

NUNES, D. R. Introdução. In: MANZINI, E. J. **Linguagem e comunicação alternativa.** Londrina: ABPEE, 2009.

NUNES, D. R., NUNES SOBRINHO, F. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n.2, p. 297-312, 2010.

NUNES, L. R. O. P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A; TANAKA, D. O. **Perspectivas multidisciplinares em educação especial II.** Londrina: Uel, 2001.p.367-373.

NUNES, L. R. O. P (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya. 2003.

NUNES, L.R.O.P.; PELOSI, M. GOMES, M. **Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: Relatos de pesquisa e experiências.** Rio de Janeiro: Quatro Pontos/FINEP, 2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

REILY, L. **Escola inclusiva:** linguagem e mediação. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SANTAROSA, L. M. C. **Ambientes de aprendizagem digitais:**

os caminhos pelas áreas de desenvolvimento proximal de pessoas com necessidades educativas especiais. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. Estudo do processo da leitura e da escrita de crianças portadoras de necessidades especiais em ambientes que favorecem a comunicação, criação de ideias e produção textuais. **Revista Psicopedagógica**, 14(35), 16-22, fev. 1996.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SCHLOSSER, R.; ROTHSCHILD, N. **Alternativas de aumento da comunicação em crianças de desenvolvimento atípico**. São Paulo: Santos, 2001.

TETZCHNER, V. S. *et al.* **Introdução à comunicação aumentativa e alternativa**. Portugal: Porto Editora, 2000.

THIERS, V. de O. **Comunicação alternativa em paralisia cerebral**: avaliação de iconicidade de símbolos picto-ideográficos e de variáveis de controle de busca a símbolos Bliss em tabuleiros de comunicação. (Dissertação de Mestrado) - Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Experimental, USP, São Paulo, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, São Paulo, 1984.

_____. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA

Adriana Ferreira de Sousa

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar do aluno com deficiência requer, entre outras coisas, serviços de apoio para garantir respostas às necessidades específicas deste alunado. Neste capítulo, abordar-se-á o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, organizado nos moldes indicados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), oferece condições para a inclusão do aluno com deficiência matriculado na rede regular de ensino.

As diretrizes da Política orientam os serviços da Educação Especial enquanto modalidade de ensino que inclui, além do AEE, serviços e recursos necessários ao processo de inclusão dos alunos

com deficiência nas turmas regulares.

Considerando esse contexto, acredita-se que o aluno com paralisia cerebral representa um desafio para a escola, uma vez que entre as suas especificidades, além da deficiência física, existe também a necessidade de comunicação, tendo em vista que este quadro pode apresentar grande variedade nos graus de comprometimento motor e comunicacional.

Nesse sentido, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), uma das áreas da Tecnologia Assistiva, consiste em serviço oferecido pelo AEE que possibilita, de forma efetiva, o desenvolvimento de formas de comunicação para aqueles que não desenvolveram a fala convencional ou aqueles que têm fala não funcional.

O processo de implementação de CAA é uma das tarefas mais complexas que compete ao AEE, pois requer conhecimento sobre a própria CAA, sobre a paralisia cerebral, a acessibilidade e, ainda, um olhar diferenciado no que diz respeito ao aluno em si e a suas possibilidades. Envolve também a capacidade de planejar, construir, avaliar e reavaliar formas de CAA que supram as necessidades de comunicação da criança com paralisia cerebral.

Esta pesquisa buscou respostas para a questão central deste estudo: como se dá o processo de comunicação dos alunos com paralisia cerebral a partir da CAA desenvolvida no AEE?

Os benefícios trazidos pela CAA para alunos com paralisia cerebral não falantes ou falantes não funcionais são inúmeros. A CAA engloba uma variedade de recursos, estratégias, técnicas, serviços e apoios que devem acompanhar o aluno tanto no contexto escolar como no cotidiano familiar e social. As Salas de Recursos Multifuncionais devem se configurar como um espaço na escola em que tais recursos são concebidos, testados e utilizados com os alunos que necessitam de apoio para comunicar-se em todos os espaços de convivência.

Nesse sentido, as possibilidades trazidas pelos recursos de CAA, sejam eles de baixa ou de alta complexidade, são fundamentais para a inclusão educacional do aluno com paralisia cerebral. Conhecer e fazer uso desses recursos é fundamental para

promover as condições de acesso pelo aluno ao conhecimento, à interação, à própria expressão e a uma vida plena e participativa.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa para Alunos com Paralisia Cerebral no Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto uma das ações da Educação Especial é a proposta adotada para efetivar as condições para a inclusão. O AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p.19).

Esta orientação marca o diferencial dos serviços do AEE das antigas classes especiais. Naquele modelo o foco era a deficiência, a “incapacidade” e, por esse motivo, as práticas eram voltadas para os treinos, os exercícios motores e de prontidão. Existiam, ainda, as tentativas de facilitar ou empobrecer o currículo escolar, pois as classes especiais “assumiam” o ensino do currículo através do reforço e da simplificação dos conteúdos escolares.

A proposta do AEE se diferencia do modelo descrito principalmente pela mudança do foco que passa a ser “as barreiras”, vistas agora não como pertencentes ao aluno e sim ao ambiente. O olhar se desloca do aluno com deficiência para o ambiente, incapaz de suprir as necessidades das diferenças que compõem o corpo da escola (ARNAL; MORI, 2009).

O trabalho do AEE se desenvolve nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que devem funcionar preferencialmente nas escolas regulares. Essa orientação se deve principalmente pelo fato de que o AEE tem mais possibilidades de responder às necessidades específicas do aluno, estando em seu espaço escolar, com mais acesso para discutir com o coletivo da escola as demandas do aluno.

É importante destacar que as atribuições do professor de

AEE envolvem “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las.” (BRASIL, 2010)

Neste leque de atribuições, conforme detalham Ropoli et al (2010) e Pelosi e Souza (2012), há o domínio de conhecimentos de áreas distintas como braille, língua de sinais, adequação postural, tecnologia assistiva e suas categorias, além de estabelecer interlocuções com os profissionais de outras áreas. Ressalva-se que as atribuições do professor de AEE são essencialmente educacionais com vistas a encontrar soluções em conjunto com a escola para a inclusão dos alunos atendidos.

O trabalho no AEE é desafiador, complexo e, ao mesmo tempo, específico. Uma atuação insegura poderá justificar a escolha por caminhos mais “fáceis” e a adoção de práticas institucionalizadas de exclusão.

Compreende-se que o AEE, como serviço da educação especial, se ocupa de tarefas específicas, mas que mesmo na sua especificidade tem como fim o propósito da escola: oportunizar aos alunos experiências de desenvolvimento acadêmico, psicológico e social. É o caso do aluno com paralisia cerebral.

A paralisia cerebral (PC) pode, num primeiro momento, assustar a escola que desconhece essa condição, especialmente quanto ao grau de comprometimento do corpo. No entanto, a condição física é variável e somente com conhecimento profundo sobre cada caso poder-se-á identificar a condição de cada pessoa.

Para Honora e Frizanco (2008, p. 90), paralisia cerebral, “é o termo utilizado para distinguir um conjunto de distúrbios motores decorrentes de uma lesão no cérebro durante os primeiros estágios de desenvolvimento. A lesão é estática, não muda e não se agrava, ou seja, o quadro não é progressivo”

Para utilizar adequadamente o termo Paralisia Cerebral, conforme destaca Schwartzman (2004. p.05), é necessária a observância de certos aspectos, pois “a causa deverá ser fixa, não progressiva; deverá estar presente dentro dos dois primeiros anos

de vida e se manifestar, principalmente, por uma desordem do movimento e da postura”.

Este autor ressalta um aspecto fundamental no que se refere aos vários quadros de paralisia cerebral relacionados aos aspectos fisiológicos e ambientais, capazes de provocar alterações posteriores à condição da paralisia cerebral, pois “embora decorrente de uma condição fixa, certas características podem se modificar em função de fatores biológicos, diretamente relacionados aos processos de maturação do sistema nervoso central (SNC), fatores ambientais e circunstanciais.” (SCHWARTZMAN, 2004. p.05)

Ilustrando a variedade de quadros que podem ser apresentados em crianças com paralisia cerebral, Magalhães, (2010, p. 91) afirma que:

Dependendo da extensão da lesão e do local no cérebro onde ela ocorreu, a PC se manifestará de forma diferente. Podemos, então, encontrar crianças com paralisia cerebral que não andam, logo precisamos de cadeira de rodas; outros não conseguem segurar objetos e precisam de ajuda para as atividades cotidianas; algumas são capazes de andar sem dificuldade, necessitando apenas de uma muleta ou andador; alguns falam perfeitamente, enquanto outros apresentam muita dificuldade de expressão oral.

Melo (2008, p. 56) destaca que, de modo geral, podem ser percebidas algumas dificuldades típicas em pessoas com paralisia cerebral, como “alterações no desempenho motor ao andar, ao usar as mãos para comer, escrever, ao se equilibrar, ao falar ou a qualquer outra atividade que exija o controle do corpo e coordenação motora adequada”. Entretanto, há casos com complicações severas que comprometem desde a função motora até a cognição.

A capacidade cognitiva merece destaque nesta caracterização da PC, uma vez que, de modo geral, a terminologia “paralisia cerebral” gera um dos equívocos mais corriqueiros quando se trata desta deficiência. A ideia de um cérebro paralisado, que não funciona e que está totalmente comprometido é a compreensão do

senso comum. Magalhães (2010, p. 54) esclarece que:

o desenvolvimento das crianças com paralisia cerebral, no que concerne ao aspecto cognitivo, também varia de indivíduo para indivíduo. É possível encontrar crianças com um comprometimento muito grave na capacidade de raciocínio abstrato, assim como crianças com inteligência acima da média.

No contexto escolar é fundamental conhecer esta informação, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem do aluno não pode ser condicionado à gravidade da condição física, pois “a deficiência intelectual não é inerente à paralisia cerebral, ela é uma condição associada, ou seja, pode ou não ocorrer” (MAGALHÃES, 2010. p. 59).

Diante do exposto, compreende-se que a paralisia cerebral não é uma condição que se limite a um grupo de características fechadas e únicas. Muitos fatores e a combinação destes são determinantes para a manifestação de determinado quadro de PC.

Além do comprometimento físico, a fala também pode ser afetada em pessoas com paralisia cerebral, em níveis que variam desde dificuldades leves na articulação de algumas palavras, sem que haja prejuízo para a compreensão, até a ausência total de fala compreensível.

A comunicação passa a ser uma necessidade específica para estes sujeitos, cabendo aos serviços de apoio educacionais e terapêuticos, o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação. No espaço escolar, esta tarefa é conduzida pelo AEE, que em parceria com toda a escola e a família, deve buscar meios de superar as dificuldades de comunicação.

Estas restrições funcionais impedem o aluno de expressar-se e relacionar-se com o mundo de forma compreensiva e não podem ser entendidas como sinônimo de incapacidade para aprender e se desenvolver.

É preciso compreender que a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares não acontece apenas pela proximidade física

entre os alunos, ou seja, o fato de estar inserido no espaço físico de uma escola regular, compartilhando o mesmo ambiente e situações com as demais crianças sem deficiência não é garantia de inclusão.

O contato entre os pares se estabelece basicamente por meio da comunicação e a criança que não usa um canal comunicativo compartilhado pelo seu grupo de pares tem grandes possibilidades de fixar-se à margem do processo de trocas e interações que acontecem no ambiente escolar.

Partindo deste princípio, Pelosi (2003, p. 205) reafirma a importância da comunicação no processo de inclusão, compreendendo que “a mera proximidade não facilita interações sociais, onde a comunicação é uma peça fundamental. ” É imprescindível que esta aproximação seja efetivada através da comunicação.

A comunicação é a forma de interação necessária ao convívio social e todo sujeito que tem sua capacidade comunicativa limitada terá também suas relações sociais comprometidas. Se as vias “naturais” ou “tradicionais”, como afirma Pelosi (2003) estão comprometidas, não há como estabelecer significados nas interações.

Nesse sentido, entende-se que a capacidade de comunicação do homem é reveladora, na medida em que este consegue, em interface com seus pares, construir esquemas capazes de transmitir mensagens em situações interpessoais, pois:

Ainda que não seja a única modalidade de comunicação, já que esta inclui gestos, expressões faciais, posturas e movimentos corporais, figuras e diagramas, a linguagem se constitui, com efeito, em uma forma altamente privilegiada pela extrema flexibilidade e capacidade geradora de comportamentos complexos. (NUNES, 2003, p. 3).

A autora afirma ainda que o homem tem capacidade de usar a linguagem e, a partir dela, desenvolver diversos sistemas simbólicos com estruturas complexas e altamente elaboradas, como por exemplo, a leitura, a escrita e a matemática que, embora pareçam difíceis, se naturalizam à medida em que o homem nasce com es-

tes esquemas inseridos em seu ambiente desde a mais tenra idade.

Desse modo, a linguagem, enquanto comportamento humano essencial, está atrelada à capacidade que o homem tem de processar informações através da cognição, o que permite ao indivíduo obter ou construir o conhecimento. Ou seja, a linguagem é fundamental para a constituição do ser humano, pois como afirma Paula (2003, p. 95): “a linguagem tem papel fundamental na construção do homem, na medida em que é um instrumento relevante em seu processo de intermediação com o meio social.”

Silva et al (2011) afirmam que por intermédio de seus símbolos arbitrários aprendidos na mediação com o outro, a fala tem sido considerada um dos veículos de ação mais direta sobre o ambiente, permitindo o desenvolvimento de competências individuais e coletivas.

As pessoas que não têm fala convencional ou apresentam dificuldades em articulá-la em razão de deficiência geralmente são tratadas pela família e por seus pares como pessoas incapazes, são superprotegidas, perdendo inclusive o poder de decisão, pois há quem as tome por elas, de modo que são antecipadas suas necessidades e anuladas todas as possibilidades de serem sujeitos da própria vida.

O processo de interação social e, especialmente, de escolarização para estes indivíduos, geralmente é penoso e cercado de eventos de insucessos e frustrações. A limitação de mecanismos de comunicação convencionais associada a um quadro de deficiência gera em torno deste sujeito um fardo histórico que o restringe, para o grupo social, à incapacidade.

As barreiras têm início na comunicação e estendem-se por toda a visão social das pessoas com deficiência e com dificuldades de comunicação, tolhendo as possibilidades de inserção no meio social, assim como vivências exitosas em distintas dimensões da vida humana.

O fato é que as deficiências de comunicação, sejam receptoras ou expressivas, têm um enorme impacto sobre o homem, especialmente na atuação de crianças no ambiente escolar. A

presença de alterações motoras ou neurológicas durante a infância coloca a criança em risco de atraso no desenvolvimento ou incide como desenvolvimento atípico das habilidades de linguagem. Sobre isso Silva, Baldrighi e Lamônica (2007, p. 328) afirmam que:

Crianças com incapacidade motora, deficiência mental, transtornos emocionais, déficit de compreensão e/ou expressão da linguagem, frequentemente, e desde muito cedo, sofrem com as consequências destes eventos; nas atividades comunicativas, os turnos de interação perdem a faculdade de inter-relação, estas crianças recebem interferência da sua impossibilidade expressiva e o interlocutor tende a não compreender a mensagem ou presumi-la.

Corroborando com a realidade retratada acima, Nunes (2003) afirma que um aluno com deficiência física não oralizado, por exemplo, enfrenta dificuldades em realizar de forma autônoma muitas tarefas rotineiras, como comunicar-se, ler, escrever, manusear materiais pedagógicos etc. Com isso a autora destaca que os prejuízos trazidos pela condição comunicativa limitada ou ausente se intensificam, acarretando à criança uma dupla restrição: as já ocasionadas pela deficiência e as ocasionadas por interações sociais empobrecidas, restritas ou até mesmo ausentes.

Mas esta realidade pode ser alterada e os sujeitos com restrições comunicativas podem desenvolver esquemas comunicativos eficientes e capazes de auxiliar na interação e na aprendizagem através da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e, por extensão, todas as técnicas, métodos e procedimentos que têm por finalidade permitir o acesso comunicativo alternativo para pessoas que não possam realizá-las de forma natural devido a algum impedimento físico, mental ou neurológico de caráter temporário ou permanente. Nesse sentido,

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma área da tecnologia assistiva voltada para a ampliação das habilidades de comunicação. Ela é destinada a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre suas necessidades co-

municativas e sua habilidade em falar e/ou escrever. (BERSCH; SCHIRMER, 2005, p. 89).

Encontra-se na literatura termos como *Comunicação Ampliada e Alternativa* ou *Comunicação Suplementar e Alternativa* referindo-se à CAA. No Brasil, especialmente após a nova política Pública de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, percebe-se a adoção da terminologia Comunicação Aumentativa e Alternativa nos documentos legais e nas produções norteadoras das políticas para a educação inclusiva. Estes termos são sinônimos e se referem ao mesmo campo da tecnologia assistiva. Martinsen e Von Tetzchner (2000, p. 22) a conceituam como:

Comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código Morse, a escrita etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem da capacidade de falar. Comunicação aumentativa significa comunicação complementar ou de apoio.

A CAA visa a que os sujeitos que a utilizem se tornem independentes, vivenciem situações comunicativas eficientes e se tornem capazes de expressar as suas necessidades de comunicação. É preciso compreender que os processos de comunicação entre falantes e usuários de meios alternativos não acontecem da mesma forma, uma vez que para os primeiros acontecem de forma natural, pois estão inseridos num contexto comunicativo mais amplo; e os segundos necessitam de recursos complementares ou suplementares da fala, que podem ser para a capacidade de expressão ou de compreensão. (VON TETZCHNER et al, 2005).

Todavia, não se pode perder de vista que as pessoas que necessitam de meios alternativos de comunicação são sujeitos que fazem parte de um contexto histórico e cultural e que precisam partilhar das trocas sociais, enriquecer suas experiências e se beneficiar das interações com seus pares. Dessa forma:

Desenvolver um meio alternativo de comunicação não constitui apenas a aprendizagem de um modo diferente de comunicação; implica um caminho alternativo de constituição cultural do sujeito, porque a comunicação faz parte de todas as funções sociais e culturais cotidianas. (VON TETZCHNER et al, 2005, p. 155)

A aceitação desta forma de comunicação também é recente, pois a crença até pouco tempo atrás era a de que pessoas com alguma fala não poderiam ser usuárias de CAA, porque a fala poderia ser desenvolvida no futuro, em algum momento e a utilização desta forma de comunicação poderia “emudecer” o usuário, diminuindo seu interesse e motivação para falar. Algumas famílias ainda relutam em fazer uso desse recurso por essa razão. Manzinni e Deliberato (2004), no entanto, frisam que a utilização de uma forma de comunicação não inviabiliza a outra. Estudos recentes como os de Deliberato (2012) e Nunes, Walter e Delgado (2012) mostram que a utilização de uma forma de comunicação não impede o desenvolvimento da outra e, na verdade facilita, melhora e amplia as chances de aquisição da outra.

Para pessoas com comprometimentos na comunicação, a CAA se configura como uma forma não somente de possibilitar ou ampliar um canal de comunicação funcional. É mais do que isso: é o mecanismo que possibilitará ao sujeito, antes excluído da maioria dos eventos sociais e até da sua “pessoalidade”, tomar posse da sua vida e exercer todas as prerrogativas da sua cidadania. Para tanto,

[...] a comunicação aumentativa e alternativa permite a construção de novos canais de comunicação através da valorização de todas as formas expressivas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação. Gestos, sons, expressões faciais e corporais devem ser identificadas e utilizadas para manifestar desejos, necessidades, opiniões, posicionamentos [...]. (SARTORETTO; BERSCH, 2010. p. 21).

Conclui-se, portanto, que o objetivo da CAA é “ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expres-

são e compreensão” (SARTORETTO; BERSCH, 2010, p. 22), valorizando todos os sinais expressivos do sujeito, organizando-os a fim de estabelecer uma comunicação rápida e eficiente. Isso envolve não só o sujeito usuário da CAA, mas também os seus pares.

Em função desse objetivo são organizados e construídos recursos de baixa ou alta tecnologia, como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou utilizado o próprio computador que, dependendo da maneira como for usado, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação (SARTORETTO; BERSCH, 2010).

É importante destacar que a CAA “constitui área de conhecimento multidisciplinar, relativamente recente, que se desenvolveu, inicialmente, na clínica e que, aos poucos, foi introduzida na escola” (NUNES, 2011, p. 6). Ou seja, é uma área da prática clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do sujeito com distúrbios severos de comunicação.

Para que os recursos da CAA funcionem de acordo com seus propósitos faz-se necessário planejamento, organização e avaliação destes e do usuário. A sistematização destas formas alternativas de comunicação que possibilitam que um gesto, um recurso gráfico ou um objeto funcione como meio de comunicação entre o usuário e seus interlocutores constitui o que chamamos de Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA). Esse sistema, segundo Nunes (2003, p. 04):

[...] envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos, gráficos (bidimensionais como fotografias, gravuras, desenhos e a linguagem alfabética e tridimensionais como objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada, dentre outros como meios de efetuar a comunicação face a face de indivíduos incapazes de usar a linguagem oral.

A idealização, o planejamento e a confecção de um SCAA é tarefa complexa e que envolve a combinação de diversos elementos e sujeitos, sendo o usuário o principal deles. Os SCAA se orga-

nizam em recursos que não necessitam de auxílio externo, como por exemplo, sinais manuais, gestos, apontar, piscar, sorriso ou vocalização; e os recursos que necessitam de auxílio externo como objetos reais, miniaturas, fotografias, símbolos gráficos, letras, palavras dispostas em recursos de baixa ou alta tecnologia.

São exemplos de recursos de baixa tecnologia: objetos reais, miniaturas, objetos parciais, fotografias, símbolos gráficos. Computadores e softwares, acionadores e vocalizadores são exemplos de recursos de comunicação aumentativa e alternativa de alta tecnologia.

Dessa forma, Schirmer et al (2007, p. 60) afirmam que os “sistemas de comunicação aumentativa e alternativa são todos os recursos, estratégias e técnicas que apoiam os modos de comunicação existentes (fala reduzida e pouco inteligível) ou substituem a fala.”

Os recursos são todos os instrumentos construídos ou utilizados como forma de comunicação como as pranchas, os cartões, os objetos concretos ou os equipamentos de alta tecnologia. Chamamos de estratégias as formas de utilização das manifestações do próprio aluno ou usuário e a organização destas em símbolos, como por exemplo, o piscar de olhos, o sinalizar com a mão para significar “sim” ou “não”. Tanto os recursos utilizados como as estratégias devem levar em consideração a possibilidade de uso do indivíduo, pois uma escola inadequada pode ser uma barreira para a comunicação.

As técnicas são as formas como o usuário escolhe os símbolos no SCAA, como por exemplo, a seleção direta feita pelo aluno ou indireta, realizada através de varredura pelo interlocutor que aponta os símbolos (ou fala) para que o aluno manifeste uma resposta para indicar o que deseja.

No contexto escolar, o professor especialista do AEE assume a liderança desse processo que não deve ser feito sozinho por dois motivos básicos: o primeiro é que é uma tarefa reflexiva e planejada que envolve muitos sujeitos e tentar conduzir esta empreitada sozinho é um desgaste desnecessário; e, segundo, porque a CAA

se faz com pares que vão além do professor e do usuário e implantar um “sistema de/para dois” é ir ao encontro do fracasso, considerando os objetivos desta forma de comunicação.

A CAA, conforme mencionado anteriormente, é apenas uma das vertentes da tecnologia assistiva e, como tal, agrega um arsenal de recursos, estratégias e técnicas que precisam ser individualizados para o usuário, uma vez que para estruturar um sistema de comunicação alternativa “é necessário analisar as habilidades físicas do usuário; as habilidades cognitivas; o local onde o sistema será utilizado, com quem será utilizado e com qual objetivo”. (MANZINI; DELIBERATO, 2004, p. 7)

Levando em consideração o perfil do usuário, que pode incluir comprometimentos motores, a forma de acesso aos símbolos é uma das principais questões que se deve analisar. Souza (2003) considera que dependendo das condições visuais e motoras é que será determinada a forma de acesso, se direta, executada pelo próprio usuário, ou se através de dispositivos intermediários que podem ser um dispositivo ou o próprio interlocutor. A autora afirma que tanto na forma de acesso direta, como na indireta, o posicionamento do corpo do usuário deve ser adequado para que este utilize os dispositivos para a comunicação.

O professor é fundamental nesse processo, pois lida diariamente com as necessidades do aluno, conhece suas características, possibilidades e limitações. Sobre isso, Schirmer et al (2007, p. 62) indicam que:

A adequação de material pedagógico e escolar constitui elemento crítico no processo de ensino-aprendizagem desse aluno. Um exemplo de como a tecnologia assistiva pode beneficiar as pessoas com deficiência é a leitura. Alguns alunos apresentam dificuldades em acompanhar a turma e seu ritmo para aprender a ler é diferenciado. Para auxiliá-lo, o professor especializado poderá produzir, com o recurso de *softwares* como o *Escrevendo com Símbolos (Widgit Software)* ou o *Boardmaker* (software que contém símbolos pictográficos do PCS), textos apoiados por símbolos gráficos e assim favorecer a compreensão dos mesmos pelo aluno.

Projetar um recurso de CAA envolve alguns aspectos que darão funcionalidade ao caráter comunicativo do recurso. O primeiro deles diz respeito ao vocabulário utilizado. Não é possível construir um vocabulário funcional que não faça parte da vida do usuário. Para isso, faz-se necessária uma investigação que envolva a família, os pares, a idade do usuário e o ambiente de convívio. Somente assim será possível construir um vocabulário capaz de dar “voz” ao aluno.

Quando o usuário vai ampliando o seu vocabulário de símbolos, também são ampliadas as possibilidades de combinação do seu acervo. De fato, o vocabulário inicial limita-se a objetos e ações, mas gradativamente o usuário sente uma crescente necessidade de símbolos que expressem além de objetos concretos e ações imediatas, qualidades, localização, tempo etc.

Sobre o vocabulário, Martinsen e Von Tetzchner (2000, p. 188) definem que “a construção de um vocabulário funcional constitui a base da intervenção com sistemas alternativos de comunicação”, pois quanto maior for o repertório, maior é a liberdade de escolha. Os autores enfatizam que este é apenas o trabalho inicial e que o objetivo principal do vocabulário não é apenas responder a comandos ou declarar necessidades básicas e sim oportunizar ao usuário a capacidade de expressar o que deseja espontaneamente e tomar a iniciativa de comunicação.

Ampliando esta ideia, Souza (2003, p. 222) detalha que a “construção do vocabulário deve incluir itens de uso frequente às necessidades básicas, atividades preferidas e experiências pessoais.” E a partir deste repertório inicial e da observação direta sobre os contextos vividos pelo usuário, ser ampliado gradativamente.

Dessa forma, pode-se fazer uso destes recursos de modo a permitir ao aluno não-oralizado conversar, escrever, controlar melhor seu meio, ser sujeito ativo em seu núcleo social. Mas, como lembra Quitério (2011, p. 164), “tais recursos, por si só, não são suficientes - é necessário oferecer condições interpessoais para que ele se torne comunicativamente competente”.

Complementando esta ideia, Nunes et al (2011) afirmam que a habilidade comunicativa é uma construção interpessoal e envolve a contribuição do outro. Ou seja, mesmo apresentando dificuldades para se comunicar, se o sujeito consegue ser entendido isso se deve à presença de interlocutores e parceiros comunicativos como familiares, professores e colegas que se dispõem a interagir através de um canal comunicativo diferente, mas capaz de expressar pensamento.

Ao destacar a importância dos interlocutores, Correia (2012) ressalta que “o nível de participação do aluno que usa CAA está relacionado ao nível de qualidade de seus interlocutores.” Esse fato remete à questão de que, principalmente no início do desenvolvimento de um SCAA, o usuário é completamente dependente da ação do interlocutor, que precisa conduzir as interações. Martinsen e Von Tetzchner (2000, p. 188) afirmam que o objetivo de um SCAA é justamente o contrário: “promover a independência e estimular a iniciativa.”

Nesse sentido, a construção de um SCAA eficiente envolve diversos aspectos e, entre eles, uma abordagem bimodal, ou seja, para que o sistema seja competente, é necessário utilizar uma combinação de diferentes modos de ação, expressões corporais e auxílios de comunicação.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de comunicação de alunos com paralisia cerebral a partir da comunicação alternativa e aumentativa (CAA) desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para chegar a seleção dos participantes utilizou-se o questionário com os professores para levantamento de informações sobre os alunos atendidos e a formação na área de CAA. Solicitou-se à Divisão de Educação Inclusiva da rede municipal a autorização para aplicação do questionário com os professores em uma das reuniões mensais de planejamento, o que foi prontamente atendido.

Do total de 77 professores de AEE, 61 participaram da reunião e responderam a um questionário sobre dados sócio demográficos e, após a organização dos dados coletados, identificamos 8 professores que se enquadravam nos critérios e, destes, 5 aderiram ao estudo, sendo 5 professoras e 5 alunos com paralisia cerebral atendidos por estas.

Os participantes foram denominados através de uma estratégia para identificação dos pares (professora e aluno): listamos alguns pares de elementos da natureza (SOL/CALOR; MAR/ONDA; NUVEM/CHUVA; VENTO/BRISA TERRA/MONTANHA; ESTRELA/BRILHO; JARDIM/FLOR). As professoras, primeiras a participarem da pesquisa, foram sendo identificadas conforme as características que reportassem aos elementos selecionados e, desta forma, automaticamente o seu aluno seria denominado conforme o par do elemento da natureza escolhido. Esta estratégia ajudou a identificar mais facilmente alunos e professoras. E, assim, selecionou-se os pares: as professoras Vento, Mar, Sol, Jardim e Estrela e seus respectivos alunos Brisa, Onda, Calor, Flor e Brilho.

Quanto às professoras investigadas, estas estão na faixa etária que varia entre 30 a 40 anos de idade e formação inicial em Pedagogia com pelo menos dois cursos de pós-graduação. Todas as professoras têm especialização em Psicopedagogia, três delas, Especialização em Educação Especial com ênfase em AEE (Vento, Sol e Jardim), e duas professoras têm ainda Especialização em Libras (Vento e Mar). As professoras têm em média dez anos de experiência docente e todas atuam a pelo menos quatro anos no AEE.

A experiência docente é de 6 a 12 anos e atuam em salas de recursos multifuncionais a pelo menos 4 anos. Identificou-se que todas têm jornada de trabalho de 40 horas semanais, distribuídas entre o atendimento de alunos, o acompanhamento em sala regular e o horário pedagógico destinado ao planejamento e a formação continuada.

Quanto aos alunos investigados, todos possuem diagnóstico de paralisia cerebral e estão matriculados em sala regular de

suas respectivas escolas em séries que variam do 2º ao 5ª ano do ensino fundamental menor. A pesquisa foi realizada em 5 escolas-núcleo de AEE, nas respectivas salas de recursos multifuncionais.

Como instrumentos de coleta de dados nesta pesquisa foram utilizadas técnicas que viabilizaram a tríade da investigação qualitativa: análise - reflexão – compreensão. Para a inferência das informações necessárias ao estudo os instrumentos metodológicos adotados foram o questionário, o roteiro de entrevista e o roteiro de observação direta para responder às necessidades investigativas em diversos momentos da pesquisa. A metodologia adotada para a análise de dados coletados a partir das entrevistas foi a análise de conteúdo, que busca descrever e interpretar as informações contidas em diversos tipos de materiais.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ENTREVISTAS

Após a análise do conteúdo obtido nas entrevistas, apresenta-se a análise e discussão de duas das categorias identificadas na pesquisa com vistas ao aprofundamento do objeto de estudo.

Quadro 1 - Categorias

Nº	CATEGORIAS
1.	Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais
2.	Formas de CAA adotadas pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais

Fonte: dados da pesquisadora

Quanto ao **Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais** foram encontradas duas subcategorias, conforme apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Perfil do aluno com paralisia cerebral quanto aos aspectos comunicacionais

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Mínimas demonstrações de intenção comunicativa através de expressões corporais faciais, aliado ao uso deficitário de recursos de CAA	ESTRELA	01
Intenção comunicacional evidenciada em comportamentos e utilização básica da CAA	JARDIM, MAR, VENTO, SOL	04

Fonte: dados da pesquisadora

Na primeira subcategoria categoria, **Mínimas demonstrações de intenção comunicativa através de expressões corporais faciais aliadas ao uso deficitário de recursos de CAA**, encontrou-se o seguinte depoimento da professora:

A comunicação com meu aluno é praticamente inexistente. Tentamos nos comunicar com ele pela expressão, pelo que ele mostra através da expressão. [...] O corpo é comprometido, por isso não tem muito movimento voluntário, então a gente percebe pelo que ele dá, por essas respostas mínimas, uma expressão facial, uma recusa de fazer uma atividade que nós propomos, uma estimulação... pouca coisa mesmo. Ele se porta de forma passiva ou então indiferente. Sempre somos nós, a professora da sala, a mãe ou eu que direcionamos as tentativas de comunicação e ficamos tentando perceber as respostas dele (ESTRELA).

Essa condição realmente traz agravantes para o desenvolvimento da criança. A limitação comunicativa interfere na interação e na aprendizagem do aluno que, segundo Nunes (2011), pode ser agravada se as interações forem empobrecidas.

A professora relata uma postura passiva do aluno e as poucas demonstrações de intenção comunicativa. É importante avaliar se realmente esse comportamento pode ser considerado como passivo ou se as intervenções estão sendo adequadamente direcionadas. Silva Baldrighi e Lamônica (2007) destacam que tanto a

comunicação receptiva como a expressiva podem não estar favorecendo a inter-relação.

Muitas vezes, o fato da criança ter severos comprometimentos físicos e cognitivos faz com que o professor conclua que isto impede a sua compreensão do que acontece ao seu redor. Realmente, se o aluno for privado de estímulos e de interações positivas esta condição se agrava. É necessário avaliar também se esta condição de passividade não está relacionada com a falta de estímulos comunicativos e o aproveitamento das manifestações demonstradas pelo aluno.

Se o aluno apresenta demonstrações mínimas de comunicação, estas podem ser potencializadas na medida em que o professor enriquece as interações com o aluno, inicia a estruturação de um sistema de comunicação alternativa utilizando como base o que o aluno já faz, como o olhar, o sorriso, a esquivia ou a agitação corporal.

É importante que o professor não se limite ao silêncio da criança, que estabeleça contato direto com o aluno para estabelecer comunicação, aproveitando todas as respostas que este apresente (SARTORETTO; BERSCH, 2010). Um sistema de CAA deve ser iniciado conforme as características do aluno e para alcançar um modelo complexo leva um certo tempo. Iniciar com mecanismos que representem uma escolha entre duas opções, como “SIM” ou “NÃO” é um exemplo.

O que geralmente acontece, especialmente no caso de crianças com comprometimentos mais severos, é que o imediatismo em querer respostas mais amplas e rápidas, tolhe as etapas primárias do processo. A criança dificilmente usará uma prancha de comunicação sem desenvolver junto com seus interlocutores estas etapas iniciais.

Na segunda subcategoria, **Intenção comunicacional evidenciada em comportamentos e utilização básica da CAA**, aparecem os casos citados pelas professoras Jardim, Mar, Vento e Sol que relatam as tentativas de comunicação dos seus alunos a partir de formas alternativas. A impossibilidade da fala convencio-

nal não pode condenar o aluno com paralisia à impossibilidade de comunicar-se com seus pares, sua aprendizagem e seu desenvolvimento (PELOSI, 2003). Dessa forma, todas as manifestações do aluno devem ser aproveitadas. As professoras relatam que¹:

Minha aluna Flor se comunica comigo com o olhar, com o sorriso, com o aperto de mão, quando eu utilizo os objetos, os cartões com as pranchas de comunicação (JARDIM).

Então a Brisa gesticula, aponta figuras, objetos, pranchas, lança mão de tudo para dizer o que quer falar, ela tem muita vontade, mas não consegue oralizar de forma compreensível. A paralisia cerebral dela causou um tipo de disartria, pois percebo que ela tenta, se esforça e muitas vezes ela tenta explanar, expor alguma coisa e a gente não consegue entender, mas a postura dela demonstra toda a intenção de se comunicar (VENTO).

A expressão corporal e facial é a primeira forma de comunicação citada pelas professoras que reflete uma intenção comunicativa dos alunos. Com isso, as professoras já estabelecem um canal de comunicação com eles fazendo com que estes interajam com ela, falando através de meios alternativos. Nunes (2003) afirma que estas manifestações podem gerar diversos sistemas simbólicos capazes de garantir a comunicação do aluno com seus interlocutores, mas, para isso, é necessário estruturá-las de modo a se tornarem instrumentos de comunicação.

Na fala das professoras fica evidenciado que Jardim e Vento já iniciaram a estruturação de um sistema alternativo de comunicação no qual há combinação de recursos, técnicas e estratégias.

A segunda categoria aborda as formas de CAA utilizadas pelas professoras e alunos, na qual foram identificadas três subcategorias, conforme explicitado no quadro 3:

¹ Optou-se por apresentar somente algumas das falas, em função do espaço.

Quadro 3 – Formas de CAA utilizadas pelas professoras e alunos com paralisia cerebral na sala de recursos multifuncionais

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUENCIA
Expressão corporal e facial	JARDIM, VENTO, MAR E SOL	04
Técnicas ou estratégias de CAA	JARDIM, SOL, VENTO	03
Objetos de referencia cartões e fichas de comunicação e pranchas	ESTRELA, JARDIM, VENTO, MAR E SOL	05

Fonte: dados da pesquisadora

No que diz respeito à primeira subcategoria, **Expressão corporal e facial**, sabe-se que esta pode ser a primeira forma que o aluno com paralisia cerebral encontra para estabelecer contato com as pessoas que o cercam. A família é a primeira a identificar os sinais corporais que a criança apresenta e a compreender seus significados em razão da experiência adquirida com o contato direto.

Na escola, identificar estes sinais pode até ser fácil, mediante observações contínuas e o convívio com a criança, entretanto, fazer uso destas manifestações corporais como elemento de comunicação alternativa é mais complexo. Os professores de AEE geralmente têm mais possibilidade de iniciar esse processo devido ao contato direto nos atendimentos e pela própria característica do trabalho realizado. Nesse sentido, as professoras Mar e Sol descrevem como utilizam estes recursos para se comunicarem com seus alunos:

A expressão facial e corporal é a primeira forma quando nada dá certo, é a ela que meu aluno Onda recorre. Quando falo, fico bem próxima ao Onda para que ele tenha minha atenção e também chame a atenção dele e assim conseguimos (MAR)

O meu aluno Calor se comunica muito com a expressão facial, faz sinal que gostou, diz que não, balança a cabeça e usa geralmente os dedos para dizer que sim, mais ou menos e que não. (SOL)

Percebe-se, nas falas, que as professoras valorizam as tentativas de comunicação de seus alunos quando utilizam o próprio corpo e que deixam claro para eles esta possibilidade, ou seja, de manifestarem-se utilizando o que conseguem fazer com autonomia. Diante disso, ratifica-se a compreensão de Sartoretto e Bersch, (2010) quando afirmam que estes recursos são capazes de ampliar o repertório comunicativo da criança. Considerar a expressão corporal e facial como uma forma de comunicação é fundamental para qualquer sistema de comunicação aumentativa e alternativa. Logo, conclui-se que as professoras estão agindo de forma correta ao possibilitarem essa forma de expressão.

Para que a criança alcance esta compreensão, é necessário que haja regularidade no uso de determinada expressão corporal ou facial associada a um significado, por exemplo, o sorrir significando SIM. Quando o aluno percebe em situações reais que seu sorriso representará uma afirmativa, passará a fazer uso frequente e consciente desta forma de comunicação e, assim, poderá fazer uso de outras manifestações corporais. Neste caso, ele precisará da condução do adulto mais capaz para organizar este sistema, reforçando e validando o significado das suas intenções comunicativas.

Manzini e Deliberato (2004) e Nunes (2003) destacam que qualquer forma de CAA só tem valor comunicativo se desenvolvida com a criança. Apresentar recursos já construídos sem que o aluno tenha esta compreensão é um risco de fracassar nas interações comunicativas.

Sartoretto e Bersch (2010) reforçam que evoluir para um sistema de CAA para além das expressões corporais e faciais é fundamental, uma vez que se o aluno permanecer nessa etapa, apenas utilizando esta forma, terá respostas limitadas e condicionadas ao comando ou direcionamento do parceiro comunicativo e o sujeito principal deste processo é o aluno, que precisa ter mais poder na condução das suas interações.

A segunda subcategoria, **Técnicas ou estratégias de CAA**, apresenta o que as professoras vem desenvolvendo com

seus educandos. Nesse sentido, para a comunicação de forma alternativa com seus interlocutores, o aluno com paralisia cerebral geralmente precisa do direcionamento ou da atuação competente do seu parceiro. Essa atividade requer um conhecimento sobre as condições do aluno, da mensagem a ser transmitida ou recebida e das técnicas e estratégias a serem adotadas para alcançar os objetivos da comunicação.

Martinsen e Von Tetzchner (2000) afirmam que os mais diversos tipos de recursos, estratégias ou técnicas podem ser utilizados para organizar um sistema de CAA. O que difere em um sistema ou outro não os invalida. Algumas questões podem ser diferenciadas como a iniciativa, o comando, os tipos de mensagens e as formas de acesso. Todos estes diferenciais podem ser utilizados pelo aluno, desde que ele os conheça bem.

Sobre a utilização de técnicas e estratégias para favorecer a comunicação com o aluno com paralisia cerebral, as professoras Jardim, Sol e Vento descrevem várias formas de interação a partir das quais seus alunos Flor, Calor e Brisa se comunicam:

Às vezes, eu quero descobrir algo que não está na pasta de comunicação ou não faz parte do roteiro do dia no meu roteiro, coisas de casa, uma conversa mais livre, isso geralmente quando eu o percebo mais agitado, como se quisesse dizer algo, daí, eu utilizo a estratégia de ir perguntando, “Calor, o que aconteceu?”, “qual a dificuldade?”. Quando consigo identificar o assunto, que ele vai dizendo sim ou não, então eu vou questionando sobre aquela situação, vou dando alternativas pra ele até que ele dê retorno. Quando chega na palavra ou na alternativa certa ele balança a cabeça ou então dá sinal que sim e desse modo vamos nos comunicando, é demorado, mas desse jeito, conseguimos conversar bastante e ele se sente compreendido. Mas acontece também dele tomar a iniciativa, de se agitar, como querendo dizer algo, ele tenta até que eu percebo que ele quer me contar alguma coisa. Então eu pergunto o “que foi” e ele se agita mais, ou seja, vê que eu entendi e fica aguardando as minhas alternativas: Eu pergunto “você quer água? ”, ou o “aconteceu alguma coisa na sua casa? ” e assim eu dou as alternativas e ele vai selecionando, até ele conseguir, e dizer o que quer (SOL).

A professora Sol relata como consegue se comunicar com o aluno dando-lhe mais opções do que o “sim” ou “não”, que são estratégias úteis, mas reduzidas, especialmente se o aluno tem intenção comunicativa evidente. Ao identificar o assunto sobre o qual o aluno deseja falar e a partir daí apresentar as opções que podem representar a intenção de fala do aluno, a professora Sol faz uso de uma estratégia simples, mas que alcança bons resultados. A professora pode fazer uso de técnicas como a varredura escaneamento de opções, como indica Schirmer et al (2007). Dessa forma, mesmo sendo a professora que conduz o diálogo, o aluno tem mais opções de respostas, caso descrito pela professora Sol.

A questão a ser analisada sobre este aspecto é a organização das técnicas e estratégias que favoreçam ao aluno, ampliar suas interações por meio da comunicação. É preciso que o professor de AEE, como principal sujeito na estruturação desse processo na escola, envolva o aluno e aproveite as formas de respostas possíveis, seja um piscar de olhos ou um apontar. Dessa forma será possível levar para a sala de aula regular e compartilhar com os demais professores e colegas a forma de “falar” do aluno.

A terceira subcategoria, **Objetos de referência, cartões, fichas e pranchas de comunicação**, apresenta os recursos que as professoras adotam no trabalho com os alunos. Cita-se o exemplo das professoras:

Com o meu aluno Brilho, utilizo brinquedos e alguns objetos do cotidiano dele. Coisas bem concretas e reais para que ele entenda o que vamos fazer. Por exemplo, na hora de brincar, pego o brinquedo e nós manuseamos, deixo ele ter contato; na hora de ir para a mesa, ele já sabe que a mesa é a hora de fazer a tarefa e lá nós vamos pintar, riscar. [...]. Eu pego na mão dele, estimo o toque, uso materiais coloridos porque eu já sei que isso é atraente para ele. Quando ele não gosta, como uma tinta, uma cola, ele retrai o corpo, e vou falando, explicando [...]. (ESTRELA).

Minha aluna Brisa é muito inteligente, muito ativa, gosta de participar, tenta se comunicar, ela é incrível! Sentimos a necessidade de introduzir no cotidiano dela questões de imagens,

de cartões, para que houvesse uma melhor comunicação, para que ela pudesse participar mais. Fizemos uma pesquisa de alguns cartões, de algumas imagens para que a gente pudesse montar um material para ela. Inicialmente cartões com rotinas, atividades cotidianas, assim ir evoluindo para as pranchas. Nossa ideia foi organizar por tema: a prancha da alimentação, a prancha dos lugares, das pessoas, ou então de uma forma em que ela conseguisse “falar” utilizando as pranchas. Tudo misturado ou sem nenhuma estrutura lógica não é muito bom para a aluna. A pedagoga e eu também pensamos em fazer pranchas de comunicação para que ela utilize em casa, na sala regular e aqui no AEE. Para fazer as pranchas, além de recorte de gravuras, eu utilizo o *Boardemaker*, os jogos interativos, no notebook que são muito bons para usar porque tem infinitas possibilidades de trabalhar com a criança (VENTO).

Neste tópico, pode-se observar que as professoras descrevem com riqueza de detalhes os recursos utilizados para a CAA com seus alunos. A variedade descrita revela a criatividade e empenho das professoras em desenvolver recursos os mais variados possíveis para beneficiar o aluno.

A professora Estrela, que atende um aluno com complicações motoras e cognitivas severas, afirma que diante do quadro do aluno só é possível utilizar materiais concretos e reais com o aluno para que desta forma ele possa entender a atividade e o comando. De fato, como afirmam Sartoretto e Bersch (2010), a utilização de objetos de referência pode ser a forma mais viável para alguns alunos, especialmente os que têm a paralisia cerebral com a deficiência intelectual associada.

A professora Estrela afirma ainda que estimula as experiências sensoriais para que o aluno manifeste reações sobre a atividade realizada para que assim ela possa ir percebendo o aluno. Esta situação pode parecer sem muita importância, no entanto, para crianças que têm um quadro tão severo, distintas experiências são pouco oportunizadas e geralmente isto interfere na percepção delas de mundo. Estas questões básicas precisam ser vencidas para que o aluno possa ampliar sua interação com o mundo ao seu

redor e com os outros.

Percebe-se que a professora Vento já desenvolve um trabalho mais direcionado para a CAA, utilizando além das expressões corporais e faciais, técnicas, estratégias e recursos construídos para fins de comunicação. A professora realizou um levantamento prévio para estruturar um sistema base para a aluna, a ser utilizado nos diferentes espaços da escola e com outros interlocutores. A esse respeito, Martinsen e Von Tetzchner (2000) destacam que a construção do vocabulário funcional deve ser o objetivo do trabalho com os recursos.

Nos casos em que o uso da CAA é realizado de forma mais estruturada é fundamental que o professor conheça além das técnicas e estratégias para desenvolver a comunicação, os aspectos teóricos e práticos para a construção de um sistema que envolva o uso dos símbolos gráficos para construção de cartões e pranchas de comunicação.

Para a construção dos recursos gráficos, as professoras de AEE utilizam fotografias, gravuras e desenhos, obtidos através de acervo pessoal das famílias e recortes em livros e revistas. Estas imagens são indicadas, especialmente no início do trabalho com CAA devido ao seu alto grau de iconicidade que facilita a compreensão por parte do aluno. Schirmer et al (2007) destacam que os símbolos utilizados devem ser escolhidos conforme as características dos alunos.

Além das imagens citadas, as professoras de AEE utilizam o software *Boardmaker* para a confecção dos cartões e pranchas de comunicação que tem como sistema de símbolos o PCS, cujo aspecto positivo é o fato de ser um sistema pictográfico que facilita a identificação das imagens.

Ao decidir como serão construídos os cartões ou pranchas, o professor deve levar em conta o contexto, a necessidade de vocabulário do aluno, as formas de acesso ao recurso e a adequação do material utilizado. Além disso, deve ser um trabalho minuciosamente planejado e avaliado quanto a sua usabilidade (MANZINI; DELIBERATO, 2004)

Observa-se na fala da professora Mar que esta já realiza um trabalho voltado para a CAA e que os recursos são construídos conforme surgem as necessidades a partir do contato com o aluno. O aspecto positivo é o fato de que as necessidades de comunicação estão sendo resolvidas à medida que se apresentam na dinâmica do trabalho de AEE e como limite, a característica imediatista do recurso, que só é utilizado no contato com a professora de AEE. Conforme pontuam Correia (2012) e Nunes et al (2011), a CAA deve proporcionar ao usuário a participação em diversos contextos comunicacionais.

Compreende-se que as professoras já fazem uso da CAA, algumas de forma mais estruturada e outras ainda em processo inicial. O que se considera como primordial para que este trabalho favoreça a comunicação dos alunos é que o aluno seja o norte deste processo e que suas características e possibilidades direcionem a construção da CAA, pois só desta forma será possível obter êxito, o que parece constituir preocupação das professoras participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa na escola ainda é relativamente limitado levando-se em conta o público que necessita deste recurso de tecnologia assistiva para desenvolver a acessibilidade comunicacional. Os motivos para o não uso são os mais variados: falta de conhecimento do público usuário a respeito das tecnologias disponíveis, falta de formação específica para os profissionais da área de educação especial, alto custo, carência de produtos no mercado e até a questão do estigma, pois a aparência de muitos recursos pode focar apenas as deficiências e não as eficiências, o que pode causar rejeição tanto por parte do usuário como da família.

Discutir o tema, contudo, é de extrema importância na área de Educação, pois além da formação dos professores, a CAA tem se tornado um elemento crítico para a inclusão das pessoas com

deficiência, especialmente aquelas com paralisia cerebral. E é nesse sentido que a produção científica de aportes teóricos que credenciem a importância desses recursos se faz necessária.

A concepção da inclusão de alunos com deficiência na escola tem como um dos fundamentos conceituais a prática inclusiva compartilhada por todos os sujeitos da comunidade escolar. Considerando-se as atribuições de um serviço de CAA em contexto de educação na perspectiva inclusiva de alunos com paralisia cerebral, todo o empenho na produção de conhecimento sobre a área contribuirá favoravelmente na consolidação do paradigma inclusivo na escola.

Esta pesquisa apresenta a crença na importância que a CAA traz para a inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral e o seu desenvolvimento enquanto aluno que pode aprender e enquanto sujeito social capaz de participar ativamente nos espaços que compartilha com seus pares.

Conforme os objetivos propostos, considera-se que o trabalho desenvolvido pelas professoras de AEE com a utilização da CAA é fundamental. Em estágios distintos de desenvolvimento de CAA com seus alunos e mesmo com a necessidade de alguns ajustes, todas as professoras participantes deste estudo, revelaram engajamento e compromisso na realização do trabalho, fato que se considera como o diferencial na condução do trabalho.

Deste modo, verificou-se que as professoras e os alunos investigados estão em processo de construção da CAA como meio de comunicação, sendo que em menor ou maior estágio de desenvolvimento, a CAA é objeto do trabalho das professoras com seus alunos. Constatou-se no lócus investigado que três das professoras participantes desta pesquisa encontram-se em momento favorável para a ampliação da comunicação com seus alunos e duas delas ainda apresentam dificuldades de base ora pela falta de compreensão acerca da especificidade da CAA, ora pelas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. Educação Inclusiva: a prática pedagógica nas salas de Recursos. In: MANZINI, J. E. et al (Org). **Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

BRASIL, Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CORREIA, V. G. P. A comunicação alternativa e ampliada no contexto escolar: uma via de acesso à inclusão de alunos com paralisia cerebral. In: ORRU, S. E. **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 91-113.

DELIBERATO, D. Terminologias e aspectos teóricos das habilidades expressivas no contexto da comunicação alternativa. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 385-397.

HONORA, M; FRIZANCO, M. **Esclarecendo as deficiências**. Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

MAGALHÃES, R. C. B. P. (Org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Líber, 2010.

MANZINI, E. J. ; DELIBERATO, D. **Recursos para comunicação alternativa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

MARTINSEN, H.; VON TETZCHNER, S. **Introdução à**

comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Editora, 2000.

MELO, F. R. L. V. **Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral:** uma experiência de formação continuada. João Pessoa: Ed. UFPB, 2008.

NUNES, L. R. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

NUNES, L. R. P. et al. (Org.). **Comunicar é Preciso:** Em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Compartilhando Experiências:** Ampliando a Comunicação Alternativa. Marília: ABPEE, 2011.

NUNES, L. R.P; WALTER, C. C. F; DELGADO, S. M. M. a comunicação alternativa na perspectiva das famílias, dos profissionais e do próprio usuário. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, 2012. p. 399-419.

PAULA, M. P. P. A Comunicação Alternativa no contexto do ensino naturalístico. In: NUNES, L. R. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PELOSI, M. B. A Comunicação Alternativa Escrita. In: NUNES, L. R. P. (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 203-

PELOSI, M. B.; SOUZA, V. L. V. O funcionamento das salas multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p.127-146.

QUITÉRIO, P. L. Turma maluquinha- o processo de inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma turma de projeto na rede municipal de ensino. In: NUNES, L. R. et al. (Org.). **Comunicar é preciso: Em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, 2011. p. 163-172.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

BERSH, R ; SCHIRMER, C. R. **Tecnologia Assistiva no Processo Educacional**. In: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. (Org.). **Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas**. 1ed. Brasília: MEC-SEESP, 2005, v. 1, p. 87-92.

SCHIRMER, C. et al. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SCHWARTZMAN, J. S. Paralisia Cerebral. **Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral**. São Paulo, set./dez. 2004. v.1, n. 1. p. 6-17.

SILVA, S. M. M.; BALDRIGHI, S. E.; LAMÔNICA, D. A. Aplicação de procedimentos de comunicação alternativa na escola especial para indivíduos com paralisia cerebral não falantes: estudo de caso. In: **Um Retrato da Comunicação Alternativa no Brasil: Relatos de pesquisas e experiências**. Rio de Janeiro: 4 Pontos, 2007. v. I. p. 327-335.

SILVA, R. L. M. et al. A comunicação alternativa na interação professor-aluno com paralisia cerebral no contexto da sala comum. In: NUNES, L. R. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Compartilhando Experiências: Ampliando a Comunicação Alternativa**. Marília: ABPEE, 2011.

SOUZA, V. L. V. Recursos alternativos para o desenvolvimento da comunicação. In: **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 217-233.

VON TETZCHNER, S. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando a comunicação suplementar e alternativa. In: **Revista brasileira de Educação Especial**. Marília, mai./ago. 2005, v. 11, n. 2, p. 151-184.

***INCLUSÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
VISUAL***

O MOVIMENTO INCLUSIVO NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE ALUNOS CEGOS EM SEGUNDA GRADUAÇÃO (1990-2012)

Rogéria Pereira Rodrigues

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior por pessoas com deficiência visual ainda provoca forte impacto junto à comunidade acadêmica cujas respostas a esses sujeitos, em sua maioria, consistem em ignorar sua existência e não criar condições conjuntas para apoiá-los na sua permanência na universidade.

As políticas públicas para o ensino superior nos anos de 1990 do século XX possibilitaram ampliação do acesso a esse nível de ensino, principalmente pelas camadas menos favorecidas, que até então eram desencorajadas a buscar esse grau de escolarização. É importante ressaltar que esse período também trouxe novos debates para o campo da cultura, da ciência, da política, da diversidade, fertilizando o surgimento de novos paradigmas que se propõem a legitimar temas e discursos que, em alguns momentos da história do homem, não eram tidos como interessantes, deste

modo não faziam parte das pautas oficiais referentes a essas áreas, ou seja, à dinâmica do desenvolvimento humano.

Na atualidade, as discussões sobre as oportunidades que são oferecidas aos grupos vulneráveis ganham cada vez mais espaço em diversos segmentos sociais, dando origem a políticas afirmativas direcionadas para diminuir e/ou controlar as desigualdades que distanciam grande número de pessoas dos processos de evolução contemporânea. Tais políticas afirmativas procuram solucionar déficits que o desenvolvimento tecnológico, intelectual, econômico e educacional tem para com os menos favorecidos.

Nesse sentido, esta pesquisa elencou como problema o seguinte questionamento: quais são, na perspectiva de alunos cegos, as mudanças ocorridas no Ensino Superior, decorrentes do surgimento do movimento inclusivo em Teresina? Com o fim de investigar esse problema, optou-se por trabalhar com alunos que já tinham uma primeira graduação obtida no início do movimento inclusivo (década de 1990) e que estavam em fase de conclusão de uma segunda graduação no momento de realização desse estudo. Entende-se que somente aqueles que vivenciaram essa experiência efetivamente estão aptos a contribuir para a análise desse processo.

O processo de inclusão no ensino superior

Vários estudos discutem a problemática da pessoa com deficiência visual no ensino superior (LEITE; SILVA, 2006; MASINI; BAZON, 2005; CHAVES, 2012), sendo que estes têm como foco de investigação a experiência do aluno cego e/ou deficiente visual no contexto atual, sem considerar as modificações ocorridas ao longo do tempo em decorrência da inclusão.

O atual contexto educacional permite aos segmentos marginalizados cobrarem do Estado a elaboração e efetivação de políticas públicas que contemplem demandas específicas desses grupos, uma vez que a política oficial propõe a inclusão de todos no sistema educacional, mesmo sem ouvir os grupos excluídos sobre seu real desejo de educação.

Segundo Siqueira (2002), há a incorporação por parte do Estado de determinadas demandas reformistas dos movimentos sociais que conduzem à celebração do contrato social, porém, as cláusulas desse contrato são fixas e ditadas majoritariamente pelo Estado, generalizando dessa forma as políticas inclusivas que, em sua maioria, desconsideram as necessidades específicas e, por isso, dificultam a inclusão plena.

Nesse sentido, para se discutir a inclusão, inicialmente é necessário conhecer a efetividade e credibilidade desse processo inclusivo, além de analisar a inclusão da pessoa com deficiência em todos os espaços da sociedade, haja vista a inserção gradativa desses sujeitos em diferentes ambientes sociais. Observa-se, por outro lado, que essa inserção tem se caracterizado mais como integração do que como inclusão, pois a inclusão deles vem sendo promovida a partir de seus próprios esforços individuais. Bruno (apud LIBÓRIO; CASTRO, 2005, p. 96) afirma que não obstante a instalação da inclusão na sociedade, um ponto ainda emperra esse processo: “no imaginário social ainda prevalece a ideia da deficiência como ‘incapacidade, desvantagem e menos valia’”.

Considera-se que a mudança de paradigmas, nesse caso, da integração à inclusão deve promover a ruptura de conceitos e comportamentos que altere positivamente a vida das pessoas envolvidas, instrumentalizando a sociedade para incluí-los de forma plena, sem impor ressalvas seletivas, indicando quem está ou não qualificado para a inclusão.

A escola, componente da organização social, se tornou uma das instâncias fundamentais para a efetivação da inclusão, pois é no ambiente escolar que os indivíduos com necessidades especiais mais bem se instrumentalizam de conhecimento formal, experiências de sociabilidade e autonomia, elementos que possibilitam que o indivíduo atinja a cidadania.

Por outro lado, as pessoas que pleiteiam ser incluídas devem também se instrumentalizar com as ferramentas de acessibilidade, tecnologias e atitude voltada para a autonomia, fundamentadas na ciência e na responsabilidade, como também no direito de ser

diferente e, só assim, pode-se falar em inclusão legítima.

Ainda hoje se constata pouca atenção em relação ao atendimento das necessidades de pessoas com deficiência. Sendo que o apoio que estas recebem em grande parte se destina às instituições especializadas que dirigem seus serviços preferencialmente a alunos matriculados na educação básica, deixando o ensino superior sob a responsabilidade das próprias pessoas com deficiência que o procuram. É o que afirma Sousa (2008), para quem as políticas e os questionamentos envolvendo a inclusão têm girado, majoritariamente, em torno da educação básica. Entretanto, a proposta da educação inclusiva, devidamente amparada por lei, é prevista para os demais níveis de ensino. Essa visão polarizada compromete a inclusão no ensino superior que acaba sendo concebido de forma voluntarista e desvinculado das ações acadêmicas.

Conforme Rodrigues (2004), a universidade precisa discutir a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial não de forma voluntarista e semiclandestina, mas ao contrário, assumindo-a como política social e educativa que mobilize todas as pessoas que fazem a academia, tornando os espaços físicos e os próprios sujeitos acessíveis, de modo a promover uma educação de qualidade e igualitária.

No tocante à inclusão de pessoas com deficiência nos diversos níveis de ensino, considera-se que esta ainda se apresenta bastante tímida, principalmente no ensino superior, pois as políticas inclusivas na sua totalidade pouco contemplam estudantes público-alvo da educação especial matriculados nesse nível de ensino, delegando a esses alunos a responsabilidade pelo ingresso e a permanência na academia.

No caso específico da pessoa com deficiência visual, a inclusão na universidade exige suporte tecnológico para acesso didático como, por exemplo: Braille, livros em áudio, digitalização de textos e livros para a leitura com sintetizadores de voz no computador; apoio para mobilidade (sinais sonoros, pisos táteis, identificadores táteis, eliminação de barreiras aéreas), dentre outros.

Outro aspecto essencial diz respeito à indispensável elimi-

nação da barreira atitudinal por parte da comunidade acadêmica, pois isso pode convergir para a construção de maior independência e autonomia física, intelectual e humana dos estudantes com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário o envolvimento do aluno e da universidade na implementação dessas ações que podem conduzir à conquista da inclusão acadêmica das pessoas com deficiência visual, pois um positivo processo de inclusão traz implícita uma instituição que se adequa às necessidades dos seus diversos alunos, haja vista que o direito a igualdade de oportunidades de educação implica em respeitar as diferenças, tratando os iguais como iguais e os desiguais como desiguais (CONVENÇÃO DA GUATEMALA, 2001).

O movimento de inclusão no Brasil tem sofrido, no entanto, vários percalços provocando certa discordância entre pesquisadores de referência nessa área que têm discutido sobre a viabilidade de uma sociedade inclusiva no país, pois se constata, na prática, disparidade entre a realidade e o que preconizam as leis. Inúmeros são os fatores que provocam essa discussão. São debatidas desde as condições necessárias à inclusão, no que se refere às adequações físicas, materiais e curriculares, até as competências exigidas dos profissionais envolvidos nessa questão.

A ampliação do acesso das pessoas com deficiência visual à comunicação, à saúde e a níveis mais elevados de escolaridade vem simultaneamente com o movimento inclusivo, que tem na acessibilidade um componente intrínseco de sua constituição. O direito ao acesso nos últimos anos tornou-se o foco das matérias legislativas que contemplam os interesses das pessoas com deficiência, em diferentes campos, e quando se trata da pessoa cega o acesso e a permanência à educação constituem pilares fundamentais de suas aspirações.

A promoção da acessibilidade garante à pessoa cega alguns direitos comuns a todas as pessoas com deficiência e outros específicos aos cegos, fortalecendo a inclusão desses sujeitos em diferentes ambientes sociais. A lei nº 9.610 de 1998 resolve que

não constitui violação aos direitos autorais a reprodução em formas acessíveis como o sistema Braille, áudio livro, entre outros para uso exclusivo e sem fins lucrativos por pessoa com deficiência.

A portaria 1.679 de 02 de dezembro de 1999 do Ministério da Educação, em seu artigo 1º determina que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização e reconhecimento e para fins de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para sua renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade a pessoas público-alvo da educação especial.

A respeito de alunos com deficiência visual esse documento em sua alínea b, aponta que deve haver “Compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo: máquina de datilografia Braille, impressora Braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz [...]” (BRASIL, 1999).

A esse respeito, considera-se que o Estado prevê medidas legais, entretanto estas não são cumpridas em sua plenitude. Esse fato contribui para que a inclusão do aluno com deficiência visual se torne uma questão complexa. Compreende-se que essa questão não deve ser privativa da pessoa cega, mas ao contrário diz respeito a toda a sociedade, já que o processo de inclusão não se dá por via única, ele se consolida com a responsabilidade social e engajamento dos indivíduos.

A exemplo da pessoa com deficiência visual que percebe a realidade por meio dos sentidos remanescentes, a sociedade deveria guiar-se pela mesma via, não no sentido de fazer juízo de valor sobre as diversas formas de acessar as informações, mas sim permitir a democratização sensorial da sociedade, pois, conforme Vigotski (1997), a cegueira não pertence apenas ao indivíduo com diferença, ela também é social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário, também, aguçar os sentidos da sociedade, para que esta perceba sua diversidade, para se remodelar tendo em vista desenho universal que reflita a hetero-

geneidade dessa constituição. Assim, busca-se diálogo acerca dos sentidos socialmente construídos referentes ao que venha ser a pessoa com deficiência visual na atualidade.

A disposição da sociedade em perceber a pessoa com diferença a partir de padrões que fogem à regra já imposta, qual seja a do cego limitado e incapacitado pela ausência do sentido da visão, possibilita a criação de uma nova categoria de pessoa com deficiência visual, colocando a cegueira como atributo natural que compõe a identidade da pessoa cega, desconstruindo a ideia de que esse aspecto físico se apresenta apenas como obstáculo às possibilidades sociais. Concorde-se com Vygotski (1997 apud LIRA; SCHLINDWEIN, 2008, p.176) quando afirma que “a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, mas uma fonte de atitudes, de força criativa, já que cria uma nova e peculiar configuração da personalidade”, assim como se trata de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja), alimentando as possibilidades e o desejo de superação diante dos obstáculos oriundos da cegueira, mas produzidos socialmente.

Questionando a naturalização e a aceitação tácita de que a cegueira biológica é indissociável da incapacidade, percebe-se que a resignificação da incapacidade biológica pode apontar para a possibilidade de uma reconstrução identitária que permita aos cegos projetar nova imagem social otimizada que subverta o preconceito, instituindo nova sociabilidade baseada não nas impossibilidades, mas nas potencialidades dos atores sociais.

METODOLOGIA

Adotou-se a abordagem qualitativa, pois, segundo Gonçalves (2003), esta busca a compreensão e a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas. Trata-se de um estudo de natureza explicativa, tendo em vista que se pretendia entender o processo de inclusão em universidade pública e faculdade privada de Teresina-PI, em especial, no que diz respeito às alterações ocorridas ao longo do tempo nestas instituições,

visando o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual no seu interior, de forma a conhecer essa realidade pouco estudada e caracterizar esse processo. (MARTINS, 1994).

A pesquisa em questão foi desenvolvida em duas instituições de ensino superior de Teresina-Piauí, na Universidade Estadual do Piauí-UESPI (Campus Poeta Torquato Neto) e na Faculdade de Tecnologia do Piauí - FATEPI, no período de março a junho de 2012, com a devida autorização dessas IES.

Colaboraram com essa pesquisa quatro sujeitos cegos, alunos do ensino superior de Teresina em segunda Graduação, sendo três do sexo masculino e um do sexo feminino.

Com o fim de alcançar os objetivos propostos desta pesquisa, os quatro participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: estar em segunda graduação e ser egresso ou estudante de instituição pública ou particular. Em relação ao primeiro critério, considerou-se essencial a experiência dos sujeitos nesse nível de ensino por duas razões: 1) tempo decorrido entre a primeira graduação (década de 1990), início do movimento inclusivo e a segunda graduação (ano 2012); 2) a possibilidade de se traçar um paralelo entre instituições particulares e públicas no que diz respeito às condições para a inclusão de pessoas com NEE. Os colaboradores se enquadravam na faixa etária entre trinta a cinquenta e seis anos de idade. Atualmente, três dos sujeitos são estudantes de Bacharelado em Direito da rede particular de ensino e um de Licenciatura em Pedagogia da rede pública de ensino superior.

Dois possuem pós-graduação *stricto sensu* e para melhor compreender o perfil dos participantes será apresentado breve histórico individual, utilizando nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes. Nesse sentido, foram utilizados como pseudônimos os nomes dos quatro elementos (Água, Ar, Fogo e Terra), os quais, segundo a mitologia grega, são elementos que passam por mutações compondo a matéria e a energia reciprocamente. Optou-se por esses codinomes após análise das entrevistas concedidas, as quais, muitas vezes, revelam a capacidade e a força dos participantes em elaborar-se e reelaborar-se diante das dificuldades.

O levantamento de informações ou construção dos dados centrou-se na entrevista semiestruturada, composta por sete questões, além dos dados demográficos. Com isso buscou-se equilíbrio entre os interesses da pesquisadora, referentes ao levantamento das informações e a liberdade dos entrevistados quanto à subjetividade destes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de maneira a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados.

Para o processamento das informações da presente pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo de Bardin (1994). Esta abordagem analítica é bastante pertinente na medida em que decompõe o material textual resultante da interação com os sujeitos de pesquisa e, dessa forma, a experiência do pesquisador, registrada em seus escritos é decomposta em partes elementares, facilitando o seu entendimento acerca do sujeito. Foram definidas categorias *a priori*, as quais, segundo Franco (2003) emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria.

Nesse sentido foram identificadas cinco categorias temáticas: 1) concepção de inclusão; 2) modificações decorrentes da inclusão; 3) dificuldades e condições facilitadoras para o acesso e permanência nas IES; 5) capacidade de resiliência. Cada categoria deu origem a subcategorias que serão apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira categoria, concepção de inclusão, aborda as concepções dos sujeitos acerca da inclusão e as críticas que estes fazem a esse movimento em razão da vivência no ensino superior ao longo do tempo. Nesse sentido, as subcategorias encontradas foram as seguintes: a inclusão como movimento vertical (do governo para a sociedade) e a família como via de inclusão e criticam o papel do governo e as políticas públicas destinadas a consolidar a inclusão. (Ver quadro 1)

Quadro 1. Distribuição das subcategorias de respostas sobre a concepção de inclusão

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
A inclusão como movimento vertical: do governo para a sociedade	02
A família como via de inclusão	01

Fonte: dados da pesquisadora

Na primeira subcategoria, observa-se que dois dos entrevistados elegeram a inclusão como movimento vertical: do governo para a sociedade como concepção de inclusão, em razão da insatisfação que sentem quanto à origem, constituição e práticas desenvolvidas ao longo do tempo em nome da inclusão, a qual na visão destes não se constituiu como uma resposta aos anseios das pessoas público-alvo da educação especial, uma vez que estas não foram ouvidas. Trata-se, portanto, de inclusão vertical, diferente da integração (SASSAKI, 1997; MENDES, 2006) que partiu dos movimentos sociais, das bases, das reivindicações de pais, professores e alunos que se envolveram de forma ativa na defesa de uma escola mais equânime.

Corroborando o que pensam os participantes, Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que da forma como estão postas as políticas de inclusão inviabilizam a própria inclusão, pois definem inclusão excludente que ignora as diferenças em nome de uma pseudopluuralidade. Considera-se que, além disso, ignoram os sujeitos para os quais se voltam as especificidades de cada necessidade especial, preocupando-se apenas em dar uma satisfação social para uma sociedade que na atualidade vivencia um dos momentos mais propícios na defesa dos direitos humanos.

Por outro lado, evidencia-se o teor neoliberal presente no próprio movimento de inclusão, pois, segundo Lopes (2009), há duas regras essenciais que definem o neoliberalismo. A primeira diz respeito à ideia de que todos precisam participar, se inserir no mercado com vistas a se manter autonomamente e a segunda determina que todos devam estar incluídos, ainda que esta inclusão

ocorra em distintos níveis, contanto que todos participem.

A segunda subcategoria aborda a família como via de inclusão. É indiscutível a relevância da família para o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, principalmente por se tratar da primeira instituição com a qual este tem contato e aquela que vai introduzi-lo na realidade social. Nesse sentido, a família vivencia diferentes fases (ASSUNÇÃO JÚNIOR; SPROVIERI, 1991) quando se depara com o nascimento de um filho com deficiência e o resultado desse processo implicará na aceitação ou rejeição desse ser antes idealizado. As consequências da aceitação são previsíveis, pois resultam em amor, apoio, segurança, estimulação que serão fundamentais para a formação desse indivíduo e para o enfrentamento das dificuldades que este irá enfrentar. As condições sociais, financeiras, culturais e morais da família contribuem para a aceitação e para fundamentar uma base sólida que permita a instrumentalização deste na sua inserção no contexto social. É o que se observa na fala a seguir.

Porque tem pessoas cegas que têm uma condição social mais avantajada, que têm seu transporte, que muitas vezes têm uma família muito bem estruturada, aí pra elas a inclusão funciona muito melhor, por quê? Por que a família delas é que tá sendo a inclusão. (A)

Compreende-se que quando a família não tem essa estrutura, cabe ao Estado assumir essa responsabilidade, como asseguram a Constituição Federal (1988) e O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). No caso da pessoa que vive em ambiente familiar bem estruturado, as falhas que surgem no âmbito escolar são minimamente sentidas pelo sujeito, pois essas são compensadas pela família.

A segunda categoria buscou compreender qual a influência do movimento inclusivo no processo de mudanças no âmbito das instituições de ensino superior, com vistas a verificar se houve ou não alterações significativas nestas em função da legislação nacional e internacional. Nesse sentido, foram encontradas as subcategorias apresentadas no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2. Distribuição das subcategorias de respostas às modificações decorrentes do movimento inclusivo

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
As garantias da legislação	02
Modificações quase imperceptíveis	02
Desenvolvimento de novas tecnologias	01
Maior conhecimento das pessoas em função da mídia	01

Fonte: dados da pesquisadora

A primeira subcategoria, as garantias da legislação, reafirma o que já foi mencionado anteriormente quanto ao fato de que nem tudo que é garantido em lei, se efetiva de fato. Entretanto, já é possível constatar algumas alterações no que diz respeito à compreensão e conhecimento das pessoas acerca da legislação, decorrentes da divulgação, ainda que tímida, feita através dos programas do governo.

A ampliação da discussão acerca da inclusão revela sutilezas e necessidades dentro de uma mesma categoria social, como por exemplo, o caso dos cegos que podem optar por modelos diferentes de prova no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

São exemplos de documentos importantes para o aluno com deficiência visual a Lei nº 9.610 de 1998; a Portaria 1.679 de 02 de dezembro de 1999, o Programa Incluir e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (2011), este último do governo Dilma Roussef. Como afirma um dos participantes:

Bom, naquela época da década de 90, como eu falei agora a pouco, muito embora eu sentisse uma solidariedade maior, mas talvez aquilo fosse mais por uma questão mais protecionista. Naquele tempo já existiam determinadas leis, mas as pessoas não conheciam, não eram difundidas pra sociedade, então se você fosse fazer determinadas cobranças, por exemplo, hoje se você for cobrar as adequações em determinados espaços, em determinadas faculdades, em determinadas universidades, o gestor pode não gostar, mas nós temos

mecanismos hoje que os obrigam a fazer essas adaptações, né?! Na década de 90 nós não tínhamos essas aberturas pra que a gente pudesse cobrar e ver os resultados. Mas não é nada de exigência, não é nada demais, é simplesmente uma necessidade que a gente tem de ver o mundo se adequando a nós e não nós nos adequando ao mundo. (Terra)

Nas falas dos entrevistados é possível perceber uma modificação no sentido da aquisição de direitos anteriormente negados como, por exemplo, a possibilidade de realizar uma prova em Braille no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a segurança de reivindicar direitos sem sofrer represálias, a inclusão compartilhada sem protecionismo, a adequação de ambientes em função de seus usuários, o reconhecimento da capacidade da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino e, principalmente, o reconhecimento pelo Governo da importância de coibir, sob pena de descredenciamento, a inércia e o descaso dos gestores de instituições particulares, ao obrigá-los a adaptar as instituições às pessoas com deficiência, tendo em vista que são estas instituições as que mais recebem alunos com essa característica, segundo documento acerca do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP, 2005), referente às matrículas no período de 2003 a 2005. (BRASIL, 2007).

Na segunda subcategoria, modificações quase imperceptíveis, é possível constatar que as modificações decorrentes do movimento inclusivo pouco afetaram os sujeitos cegos matriculados no Ensino Superior, uma vez que mesmo as alterações referentes à acessibilidade se restringem aos alunos cadeirantes, como a criação de rampas e corrimãos, sem que as necessidades dos cegos sejam atendidas como, por exemplo, o piso tátil, sinalizadores para identificação de salas de aula, banheiros e outras dependências da instituição. De igual modo, não existem laboratórios destinados à adaptação de materiais em tinta para modelos acessíveis, como o sistema Braille, livros em áudio, digitalizados e ampliados, conforme preconizam a ABNT 9050 (2004) e a Portaria 1.679/99.

Hoje têm essas diferenças, mas também não se pode dizer que as coisas avançaram muito. Na minha concepção, avançou muito pouco, até porque não depende só do professor, não depende só da instituição, depende de toda uma conjuntura nacional, de toda uma conjuntura social... Nós só vamos melhorar essas coisas, quando a sociedade inteira, ou quando grande parte da sociedade entender que nós não estamos ali pedindo, ou que nós não estamos ali merecendo ou carecendo de favor, e sim precisando que nossos direitos sejam respeitados, por que hoje tem recursos para muita coisa, mas nós não temos acesso. No campo educacional, o governo vai e compra uma impressora e joga lá numa faculdade ou numa escola qualquer, mas não dá condição dela funcionar, o governo não dá o livro didático em Braille no tempo certo, o governo não cria capacitação para as pessoas que vão trabalhar com o aluno cego... E tudo isso é processo de inclusão, mas não tá acontecendo. (Ar)

Considera-se que um dos principais problemas a ser resolvido, ou seja, a formação de pessoal qualificado, não vem sendo enfrentado pelo Governo a contento, haja vista que o mero fornecimento de equipamentos não garante sua utilização, havendo, assim, um sucateamento desse material. Essa situação termina por fortalecer as instituições filantrópicas que sempre foram o suporte concreto para as pessoas com deficiência e enfraquecer o movimento inclusivo, pois desmotiva o aluno, os pais e os próprios professores a buscarem as instituições regulares.

Na terceira subcategoria, desenvolvimento de tecnologias, há a compreensão dos participantes acerca da relevância da tecnologia assistiva para o seu desenvolvimento educacional. No caso das pessoas cegas, há uma grande variedade de programas voltados para o acesso à informação, como leitores de tela e texto, sistema operacional (Dosvox), digitalizadores, ampliadores de tela e texto, lupas, programas de conversão de texto digitalizados para áudio, entre outros.

No Brasil, a criação e difusão destes programas ainda estão em processo de desenvolvimento, sendo que somente o Dosvox é inteiramente nacional e gratuito, pois a maioria dos recursos exis-

tentes tem que ser importada a um elevado custo.

Então, o que eu fiz, eu usei outra ferramenta que é de principal importância pra mim, que é o computador. A partir do segundo período, eu passei a utilizar o computador pra ler os textos pra mim. Bem, eu uso 3 programas de acordo com a necessidade, porquê? Eu uso o Virtual Vision que é um programa de voz. Já o Jaws que é outro programa de voz semelhante ao Virtual Vision, lê em pdf e o PDA também lê em pdf. No áudio livro você pode converter o texto para MP3, que é o sistema que leitores de aparelhos de som leem, ou já tem o som, leitor de pen drive, aí a gente converte para MP3 e vai ter o áudio livro em MP3. Então são vários auxílios que a gente utiliza pra poder ler. Não pode ter tanto prejuízo nas leituras. (Fogo)

Percebe-se, portanto, na fala do participante a importância destes instrumentos para a autonomia acadêmica, contudo as instituições públicas e privadas não oferecem essas tecnologias, dificultando o desempenho destes alunos. A evolução tecnológica garante a permanência dos alunos nas instituições, contudo, não há equanimidade na distribuição dos recursos que possibilitem sua aquisição. Segundo Lima (2006), o investimento nas tecnologias amplia as possibilidades dos cegos que por muito tempo ficaram restrita ao sistema Braille, permitindo a esses sujeitos maior independência e oportunidades educativas, de comunicação e trabalho, estimulando cada vez mais o surgimento de novas competências.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao fato de que o Governo Federal financia a aquisição de tecnologias pelas instituições de ensino superior. Não obstante tal fato, os gestores desconhecem essa política e resvalam para o ostracismo a causa da pessoa com cegueira.

A quarta subcategoria, Maior conhecimento em função da mídia, resulta da compreensão pelos participantes de que com a ampliação da informação na sociedade contemporânea, alguns temas deixaram de ser tabus, como os grupos desfavorecidos, principalmente pelas cobranças da imprensa motivadas pelo movimento

pela inclusão na atualidade. De fato, há hoje maior divulgação instantânea do que ocorre no mundo. Isso contribui para que temas como a acessibilidade e a inclusão de pessoas público-alvo da educação especial sejam mais bem conhecidos pela sociedade.

Essa projeção contribui para a conscientização social em relação à inclusão das pessoas com deficiência em diversas instâncias sociais, como também desperta o debate em torno da capacidade, estigmas e preconceitos, colaborando para construção de novo conceito de pessoa com deficiência respaldado em suplantar as impossibilidades, a concepção mais corriqueira do cego, aquela que supervaloriza a sua fragilidade. Tal concepção lentamente dá lugar à visão também caricatural do arquétipo da superação, desviando as atenções das falhas do sistema para a capacidade do cego em contornar essas falhas, sendo que estas deixam de refletir a exclusão para tornarem-se apenas provas de superação. Nesta perspectiva, o apelo midiático enfoca a comoção que resulta em admiração, exemplos de vida, sem abrir mão do paralelo, vidente e não vidente.

As formas como estes temas são abordados nem sempre correspondem à realidade da pessoa com deficiência, mas nota-se que já existe mudança favorável, em razão da própria discussão que provocam. É o que afirma o participante na fala a seguir.

Hoje em dia as pessoas ditas normais têm mais conhecimento acerca da deficiência, devido também a mídia, à divulgação que há acerca disso. Nos 80 e 90 era uma coisa mais retraída, as pessoas não tinham muita informação sobre o assunto. (Água)

A terceira categoria, dificuldades para a inclusão no ensino superior, aborda as principais dificuldades elencadas pelos participantes no seu processo de formação no ensino superior. Nesse sentido, retrata de forma clara alguns dos obstáculos enfrentados por esses alunos para a permanência nas IES. Esta se constitui por três subcategorias, apresentadas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3. Distribuição das subcategorias de respostas às dificuldades para a inclusão no ensino superior

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
Condições associadas à ausência de bolsista	03
Desconhecimento da instituição acerca dos recursos necessários para incluir a pessoa cega	01
Preconceito	02

Fonte: dados da pesquisadora

Na primeira subcategoria, condições associadas à ausência de bolsista, compreende-se que a legislação existente (ABNT, 2004; Lei 9.394/96; Portaria 1.679/99) não prevê a figura do bolsista como um apoio ao aluno cego, entretanto este se constitui em uma das maiores necessidades e reivindicações desses indivíduos, pela natureza da deficiência, assim como pelas possibilidades que a leitura compartilhada e discutida pode promover ao aluno. Além disso, o bolsista atua como mediador dentro da sala de aula, copiando apontamentos do quadro, lendo as provas, convertendo arquivos, digitalizando e gravando textos para uso posterior.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao fato de que o bolsista diminui a exigência de criação de um núcleo especializado nessas atividades nas IES, pois grande parte do trabalho desenvolvido por ele ocorre em outros locais, como por exemplo, na casa da pessoa cega, do próprio bolsista e com a utilização de equipamentos pertencentes ao cego.

O bolsista é um facilitador já que as instituições não implementam aquilo que preconizam as leis. Nesse sentido, o bolsista passa a ser um elemento para aliviar as tensões decorrentes da ausência de uma estrutura maior que atenda o aluno cego em suas necessidades. Além disso, o bolsista exime a instituição de promover transformações mais profundas em sua estrutura perpetuando a dependência da pessoa com deficiência de maneira substancial, em relação aos ditos normais.

Dessa forma, a universidade não assume efetivamente a responsabilidade de incluir, trabalhando de maneira secundária essa

questão, com arranjos provisórios e circunstanciais, não envolvendo a universidade como um todo e realizando ações clandestinas que, por permanecerem nos bastidores, nunca chegam a tornarem-se metas. (RODRIGUES, 2004)

Os depoimentos dos participantes demonstram a ausência de acessibilidade nos ambientes, materiais didáticos e barreiras atitudinais, conduzindo o aluno cego a improvisações que acarretam prejuízos, não apenas de ordem intelectual, mas também de ordem psicológica e emocional. Embora os cegos alcancem o ensino superior depois de deparar-se com inúmeras barreiras nas etapas anteriores, dificuldades primárias, persistem ao longo de sua vida escolar, inúmeras dificuldades. Estas os levam, muitas vezes, a um estado de desânimo e angústia, enfatizando para eles o defeito biológico em detrimento das suas possibilidades sociais e pessoais. Assim, o espaço escolar caracteriza-se como um cenário de sofrimento; sofrimento este que se renova cada vez que o cego acessa um estágio mais afunilado da carreira estudantil.

Na segunda subcategoria, Desconhecimento da instituição acerca dos recursos necessários para incluir a pessoa cega, percebe-se que a existência da Portaria 1.679/99 não implica em conhecimento direto por parte dos coordenadores sobre o que é necessário fazer para incluir o aluno cego, conforme é possível verificar na fala a seguir: *Pelo fato de não conhecer como funciona o sistema pra gente estudar, ele (Coordenador do Curso)¹ achou que a instituição não teria nenhum suporte pra eu conduzir o curso lá. Porque ele achou? Ele achou que seria necessário que os professores soubessem o sistema Braille.* Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de que para esse sujeito, em particular, o atendimento às necessidades do aluno cego se resume às condições propiciadas pelo sistema Braille, excluindo as distintas possibilidades existentes no âmbito da tecnologia assistiva, como os leitores de tela, por exemplo. É o que preconizam Laplane e Batista (2008) acerca das diferentes estratégias e instrumentos utilizados pelas pessoas cegas no processo de ensino-aprendizagem, desmitificando a ideia da homogeneidade no aprender das pessoas

¹ grifo nosso

com deficiência visual.

Percebe-se que há uma generalização do instrumento em detrimento do indivíduo, pois nem todos optam por utilizar esse sistema, assim como desconhecimento de que nesse nível de ensino, a adoção do sistema Braille pode prejudicar o aluno ao invés de auxiliá-lo, pois representa perda considerável de tempo quando comparado com o gravador digital e o computador.

Por fim, a terceira subcategoria, o preconceito representa um dos temas mais complexos nas relações interpessoais, exigindo para sua compreensão uma análise multidisciplinar, entretanto será abordado aqui apenas superficialmente, tendo em vista que não constitui objeto de estudo deste trabalho, mas está presente na fala dos participantes.

O fato é que o preconceito sempre se dirige contra o diferente, o que parece estranho, o que destoa do normal e costuma envolver vários sentimentos e atitudes hostis que podem se manifestar na forma de agressões verbais, constrangimento, humilhações, exclusão. Está implícita na atitude do preconceituoso a ideia de superioridade. (AMARAL, 2002; CROCHICK, 2002).

Eu tive uma professora, apenas uma, que exigiu que eu(...) Na verdade, ela pediu que eu desistisse do curso, por que ela achava que a pessoa com deficiência visual, por incrível que pareça, não tinha a competência, não tinha a condição física de estudar, aí ela pediu que eu desistisse do curso, que eu não teria condição. (Fogo)

O depoimento de Fogo revela que o preconceito independe de grau de instrução, dos espaços e da classe social, manifestando-se em diferentes atitudes, na tentativa de atingir o sujeito estigmatizado, pois as conquistas dos indivíduos supostamente deficientes, circunstancialmente podem até mesmo incomodar os supostamente eficientes. As instituições de ensino podem até ensinar as pessoas a serem inclusivas e respeitarem as diferenças, porém isso depende de cada um.

Pode-se observar nas falas dos sujeitos que eles vivenciam o

preconceito e sofrem com ele, pois essas atitudes desestimulam na condução do curso, no estabelecimento de relações interpessoais saudáveis, diminuindo a autoestima e provocando um retraimento que poderia ser evitado. Isso se torna mais grave quando se considera que estes participantes já estão em uma segunda graduação e continuam vivenciando esse problema.

Outro fator que expressa a presença do preconceito é ignorar a pessoa com deficiência, com atitudes de intolerância e, no caso da pessoa cega, utilizar a cegueira como uma forma de isolamento desta.

Essa categoria, Condições facilitadoras do acesso e permanência nas IES, aponta a principal condição elencada pelos sujeitos como facilitadora do seu acesso e permanência nas IES. De modo geral, a subcategoria mostra o que de fato tem se mostrado viável para a concretização dos objetivos dos participantes. Reconhece-se que podem haver outros elementos facilitadores e, que estes, possivelmente tornariam esses sujeitos mais independentes, contudo não foram citados.

Quadro 4. Distribuição das subcategorias de respostas sobre as condições facilitadoras do acesso e permanência nas IES

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
A solidariedade do outro	04

Fonte: dados da pesquisadora

A subcategoria, solidariedade do outro, aponta que este sempre foi essencial para a permanência e realização de trabalhos, confecção de material e mobilidade da pessoa cega no âmbito universitário. Isso é bastante frequente pelo fato de o sujeito cego não contar com uma instituição acessível, desde o acesso ao material ao espaço físico. Essa situação desperta um sentimento de solidariedade e respeito por parte de alguns sujeitos que acabam se tornando facilitadores diante das dificuldades de ordem biológica e institucional enfrentadas. Essas pessoas constituem-se, assim, em ferramentas de acessibilidade.

Na análise de autoras como Fortes-Lustosa (2011) e D’Aurea-Tardelli (2009), a solidariedade consiste em um dos valores mais importantes a ser cultivado pela sociedade contemporânea.

Na época, nós tivemos o apoio do Reitor, o professor Jonatas, que pra nós já foi uma grande ajuda, pois ele autorizou a mecanografia da UESPI a nos atender na questão das xérox. Para ler o material e fazer trabalhos eu contava simplesmente com alguém da turma, colegas da turma, e às vezes fora da turma, como por exemplo, aqui, eu morava aqui e estudava lá. A gente às vezes encontrava alguém que lia pra gente, né?! E sempre foi muito difícil. (Terra)

Verifica-se uma unanimidade entre os sujeitos quanto à solidariedade de colegas de classe, professores e familiares para facilitar a permanência na universidade. Essa solidariedade é perceptível tanto na primeira quanto na segunda graduação, contudo a solidariedade dessas pessoas é característica de suas personalidades e laços afetivos com os cegos, independente de uma ação institucional, mas que se configura na forma de ferramenta poderosa para a permanência dos estudantes com deficiência visual no ensino superior, suprimindo em certa medida o descaso da universidade e reforçando a importância da remoção das barreiras atitudinais.

A última categoria, a capacidade de resiliência, é definida como a capacidade de enfrentar e superar adversidades e se apresentou na fala de 3 dos participantes, representando a força desses sujeitos para superar as adversidades na presença de problemas constantes. Foi possível perceber duas subcategorias, analisadas a seguir.

Quadro 6. Distribuição das subcategorias de respostas sobre a capacidade de resiliência

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIAS
Resiliência frente à resistência do Outro	02
Resiliência como capacidade de se recriar	01

Fonte: dados da pesquisadora

As barreiras atitudinais persistem na vivência das pessoas cegas, como se pode notar nas falas de Fogo e Ar, respectivamente no presente e no passado, de modo que a obstinação deles frente às situações difíceis no âmbito acadêmico se evidenciou e os fortaleceu. Os dois casos aconteceram na primeira e na segunda graduação e estes as superaram. É o que mostra a primeira subcategoria.

Comportamentos como esse refletem o preconceito latente que ainda existe, assim como o desconhecimento acerca da capacidade do indivíduo cego. Somente a partir de exemplos como o desses alunos é que se torna visível a resiliência, a vontade de vencer e de se superar.

As próprias instituições não ofereciam, como por exemplo, a programação das disciplinas, pra você procurar livros, pra ir estudando com antecedência, as faculdades nunca ofereceram isso com antecedência, era o próprio nome do professor com endereço, com telefone pra você conversar com ele, pra você se identificar, pra você dizer pra ele como era que você poderia ser atendido sem muitos percalços, nada disso você tinha acesso, você chegava na sala de aula com ventilador, a carteira era quebrada, e você ficava ali... (Ar)

Já a segunda subcategoria se manifestou na fala de Água que enxergava e perdeu a visão na vida adulta. Sua fala expressa a capacidade, como ela mesma afirma, do ser humano superar os mais distintos obstáculos que surgem na vida. A situação é tão complicada que surpreendeu a pesquisadora que passou por situação parecida no início da adolescência. Isso implica, na verdade, em um longo processo que resulta em várias feridas, mas que não impede de rir, pois o riso é uma forma de conforto, de aliviar a tensão.

[...] mas à medida que você enxerga, passa certo tempo da sua vida enxergando e depois você ter que estagnar, parar para recomeçar, é digamos assim, um trabalhinho a mais que você tem (risos), pra você se readaptar, mas tudo a gente

dá... Oh, a maior valia que tem o ser humano é essa da pessoa poder se adaptar e readaptar quantas vezes você puder e quiser. Isso depende da sua boa vontade, de seu interesse, é assim. (Água)

Quando a pessoa nasce enxergando, suas perspectivas de futuro e de sonhos são inabaláveis, mas quando há a perda gradativa da visão, a pessoa continua norteando suas escolhas para o momento em que irá recuperar a visão. Quando isso não ocorre, a pessoa costuma parar e passa a utilizar o que restou, se reinventando. O mundo passa a ser visto como uma sequência de fotografias e a pessoa inventa novos movimentos, novos olhares, novas formas de perceber o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações apresentadas nesse trabalho permite concluir a tímida alteração no ensino superior em decorrência do movimento inclusivo. A partir das falas dos participantes pode-se concluir que os cegos são elementos estranhos na comunidade acadêmica e vinte anos de movimento inclusivo não foram suficientes para a construção de uma cultura inclusiva, pois excluir alguns é conservar patamares de outros. Nesse sentido, alguns espaços sociais, como a universidade, continuam sendo privilégio dos grupos hegemônicos e o ensino superior torna-se desafio de diferentes ordens, quais sejam: a intelectual, a biológica e a mais agravante de todas é a estrutural. Com respeito à última, deve ser trabalhada de maneira que contemple as necessidades de todo o universo acadêmico, oferecendo real igualdade de oportunidades.

Considera-se assim, que se vive um momento de inclusão ilusória em que a simples presença do cego no ensino superior é erroneamente entendida como superação de todos os problemas que inviabilizam a inclusão escolar, entendimento que fundamenta certos gestores de IES de esquivarem-se do compromisso legal em garantir a permanência de todos os interessados em cursar o ensino superior sem distinção. Os dados obtidos apontam para uma

realidade paradoxal: a satisfação dos sujeitos por ter alcançado esse nível de ensino e a frustração por encontrar, a despeito do que a universidade representa, a reprodução histórica da invisibilidade das pessoas cegas, que para serem reconhecidas como capazes precisam superar, cotidianamente, as expectativas discrepantes que lhe são impostas, em que a mínima falha em alguma dessas expectativas, representa, no imaginário popular, o fracasso em todas as outras anteriormente superadas. O fracasso costuma estar circunscrito à limitação biológica, negligenciando-se a conjuntura social, o que resulta na seguinte inferência: não realizou porque é cego, desprezando-se qualquer outra causa diferente da já difundida limitação.

Vivencia-se no ensino superior uma inclusão precária, com ausência de sinalizadores táteis, de livros acessíveis, de computadores adaptados, a existência de equipamentos sucateados, rampas malfeitas, a falta de capacitação de pessoas para operar as ferramentas de acessibilidade, a barreira atitudinal, além do descumprimento das leis. Todo esse quadro constitui uma inclusão improvisada que culmina em um *apartheid* simbólico no espaço acadêmico, que se constitui pela luta solitária dos sujeitos para serem incluídos no superestimado ensino superior.

O movimento inclusivo a partir de uma analogia comparativa entre a primeira e a segunda graduação dos participantes tem como elementos distintivos a tecnologia assistiva e o discurso da inclusão escolar. No que tange a esta, percebe-se um aprimoramento, diversificação e ampliação da oferta, entretanto sua aquisição, ainda acontece predominantemente de forma individual. Nesse sentido, as instituições ocupam posição secundária na adaptação de materiais e espaços acadêmicos por meio da aquisição dessa tecnologia. Quanto ao discurso, este se propagou significativamente entre a primeira e a segunda graduação dos colaboradores, segundo estes, na primeira era preponderante a admiração pela presença do cego no ensino superior, no tocante à segunda, amplia-se a presença de pessoas com deficiência no espaço acadêmico. Nesse caso, a presença desses indivíduos representa conquistas na esfera legal que instrumentalizam essas pessoas a

coberem das instituições condições que lhes assegurem a inserção no sistema educacional.

Considerando-se os dados analisados, percebe-se que a solidariedade é elemento fundamental para a garantia da permanência dos estudantes cegos nas universidades. Esse elemento está presente tanto na primeira quanto na segunda graduação, atenuando e, às vezes, até mesmo substituindo, frente às lacunas institucionais, o auxílio das universidades na confecção de materiais adaptados, na locomoção entre os espaços universitários, no acesso às informações e em serviços que contribuem com a qualidade da aprendizagem dos cegos.

Analisada a perspectiva temporal entre a primeira e segunda graduação, é necessário traçar um paralelo entre o ensino superior particular e o público para compreender a configuração inclusiva de cada um desses setores, quando constatamos que a instituição pública difere da particular por apresentar um programa institucional de apoio pedagógico para as pessoas com deficiência; já a privada, dispõe essa assistência de maneira informal, desvinculada de qualquer programa oficial. No que se refere ao acesso físico, as instituições particulares apresentam melhores condições sem que contudo, essas beneficiem os cegos, pois na pública observam-se condições arquitetônicas inapropriadas, como rampas que obedecem à padronização e mesmo a ausência destas; já em outros aspectos, como livros em áudio, material no sistema Braille, computadores acessíveis e pisos táteis, ambas equiparam-se, pois não contam com essa estrutura, condição que denuncia a indiferença dos gestores.

Portanto, as informações analisadas permitem concluir que a inclusão continua muito distante daquilo que é propagandeado, pois se apresenta para os seus protagonistas na forma de ilusões ditadas verticalmente por organismos internacionais e neoliberais que individualizam uma problemática que diz respeito à coletividade. Nesse contexto, o ensino superior reproduz a lógica individualizante, normatizante e homogeneizante ditada por esses organismos, consolidando a inclusão de arranjos que só solucionam problemas isolados, perpetuando a sabotagem de uma solução

global para o problema da inclusão efetiva no ensino superior brasileiro, que é constitucionalmente direito de todos, embora nem todos tenham exercam esse direito plenamente, fato que resignifica a conquista universitária, transformando por alguns momentos a realização em frustração.

REFERÊNCIAS

ABNT 9050. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em: jan.2010

AMARAL., L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: KOHL. M. O.; RÊGO, T. C.; TRENTO, R.S. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 233-248.

ASSUMPTÃO JUNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. S. **Introdução Ao Estudo da Deficiência Mental**. São Paulo: Mennon Editores, 1992.

BRASIL. **Lei nº 9.610 de 1998.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em fev/2010.

_____. **Portaria 1.679 de 02 de dezembro de 1999.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: fev.2010

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; C. BIKLEN, S. K. **A tradição da investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

CHAVES, Susana Araújo. Os Sentidos Subjetivos Atribuídos

ao Preconceito Por Uma Aluna Cega do Ensino Superior. Dissertação de Mestrado - PPGEd / UFPI. Teresina, 2012.

CROCHIK, J. L. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 17-47.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 13-59.

_____. **Apontamentos sobre educação inclusiva**. In: DIVINO, J. da S.; SANTOS, G. A. Estudos sobre a ética: a construção de valores na sociedade e na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

D'AUREA-TARDELLI, D. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. In: Yves de La Taille; Maria Suzana De Stefano Menin; Alessandra de Moraes Shimizu. (Orgs.). **Crise valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 70-88.

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

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. Inclusão na contemporaneidade: múltiplos significados. In: SANTOS, C. A. dos. *et al.* (Org). **Educação Inclusiva, direitos humanos e diversidade**. Parnaíba: Siart, 2011, p. 07-16.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2003.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2008, p. 171-191.

LEITE, M.R.S.D.T.; SILVA, G.R. Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual nas Instituições de Educação Superior de Belo Horizonte. In: 30º ENCONTRO DA ANPAD, 2006, Salvador. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-apsb-0151.pdf>. Acesso em fev. 2010.

LIBÓRIO, R. M. C.; CASTRO, B. M. Dialogando sobre preconceito, políticas de inclusão escolar e formação de professores. In: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Orgs.) **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

LIRA, M. C. F., SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Cadernos Cedes**. Campinas, 28, n. 75, p. 171 – 190, 2008.

LOPES, M.C. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e realidade**. mai/ago , 153-169, 2009.

MASINI, E. F. S.; BAZON, F. V. M. A inclusão de estudantes com deficiência, no ensino superior. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/424.pdf>

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**. v. 11 n.33, set./dez. 2006.

RODRIGUES, D. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Cadernos**, 23, 2004.

SILVA, S. C. da. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior: Realidade ou utopia? **Sumaré, Revista Acadêmica Eletrônica**. São Paulo, 2010.

SIQUEIRA, S M. M. **O papel dos Movimentos Sociais na Construção de outra Sociabilidade**, FAGED/UFC, 2002.

SOUZA. L. M. **A inclusão de alunos com deficiências na universidade federal do Piauí - concepções de professores**. Dissertação de Mestrado. Teresina: UFPI, 2008.

SASSAKI, Romeu, K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: 1997, WVA.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007

VALDÉS, M. T. M. (Org.). **Inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil**: caminhos e desafios. Fortaleza: EDUECE, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**. Fundamentos de Defectologia. Visor, 1997.

DESAFIOS DA CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

Sandra Lima de Vasconcelos Ramos

INTRODUÇÃO

À medida que vão ocorrendo profundas e significativas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, surgem novas alternativas e possibilidades para a educação de pessoas com deficiência.

Os anos de 1970 a 1990, por exemplo, marcam o surgimento de grandes movimentos internacionais em defesa da pessoa com deficiência: o movimento de integração e o de inclusão, respectivamente. Como resultado da reflexão e análise da sociedade e da comunidade científica, novas práticas sociais foram se consolidando, levando ao reconhecimento do papel significativo da educação para a inserção e a inclusão social desses sujeitos. Em função disso, começa a se intensificar o movimento em prol da inclusão escolar de todos, indistintamente, na rede regular de ensino.

Ao referir-se à concepção sobre a capacidade de aprender da pessoa com deficiência, as mudanças têm ocorrido à medida que esta vem tendo acesso à educação sistematizada, oferecida nas classes comuns da rede regular de ensino. Aos poucos, o direito à convivência escolar não segregada começa a ser visto como uma necessidade essencial e como via de acesso a espaços genuinamente democráticos nos quais as pessoas com deficiência passam a compartilhar seus conhecimentos e experiências.

Todavia, para estudiosos do paradigma inclusivo como Aranha (2001), Carvalho (1998; 2002), Fonseca (2003), Mantoan (1997; 2002; 2003a) entre outros, a inclusão escolar é considerada um tema polêmico que envolve múltiplas, complexas e urgentes reflexões, a exemplo de outros fenômenos sociais.

Com vistas a contribuir de forma significativa com as reflexões acerca da inclusão escolar é que a pesquisa a ser descrita neste capítulo foi realizada. Partindo do objetivo geral de investigar como se caracteriza a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço inclusivo, o estudo desenvolveu-se no sentido de alcançar os seguintes objetivos específicos: revelar a visão que o cego tem de si mesmo; analisar os sentidos da inclusão escolar segundo os sujeitos desse processo; caracterizar o ambiente educacional inclusivo, realçando as relações interpessoais entre os sujeitos. Em busca de entender melhor a inclusão escolar na dialética da cultura em que está inserida optou-se pela realização de um estudo de caso etnográfico, tendo como contributo teórico as ideias de estudiosos como Amiralian (1997), Baumel (1994), Caiado (2003), Dall'Acqua (2002), Mitjans Martínez (1995; 2006), Pessotti (1984) e Vygotsky (1997; 1993; 2001), entre outros.

ESTATÍSTICAS DAS DEFICIÊNCIAS E A COMPREENSÃO DE VYGOTSKY: UM OLHAR SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL

A concepção de deficiência, assim como de todos os fenômenos humanos individuais e coletivos, tem sido construída no

cerne das representações socioculturais de cada comunidade, nos diferentes períodos históricos. Portanto, para se compreender o estigma da deficiência e as atitudes de rejeição e de preconceito que têm marcado o tratamento dado à pessoa com deficiência faz-se necessário analisar as raízes históricas e culturais desse fenômeno.

Ao longo da história universal, desde os tempos mais remotos, são inúmeras as evidências de práticas sociais segregadoras, muitas delas diretamente associadas ao preconceito e à discriminação (ARANHA, 2001; CARVALHO, 1998; DALL'ACQUA, 2002; PESSOTTI, 1984; RIBEIRO, 2003; SASSAKI, 2003; TELFORD; SAWREY, 1978). O fato é que o tratamento dado à deficiência tem se constituído na ambivalência de sentimentos e atitudes que podem refletir, ora rejeição e medo, ora piedade e superproteção.

Segundo o Decreto Federal Nº 6.949/09, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2009, p.4). Com base nessa definição estima-se que uma em cada dez pessoas no mundo possui algum tipo de deficiência física, sensorial ou intelectual, o que representa 10% da população mundial (STAROBINAS, 2006).

Segundo demógrafos das Nações Unidas, o número total da população do planeta atingiu sete bilhões de pessoas em 31 de outubro de 2011. Estendendo essa estimativa aos dias atuais, num mundo de aproximadamente sete bilhões de pessoas, a projeção é que 700 milhões seriam deficientes. Por que, então, até bem pouco tempo atrás, quase não se via pessoas com deficiência transitando nas ruas? Onde estavam essas pessoas?

O tratamento diferenciado dado à deficiência em cada continente, país, cidade ou lugarejo dificulta a informação segura sobre onde se encontram essas pessoas. No que se refere ao Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL,

IBGE, 2010) o país possui atualmente cerca de 190.732.694 habitantes e, destes, 45 milhões de brasileiros afirmam possuir algum tipo de deficiência, ou seja, quase 24% da população (BRASIL. Notas Técnicas, Resultados Preliminares da Amostra, IBGE, 2011). Diante desse panorama, pode-se perguntar: onde estão os mais de dezenove milhões de brasileiros com deficiência? Para Starobinas (2006, p. 97) a grande maioria está em casa.

As ruas têm buracos, cascalho, degraus. Ainda que fossem planas e bem cuidadas, a rede de transporte coletivo não permite aos deficientes praticar o seu direito de ir e vir, previsto pela Constituição. E ainda que as vias públicas fossem perfeitas, e se todos os ônibus tivessem adaptações e elevadores, ainda assim a pessoa com deficiência teria problemas para entrar nos edifícios, cheios de escadarias e portas estreitas.

Em outras palavras, a sociedade tem excluído essas pessoas do convívio comum inclusive por impossibilitar sua locomoção ao enfrentar as mais diversas barreiras arquitetônicas e de infraestrutura.

Voltando aos dados estatísticos, no Censo anterior, já se observava um expressivo crescimento no número de pessoas que declarou possuir algum tipo de deficiência ou incapacidade. No Censo Demográfico de 2010, houve uma simplificação no inquérito aplicado pelo IBGE, de maneira a apurar diretamente os níveis de incapacidade e a deficiência intelectual. A intenção da simplificação foi de melhorar a compreensão dos itens perguntados para que os resultados obtidos no levantamento do número de pessoas com deficiência ficassem ainda mais próximos do real. Entretanto, a forma de apuração dos dados ainda tem sido bastante criticada pelas entidades representativas das pessoas com deficiência.

Na pesquisa realizada em 2010 foram investigadas: deficiência intelectual permanente, deficiência física permanente (tetraplegia, paraplegia, hemiplegia, falta de membro ou de parte dele), deficiência auditiva, visual e motora. No que se refere à deficiência visual, a porcentagem de pessoas que dizem ter deficiência visual

severa passou de 1,5% em 2000, para 3,5% em 2010, sendo inclusive a de maior incidência. Em seguida vem a deficiência motora severa, que passou de 1,4% para 2,3%. Quanto ao índice de pessoas que declaram ter deficiência auditiva severa, o número subiu de 0,6% para 1,1%. Esses são dados preocupantes quando se pensa em uma sociedade que insiste na adoção de práticas preconceituosas e discriminatórias quanto ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

Sem dúvida, muitas dificuldades enfrentadas por essas pessoas tanto no que se refere às barreiras arquitetônicas, quanto às “gigantescas muralhas” atitudinais, são um reflexo do comportamento individualista que marca as sociedades capitalistas. Aqueles que se caracterizam como “normais” vivem como se não existissem pessoas com deficiência e à exceção de uma minoria sensível às limitações humanas, a maior parte das pessoas prefere ignorar aqueles marcados pelo estigma da deficiência.

No que diz respeito ao modelo de “escola para todos”, constata-se que, embora venha se difundindo em busca de consolidação, observa-se ainda uma enorme restrição à inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. Trata-se de um problema centrado num viés político-ideológico e social ainda marcado por preconceitos e estigmas.

As discussões sobre a garantia do direito de todos à convivência na escola encontram seu eco no paradigma inclusivo. Entretanto, deve-se considerar que a inclusão escolar vai muito além de simplesmente garantir a matrícula de todos na escola regular. Ao discorrer sobre o tema “educação de pessoas com deficiência”, refletindo sobre a trajetória dessas práticas, percebe-se o quanto esses caminhos são “tortuosos”.

No que se refere à deficiência visual, mais especificamente, faz-se necessário destacar o nome de duas personagens nesse processo: Valentin Haüy (1745-1822) e Louis Braille (1809-1892).

O primeiro, Valentin Haüy, pedagogo francês, foi responsável pela criação da primeira escola para pessoas cegas. A ideia de instruir os cegos lhe ocorreu após presenciar uma cena chocante:

dez cegos eram explorados por um empresário apresentando-se como fantoches na Feira de Santo Ovídio, em Paris. Em sua primeira experiência, Haüy começou a ensinar a um jovem cego, depois passou para uma turma e, em seguida, para uma escola com cerca de cinquenta pessoas. Ele utilizava letras em relevo para alfabetizar e, sobre sua experiência, em 1786, publicou um trabalho intitulado “Ensaio sobre a educação dos cegos”. Para ele, na educação dos cegos, o problema essencial consistia em fazer que o visível se tornasse tangível (DALL’ACQUA, 2002).

Haüy acreditava que tanto quanto fosse possível, a educação dos cegos não deveria diferenciar-se da educação dos videntes. Por esse motivo, adotou em sua escola a leitura do alfabeto em relevo na expectativa de que as letras fossem percebidas pelos dedos dos cegos; para a escrita, redações e provas ortográficas, os alunos utilizavam caracteres móveis que eram combinados para formar palavras, números e para construir frases.

Sua escola foi denominada Instituto para os Cegos de Nascimento, mas com uma peculiaridade: admitia apenas aqueles que pudessem trabalhar e, portanto, teve a denominação alterada para Instituto dos Trabalhadores Cegos, em 1795. “[...] O modelo de escola de Valentin Haüy, assumido pelo Estado como instituição pública, difundiu-se por vários países europeus, mas com ênfases diversas”. (DALL’ACQUA, 2002, p. 57).

A segunda importante contribuição para a história da educação dos cegos foi dada por Louis Braille. Cego aos três anos de idade por causa de um ferimento nos olhos, Braille empreendeu “a maior modificação curricular isolada necessária à educação dos cegos” (TELFORD; SAWREY, 1978, p. 493). Aos doze anos ingressou como aluno do Instituto dos Jovens Cegos de Haüy e, aos quinze anos, inventou o Sistema Braille. Contudo, o método Braille só foi reconhecido oficialmente trinta anos depois de ter sido inventado.

Louis Braille tinha o espírito metódico e era um apaixonado pela investigação, nele predominavam a imaginação criadora e a lógica. O sistema de leitura e escrita para cegos criado por ele

utiliza um conjunto de seis pontos em relevo, cuja variação de posições permite 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita (BRASIL, 2000).

Haüy e Braille, além de apostarem na capacidade de aprendizado da pessoa cega, acreditaram que essa aprendizagem se dava com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes. Portanto, a educação pelos sentidos marcou as primeiras iniciativas de educação para esses sujeitos.

A educação pelos sentidos tem como fundamento a concepção filosófica empirista, que defende a inabalável crença na razão humana e acredita que a gênese do conhecimento é a experiência sensível. Alguns estudiosos do desenvolvimento humano “anormal” supõem, então, que a ausência de um órgão sensorial pode ser compensada com o aumento do funcionamento de outros órgãos sensoriais. Nessa perspectiva, a cegueira poderia, então, ser compensada pelo desenvolvimento de outros órgãos sensoriais (compensação biológica), deixando de ser encarada como um defeito. Isso fez com que a educação dos cegos passasse a priorizar a educação dos sentidos intactos (CAIADO, 2003).

Entretanto, a ideia de compensação biológica também acaba sendo substituída. Os avanços científicos que acompanham a Idade Moderna culminam com a adoção de novos paradigmas do conhecimento que superam a visão do homem apenas como um ser biológico. Segundo esses novos paradigmas, o homem passa a ser considerado a partir de suas relações com os outros e com o meio, como um indivíduo social e histórico. Um dos estudiosos que contribuiu significativamente para fundamentar essa mudança paradigmática é Lev Semiovitch Vygotsky.

Sob a influência do materialismo histórico e dialético, concepções e práticas educacionais começam a ser repensadas no início do século XX, com o desenvolvimento da teoria histórico-cultural por Lev Semiovitch Vygotsky, Alexander Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev na União Soviética, a qual passa a ser difundida em vários países. Aos poucos, começa a se consolidar a perspectiva teórica de Vygotsky de que a aprendizagem humana

se dá com base na convivência social, na apropriação das atividades historicamente construídas pelos homens, pela internalização dos significados sociais.

A concepção vygotskyana de que o desenvolvimento humano ocorre em íntima e constante relação entre o social e o biológico redimensionou os papéis dos sujeitos na relação de ensino e aprendizagem. Nessa relação entre o biológico e o social é que o homem se constitui historicamente. Para Garcia (1999, p. 42):

considerando que natureza e cultura convergem, penetram-se reciprocamente e formam uma única formação sociobiológica do sujeito, é possível compreender o desenvolvimento orgânico, por realizar-se em um meio cultural, como um processo biológico historicamente constituído.

Nesse sentido, Beyer (2005, p. 1) afirma, com base em Vygotsky, que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humanos dependem diretamente da qualidade das interações interpsicológicas que o indivíduo estabelece com o meio. Nesse sentido, para que a criança se torne capaz de desenvolver as estruturas fundamentais do pensamento e da linguagem, deverá estabelecer interações sociais significativas com os vários grupos sociais dos quais faz parte.

Portanto, ao se observar o isolamento a que, frequentemente, a criança com deficiência é submetida, seja na família, na escola ou em outros ambientes sociais, faz-se essencial analisar a proposta inclusiva de educação sob a ótica vygotskyana.

Os textos de Vygotsky, reunidos na obra “Fundamentos de Defectologia”, publicados em 1983, em Moscou, foram de extrema importância para as reflexões sobre a educação de pessoas com deficiência. Sobre essa contribuição de Vygotsky, Mitjães Martínez (2006, p. 372) ressalta que:

[...] os princípios, conceitos e experiências expostos por Vygotsky [...] têm permitido reconceituar a forma universalista, naturalista e pessimista dominante na consideração dos proces-

tos de aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas com deficiência.

A obra é dividida em três partes: 1) Questões gerais da defectologia; 2) Problemas especiais da defectologia e, 3) Os problemas limítrofes da defectologia. Entre as contribuições de Vygotsky (1997) nessa obra, destacam-se as reflexões sobre: a) a concepção de deficiência, b) o conceito de compensação social e c) a educação de pessoas com deficiência.

Quanto à concepção de deficiência, para Garcia (1999), Vygotsky distingue e descreve dois tipos de deficiência: a primária, compreendida como biológica e a secundária, reconhecida como social. A deficiência primária, nestes termos, compreende as lesões orgânicas, cerebrais e cromossômicas, entre outras, que se apresentam como características físicas. A deficiência social, a secundária, compreende o desenvolvimento do sujeito que apresenta estas características físicas, com base nas interações sociais que estabelece.

Vygotsky (1997) propõe uma análise da deficiência que considera seu caráter biológico, mas, principalmente, seu caráter social. Nesse sentido, compreender a deficiência “implica em considerar o caráter social do desenvolvimento, a história e a vida social desde o princípio, quer o sujeito apresente características físicas relacionadas à deficiência ou não” (GARCIA, 1999, p. 43). E, para tanto, importa considerar o pensamento de Sirgado (2000, p. 52), que afirma que:

se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em integração com o meio, a inserção social do indivíduo constitui realmente um problema, pois implica na adaptação das condutas individuais às práticas sociais, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente.

Esse processo dialógico de adaptação das condutas individuais às práticas sociais acontece com todos os indivíduos, inde-

pendentemente de possuírem ou não deficiência. Embora Vygotsky (1997) reconheça que existem particularidades na forma de aprender e se desenvolver, para ele não existe diferença nos princípios de desenvolvimento das pessoas consideradas normais ou com deficiência. Ambas são pessoas, ambas são crianças e em ambos os casos o desenvolvimento tem lugar de acordo com as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo do desenvolvimento. Tais princípios ou leis revelam-se uma só, mas a expressão desse desenvolvimento se dá de forma diferenciada.

Conseqüentemente, em relação à deficiência é importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito (VYGOTSKY, 1997). Beyer (2005, p. 3) afirma que “para Vygotsky, o ser humano deveria ser antes reconhecido como detentor de uma identidade única, que anularia as relações binárias do tipo normal/anormal, mais inteligente/menos inteligente, melhor/pior etc.”.

Em outras palavras, não se pode e nem se deve ignorar a deficiência primária do indivíduo, mas importa reconhecer que a deficiência social, da qual o indivíduo termina por tornar-se vítima, necessita de urgente atenção.

Já no caso do conceito de compensação, segundo Beyer (2005), Vygotsky (1997), qualquer defeito ou deficiência corporal põe o organismo frente ao desafio de vencer esse defeito, eliminar a deficiência e compensar o prejuízo orgânico ocasionado. Desse modo, se por um lado a deficiência debilita o organismo, deteriora sua atividade; por outro lado, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, serve de estímulo para o desenvolvimento de outras funções, incitando-o a realizar uma atividade intensificada, através da qual poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades. A deficiência acaba por originar estímulos para formar essa compensação. Assim, surge o conceito de compensação social de Vygotsky e, a esse respeito, Beyer (2005, p. 3) faz algumas considerações importantes ao afirmar que:

o conceito de compensação ou supercompensação foi considerado por Vygotsky a partir do conceito adleriano (Alfred Adler,

psiquiatra austríaco e aluno de Freud) de compensação. É importante afirmar que Vygotsky extrapolou teoricamente este conceito, não se atendo às categorias psicanalíticas ou neopsicanalíticas, porém considerando-o a partir das categorias sócio-históricas. Em relação à postura de Adler, Vygotsky criticou sua interpretação subjetivista (ou, como denominou, metafísica) do conceito de compensação, e destacou as relações sociais do conceito, em que compensar significaria o confronto do sujeito com a realidade social e sua inserção e realização social (ou não).

Para Vygotsky (1997) não seria a compensação orgânica a responsável pela superação das limitações impostas pela deficiência. Essa superação seria condicionada pela inserção social do indivíduo, pois sua inclusão teria consequências diretas na autoestima da pessoa com deficiência, culminando na compensação psicossocial da deficiência. Ou seja, as condições do desenvolvimento psíquico do indivíduo com deficiência, assim como de qualquer outra pessoa, derivam diretamente da qualidade das interações estabelecidas no meio social.

Nesse sentido, quem pode garantir interações sociais significativas o suficiente para criar na criança as funções superiores de origem e natureza sociais? O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de vida material, sendo que busca várias formas de concretizar sua sociabilidade. “Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana [...] integram o elenco que denominamos produções culturais” (SIRGADO, 2000, p. 54).

Assim sendo, se as concepções de deficiência e as práticas de tratamento dadas à pessoa com deficiência são resultantes da dinâmica de relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade, acabam por integrar as produções culturais do homem. Isso, em certa medida, explica o comportamento da sociedade frente à deficiência.

Mesmo diante dos estímulos para formar a compensação, o modo preconceituoso como a sociedade trata a pessoa com defi-

ciência tem comprometido a via de desenvolvimento e superação desta. Para Vygotsky (1997), os processos de compensação estão dirigidos não ao complemento e superação da deficiência e, sim, à eliminação das dificuldades criadas por esta. Dessa forma, a compensação social consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem à pessoa com deficiência apropriar-se da cultura.

Embora não negue a importância das questões orgânicas conhecidas como causas da deficiência, para Vygotsky (1997), seria o desenvolvimento cultural a esfera principal a partir da qual é possível a compensação da deficiência.

Em seus estudos sobre a cegueira, Vygotsky defende a possibilidade de compensação ao comprometimento da visão, compensação esta que deve ser compreendida como um processo social e não orgânico. Desse modo, segundo Vygotsky (1997), a deficiência origina aquilo que se pode chamar de estímulos para sua compensação. Se é fato que a deficiência impõe limitações ao ser humano, também é fato que esta mesma deficiência acaba por estimular maneiras diversas de se superar as limitações e alcançar o desenvolvimento de outra forma.

Todas as reflexões feitas até o momento levam a crer, como sugere Garcia (1999), que como qualquer outro fenômeno social, a deficiência localiza-se nas interações sociais, na dinâmica e no modo como os sujeitos sociais se relacionam. Nessa perspectiva, de acordo com a cultura que se construiu em torno da deficiência, quando se considera que um indivíduo apresenta dificuldades ou limitações em relação a um padrão de normalidade, esse indivíduo passa a ser considerado isoladamente.

Essa é uma prática social muito comum em se tratando da “diferença”. A formação de grupos com igualdade de perfis, agrupados por critérios de condição intelectual e desempenho acadêmico é um exemplo da prática de análise das dificuldades e limitações de uma pessoa, do ponto de vista individual. Contudo, tais práticas de homogeneização se contrapõem às ideias de Vygotsky.

Para o autor, através dos variados contornos individuais de

cada criança é que as trocas psicossociais se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de cada um no grupo. Nessa perspectiva, ele posiciona-se contra a educação segregada de crianças com deficiência em escolas especiais. A segregação acarretaria grande prejuízo no desenvolvimento psíquico dessas crianças, tendo em vista que suas trocas interpsicológicas se restringiriam às feitas entre seus “iguais” (BEYER, 2005).

Segundo Vygotsky (2001), a experiência pessoal do educando é a principal base do trabalho pedagógico. Somente as relações que o educando estabelece a partir da sua experiência tornam-se significativas para ele.

Com a pessoa com deficiência o processo é semelhante, de modo que afastar essa pessoa do convívio social na diversidade negará a ela a oportunidade de vivenciar experiências pessoais extremamente significativas. Esse afastamento pode contribuir, inclusive, para que seu desenvolvimento e aprendizagem fiquem ainda mais prejudicados. Ademais, sabe-se que o ambiente segregado da escola especial cria um ambiente artificial que nem de longe imita a realidade concreta. Essa compreensão é corroborada com o pensamento de Vygotsky (2001, p. 68) ao concluir que:

[...] não se deve criar nenhum meio educativo artificial: a vida educa melhor que a escola, façamos a criança entrar de cabeça no ruidoso fluxo da vida e podemos estar antecipadamente seguros de que esse modo de educar produzirá um homem firme e apto para enfrentar a vida.

Um meio educativo artificial provocaria, desse modo, a construção de sistemas relacionais desprovidos de experiências relacionadas a outros contextos sociais, razão da oposição frontal de Vygotsky (1997) ao isolamento da pessoa com deficiência em um mundo restrito e adaptado a ela. O autor considera que é na inadaptação provocada pela deficiência que se encontra a fonte de possibilidades de desenvolvimento, que o indivíduo com deficiência absolutamente adaptado perderia o estímulo para superar os obstáculos e se desenvolver; ou seja, perderia o estímulo para desen-

volver a compensação social (GARCIA, 1999).

Para Vygotsky, conforme explica Garcia (1999), os métodos de ensino das escolas especiais também deveriam ser revistos, pois considerava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores deveria ser a principal meta da educação, de modo geral. Por esse motivo, criticava o fato da escola especial dar ênfase ao exercício das funções sensoriais e motoras em detrimento das funções cognitivas. E explicava que ao se trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, acaba-se por prejudicar o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual.

Esse pensamento de Vygotsky, conforme Oliveira (1992) fundamentava-se em suas concepções sobre o funcionamento do cérebro humano e na sua teoria sobre a construção cultural do desenvolvimento humano. Para esse autor, as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Por esse motivo, a compreensão do desenvolvimento psicológico não se encontra nas propriedades naturais do sistema nervoso. A autora comenta que as postulações de Vygotsky sobre o desenvolvimento das funções psicológicas evidenciam a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo num contexto sócio histórico específico. Desse modo, as inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral que serão mobilizadas na realização de diferentes tarefas ao longo do desenvolvimento individual são definidas pelos instrumentos e símbolos construídos socialmente.

Desse modo, a utilização da linguagem favorece os processos de abstração e generalização já mencionados como essenciais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “A linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários da linguagem” (OLIVEIRA, 1992, p. 27). Vale lembrar, pois, da importância que assume a linguagem quando se considera que ela determina o desenvolvimento do pensamento, em consonância com o instrumental linguístico e com a experiência sociocultural de cada criança.

Conclui-se, portanto, que para Vygotsky, de acordo com Garcia (1999) e Beyer (2005), as crianças com limitações funcionais precisam da convivência com crianças em condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas. E essa convivência com pessoas “normais” não pode e não deve ser negada, sob pena de impedir a criança com deficiência de acrescentar, de adquirir novas competências resultantes das interações estabelecidas na diversidade.

METODOLOGIA

O presente estudo de caso etnográfico teve como objetivo geral investigar aspectos que demarcam a convivência da pessoa com deficiência visual no espaço inclusivo. Levando-se em conta a multidimensionalidade do fenômeno, a opção pelo método etnográfico deu-se pela intenção de se estabelecer um diálogo com a comunidade, no sentido de revelar valores, hábitos, crenças e práticas sociais que demarcam essa convivência. Segundo Mattos (2001, p. 2), a etnografia “[...] estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária”, portanto, do ponto de vista etnográfico, não há como identificar os desafios da convivência do deficiente visual no espaço educacional inclusivo sem uma observação sistemática das relações que se estabelecem no cotidiano da pessoa cega, tanto no ambiente inclusivo como em eventos menos previsíveis e mais facilmente manifestados entre seus pares.

Na etnografia, a observação participante proporciona um momento singular de relação face a face entre observador e observados (sujeitos), momento em que o pesquisador participa da vida dos sujeitos e do seu cenário natural. Fazendo parte do contexto sob observação, o pesquisador o modifica e acaba sendo modificado por ele (LOPES, 2004).

Por conseguinte, o contato próximo e permanente da pesquisadora com os sujeitos pesquisados (alunos, professores, funcionários e membros da comunidade pesquisada, com visão normal ou deficientes visuais), possibilitou a identificação de crenças

básicas, medos, esperanças e expectativas dessas pessoas. Essa identificação oportunizou um maior conhecimento sobre a cultura desses sujeitos.

A abordagem etnográfica permitiu também, de forma interpretativa, desvelar “[...] significados ocultos pelo comportamento manifesto na medida em que, focalizando o aparente e o visível busca atingir o implícito, invisível” (LIMA, 1996, p.66).

No que diz respeito à escolha do lócus de pesquisa, optou-se por uma escola da rede regular que inclui alunos com deficiência visual como unidade social representativa, por se considerar que esta possibilitaria descrever as práticas pedagógicas de inclusão escolar e as relações que se estabelecem nesse contexto.

Entretanto, as primeiras observações feitas, ainda numa fase exploratória, demonstraram que a escola especial de atendimento específico à deficiência visual deveria ser incluída nessa unidade social representativa. Seria necessário, então, delimitar esse campo de pesquisa sem comprometer a natureza etnográfica da investigação.

Desse modo, a unidade social representativa foi constituída pela Associação dos Cegos do Piauí (ACEP), onde funciona uma escola especial para cegos, o Centro de Habilitação e Reabilitação dos Cegos (CHARCE); e pela Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, escola da rede pública municipal que recebe alunos com deficiência visual em classes inclusivas. A localização e a proximidade das duas instituições, ambas localizadas no Bairro São Pedro, além de garantir que não houvesse descaracterização do estudo de caso etnográfico, só veio a enriquecer a análise das múltiplas variáveis do fenômeno, numa dinâmica que se amplia do espaço inclusivo à escola especial.

Outro fator significativo foi o reconhecimento do importante papel da Associação dos Cegos do Piauí para as pessoas com deficiência visual. Percebeu-se que a ACEP vem se configurando, ao longo do tempo, em um espaço familiar e acolhedor para as pessoas com deficiência visual; constituindo, portanto, ambiente seguro, no momento em que as atividades realizadas nesta institui-

ção possibilitam a essas pessoas relacionar-se com seus pares, provocando-lhes uma sensação de segurança e confiança. Por esse motivo, considerou-se a ACEP (incluindo o Centro de Habilitação e Reabilitação dos Cegos (CHARCE) e a Unidade Escolar Tia Graça Nery como espaços institucionais de pesquisa) numa perspectiva macrossocial e a U.E. “Nair Gonçalves” como unidade microsocial de pesquisa.

Na ACEP, o estudo de caso possibilitou retratar situações do cotidiano da instituição e dos espaços institucionais da pesquisa, assim como as relações estabelecidas entre os membros da ACEP, de modo a compreender a complexidade e a dinâmica natural desses contextos. Na Unidade Escolar “Nair Gonçalves”, observou-se sua dinâmica associada à vantagem de que os alunos, sujeitos da pesquisa, além de estarem incluídos naquela escola regular, recebem apoio pedagógico específico do CHARCE na ACEP.

Como descreve André (1995), o plano de trabalho na pesquisa etnográfica é aberto e flexível. À medida que os fundamentos teóricos foram sendo repensados, os focos da investigação foram sendo revistos e chegou-se à conclusão que todos os membros da unidade social representativa constituíam, direta ou indiretamente, os sujeitos da pesquisa. Na busca de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade, o etnógrafo faz uso de grande quantidade de dados descritivos que envolvem pessoas, ambientes, situações, depoimentos, diálogos que são textualmente reconstruídos por ele. Conseqüentemente, os sujeitos pesquisados não podem se limitar aos entrevistados. Todos passam a ser observados: o corpo administrativo, técnico e pedagógico das instituições, alunos, professores, pais de alunos, visitantes, acompanhantes de alunos, membros da ACEP, membros da comunidade do bairro São Pedro (onde se localizam as instituições) e outros.

Portanto, o plano de trabalho foi sofrendo as devidas alterações e, finalmente, a caracterização dos sujeitos pesquisados se definiu a partir dos registros de falas e do grau de envolvimento desses sujeitos nos eventos relacionados ao fenômeno que foram analisados e descritos na pesquisa. Ou seja, foram eleitos como

sujeitos da pesquisa aqueles cujos registros de fala estão transcritos neste relatório, de forma direta ou indireta, e/ou aqueles cujas ações estão descritas como eventos relevantes ao estudo do fenômeno. Durante um período de seis meses realizou-se uma intensa observação das unidades macro e microsociais, período em que também foram aplicadas entrevistas e registrados, através de fotografias, eventos do cotidiano das instituições.

Contudo, a pesquisa de campo envolveu técnicas e procedimentos que exigiram uma rígida seleção das prioridades a serem observadas e analisadas. Não houve, portanto, definição prévia dos elementos que seriam observados. Na verdade, tais elementos foram surgindo durante o desenvolvimento do trabalho de campo.

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista. Como uma das características da pesquisa etnográfica, considerada naturalista, é que os eventos, as pessoas e as situações devem ser observados em sua manifestação natural, ou seja, sem a pretensão de mudar o ambiente; a observação participante possibilitou à pesquisadora aproximar-se dos eventos, pessoas e situações, num grau de interação bastante intenso.

A observação participante possibilitou uma maior apreensão das relações que se estabelecem no cotidiano das pessoas com deficiência visual. E, para tanto, foram observados vários eventos ocorridos nas instituições tomadas como unidade social representativa. À medida que a investigação foi se desenvolvendo, a pesquisadora foi definindo uma rotina para sua permanência em campo e foram sendo criados pontos de apoio. O tempo de observação foi então dividido entre as instituições componentes da unidade de estudo e a pesquisadora buscou movimentar-se conduzida pelo relacionamento com as pessoas, pela dinâmica do cotidiano, pelas regras e rotina do local, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

O duplo processo de observação e interpretação abriu a possibilidade de um diálogo mais significativo com a teoria. Mas isso só foi possível graças ao esforço extremo de registrar tudo

em notas de campo, mesmo os eventos que à primeira vista não apresentavam um sentido, uma lógica ou uma identificação com o objeto de pesquisa.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturada. Além das entrevistas, foram considerados os registros de fala de conversas informais e de relatos de experiência, assim como, os registros fotográficos de situações diversas do cotidiano dos sujeitos pesquisados.

Tanto na ACEP, como na U.E. “Nair Gonçalves”, além das instalações físicas e aspectos relacionados à acessibilidade das pessoas com deficiência visual (existência ou não de rampas, banheiros adaptados etc.), foram observados os serviços oferecidos por cada instituição, a forma como esses serviços eram operacionalizados e as relações que se estabeleciam nesses processos.

Mais especificamente na creche “Tia Graça Nery” e na U.E. “Nair Gonçalves”, como escolas inclusivas, além dos aspectos já mencionados, foram observados também a metodologia adotada, os recursos didáticos utilizados, a condução do currículo escolar, a postura do professor quanto ao tratamento dado ao deficiente visual, as relações professor/aluno e aluno/aluno e o comportamento, desempenho e principais dificuldades do deficiente visual na realização das atividades escolares. Como norteador do trabalho etnográfico, buscou-se atender ao princípio ético em todo o processo de investigação.

Todos os sujeitos foram extremamente receptivos às entrevistas e aos registros fotográficos, contudo, durante as observações em sala de aula, como era de se esperar, notou-se por parte de alguns professores certo constrangimento e incômodo por estarem sendo observados. No geral, entretanto, as observações foram extremamente satisfatórias.

Ao intentar descrever de forma “densa” o fenômeno estudado reforçou-se a importância de considerar significativamente as experiências e vivências dos indivíduos e dos grupos envolvidos no cotidiano inclusivo. Nessa perspectiva, resgatando o sentido etimológico de etnografia, o que de fato se buscou com a adoção

dessa metodologia, foi a “descrição cultural” da inclusão escolar de pessoas com deficiência visual, com vistas a enriquecer e favorecer a investigação científica sobre a temática.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aos poucos, foram se esboçando os esquemas interpretativos. Num processo extremamente fecundo, as categorias de análise foram desabrochando. Na dialógica desse processo, se definiram as seguintes categorias de análise: **Categoria 01** - Como o cego se vê; **Categoria 02** - Os sentidos da inclusão escolar; **Categoria 03** - Escola especial e a escola inclusiva: dois caminhos e uma direção.

Em relação à categoria 01, **Como o cego se vê**, foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa apresentam um elevado autoconceito, ainda que este se apresente com reflexos do estigma imputado pelos outros. De modo geral, contudo, percebe-se que se veem como sujeitos capazes e, muitos deles, tiveram êxito no processo de escolarização, concluindo o ensino superior é o que mostram as falas a seguir:

“Eu não tenho esse preconceito que alguém me chame de cego não. Se você chama por gozação dá pra perceber, porque a palavra “cego” é real, muito embora pese. Muita gente acha que pesa muito, é uma palavra muito grosseira que contraria as pessoas. Mas eu, por exemplo, ficaria contrariado se você me chamasse de cego de uma forma grosseira, mas se for de forma sem grosseria dá para perceber. A minha preferência, lógico, é que me chamem pelo meu nome. Não acho que a falta da visão atrapalhe a eficiência de meu trabalho. O problema visual não afeta na hora de desenvolver as tarefas”. (PDV4 - EE).

“A sociedade [...] ela não tem conhecimento. Quando você não tem conhecimento [...] A falta de conhecimento gera preconceitos. O cenário que muita gente via há alguns anos atrás era do deficiente com a mão estirada pedindo esmolas [...] É difícil de você ver isso hoje. A imagem que muita gente tem de uma associação de cegos é de um depósito de pessoas sem visão.

Muitos nem visitam a ACEP e não sabem a seriedade de um trabalho como esse aqui. Hoje, já temos mais de 30 cegos com curso superior que faz parte da instituição. São mais de 600 filiados”. (PDV6 – EE)

A luta é contra uma trajetória histórica. A sociedade, de modo geral, tem demonstrado sua dificuldade em lidar com o “diferente” quando considera a deficiência como desvio do padrão de “normalidade” estabelecido pelos grupos sociais. Consequentemente, isso faz com que a deficiência passe a ser considerada por seu valor social negativo e o estigma que a caracteriza acaba por, muitas vezes, incorporar-se na identidade da pessoa com deficiência sendo perpetuado cotidianamente ao longo das gerações (AMIRALIAN, 1997).

No que diz respeito à categoria 2, **Os sentidos da inclusão escolar**, durante as entrevistas e conversas informais, realizadas tanto na escola especial como na escola inclusiva, quando questionados sobre o que entendem por inclusão social, os sujeitos investigados relacionaram o termo ao contexto de suas vivências sociais referindo-se à inclusão como sendo o processo de inserção da pessoa deficiente no meio social considerado “normal”. É o que se observa nos registros de fala que se seguem:

“Inclusão social é a convivência normal do deficiente no meio social considerado normal”. (PVN2-EE).

“É deixar que o deficiente participe o máximo da vida normal. Inclusos em todas as atividades, todos os aspectos. É claro que tendo limitações. A sociedade tem que está vendo em que eles podem ser encaixados, para eles estarem sempre participando”. (PVN5-EE).

Percebe-se que a concepção de inclusão para as pessoas com deficiência visual aproxima-se do que considera Fonseca (2003), para quem a inclusão social deve garantir que todos, indistintamente, tenham as mesmas oportunidades de acesso aos benefícios que a sociedade moderna oferece: saúde, educação, abrigo, segurança e lazer de qualidade.

Especificamente no que se refere à inclusão escolar, Enquanto Aranha (2001) defende uma ação participativa de todas as instâncias da sociedade em prol da construção de uma sociedade inclusiva, uma outra visão da inclusão social a coloca inteiramente sob a responsabilidade da educação. Nas entrevistas, alguns se posicionaram em defesa da concepção redentora da educação, outros, ao contrário rebateram-na de forma contundente:

“Inclusão social seria incluir os excluídos na sociedade. Como a educação é o elemento que mais contribui para a inclusão, a educação é o primeiro passo para a inclusão social. Se você promove a inclusão escolar, conseqüentemente, você vai promover a inclusão social”. (PVN1-EE).

“A gente fala de inclusão. Eu acho que antes de haver inclusão educacional tem que haver uma inclusão como um todo. Se houver essa inclusão, conseqüentemente você vai ter a inclusão escolar do deficiente. Se nossas famílias aqui fossem pessoas que tivessem incluídas dentro da sociedade, com dignidade, eles próprios teriam estrutura, condições pra proporcionar pra gente as ferramentas necessárias pra gente se desenvolver”. (ADV7 - EE).

Ao considerar os eventos do cotidiano educacional inclusivo e como os sujeitos pesquisados compreendem esse processo buscou-se observar as práticas de inclusão desenvolvidas, tanto na escola especial quanto na escola inclusiva. Algumas falas dos sujeitos pesquisados demonstram que, embora eles acreditem na inclusão escolar como “uma possibilidade”, não a reconhecem como algo que já esteja acontecendo de fato:

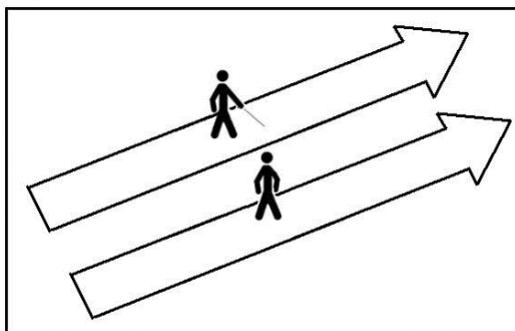
“Eu acredito que a inclusão escolar exista. Agora, ainda não está existindo! Ela é possível, mas não está acontecendo realmente” (PVN1 - EE).

“Acho que no futuro ela vai existir. Eu creio que quando se coloca esse aluno (com deficiência) na rede regular, todo mundo já está aprendendo como lidar com ele. [...] Não existe essa coisa de ser cego e ser agregado apenas às pessoas cegas. Não! Você tem que ser incluído mesmo! Não pode ficar isolado, só entre os cegos!”

Para esses sujeitos, a inclusão escolar mostra-se como o “ideal”, mas o “real” ainda se distancia muito desse modelo idealizado. Há muito tempo os cegos já vivenciam experiências de inclusão escolar. A escola regular pesquisada já recebe cegos no seu quadro discente há mais de uma década. Eles são “inseridos” na escola, recebem o apoio técnico e pedagógico da escola especial (CHARCE), mas não se sentem “incluídos”. Esse sentimento se revelou em diversas situações do cotidiano da ACEP (tanto no CHARCE, quanto na pré-escola) e da U.E. Nair Gonçalves.

Quanto à terceira categoria, **Escola especial e a escola inclusiva: dois caminhos e uma direção**, buscou-se transcender a mera descrição do cotidiano no sentido de revelar o significado das interações estabelecidas nesses espaços de convivência. Num processo dinâmico e dialético de encontro e escuta entre teoria e empiria, as categorias que inicialmente brotaram a partir do arcabouço teórico da pesquisa, foram sofrendo modificações ao longo do estudo, originando novas concepções e focos de análise até que, finalmente, buscou-se estabelecer uma relação entre a escola especial e a escola inclusiva. Dois caminhos e uma só direção: essa foi a imagem que aos poucos foi se configurando como resultado da pesquisa.

Figura 01 – Dois caminhos e uma só direção



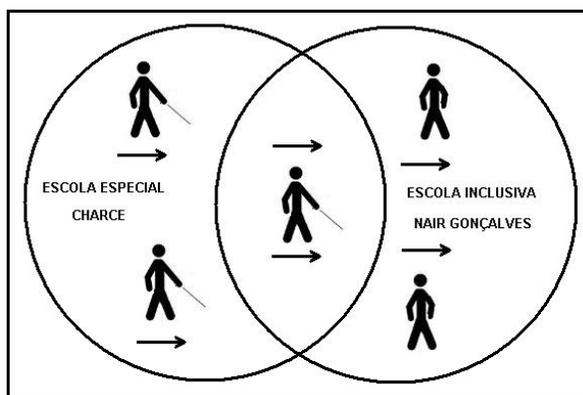
Fonte: dados da pesquisadora, 2007.

Embora reconhecendo que ainda há muito a fazer, a direção da U. E. “Tia Graça Nery” mostrou-se preocupada com a efetiva

contribuição da creche para a educação da pessoa com deficiência visual. Contudo, mesmo diante do reconhecimento de que a proposta inclusiva seja a mais coerente com a construção de práticas sociais mais justas e humanas, na creche as práticas de inclusão escolar ainda estão muito distantes de atender ao paradigma educacional inclusivo. Como exemplo disso, destaca-se a exclusão da criança com deficiência visual da realização de algumas atividades propostas em sala de aula ou a proposta de atividades diferenciadas para essas crianças.

Exatamente como na relação creche/Charce, pode-se também observar que ainda não existe uma parceria ideal entre “Nair Gonçalves” e Charce. O gráfico da Figura 02 tenta representar essa relação:

Figura 02 – Integração: movimento em direção à escola inclusiva



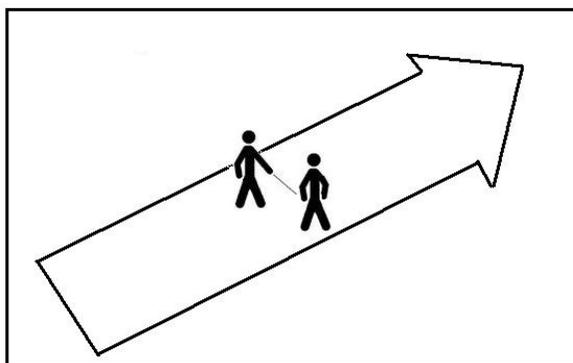
Fonte: Dados da pesquisadora, 2007.

Como se pode observar no gráfico, os alunos com deficiência visual estão sendo inseridos na rede regular de ensino para que possam usufruir o direito à convivência não segregada. E em atendimento ao paradigma inclusivo, o êxodo desses alunos da escola especial para a escola inclusiva tem sido considerado em sua urgência e importância. Entretanto, a pesquisa revelou que, na prática, esse movimento tem sido um movimento de mão única.

Embora a escola especial procure atender ao aluno com deficiência dando-lhe suporte para que possa desenvolver-se intelectualmente na escola regular, esse suporte não acontece, ainda, em nível institucional.

O ideal seria que as instituições trilhassem, além de uma mesma direção, um único caminho. Que caminhassem de mãos dadas no sentido de construir, na dialética de suas ações, caminhos de superação das deficiências, em busca de uma aprendizagem significativa para todos os alunos da escola. Como sugere a Figura 03.

Figura 03 – Um único caminho e uma única direção

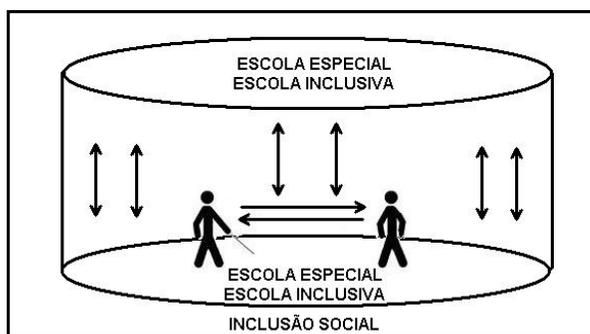


Fonte: Dados da pesquisadora, 2007.

As análises realizadas mostram que a relação entre a escola especial e a escola inclusiva é ainda muito conflituosa. Um desses conflitos se demonstrou na insatisfação por parte dos professores da escola inclusiva quanto à demora para chegar os livros didáticos em Braille nas mãos dos alunos com deficiência visual. Os professores entendem que essa seria uma providência mínima essencial por parte da escola especial que nem sempre é cumprida eficientemente. Contudo, embora ainda trilhando caminhos diferentes, percebe-se a intenção mútua de tomarem a mesma direção. Tanto na escola especial quanto nas escolas inclusivas percebemos que grande parte dos professores acredita num diálogo e numa parceria mais estreita entre as instituições que irá beneficiar a inclusão

dos alunos com deficiência visual. Isso significa que, aos poucos, os sujeitos envolvidos no processo de inclusão começam a compreender que seus objetivos são coincidentes e que a inclusão social depende do reconhecimento de que a educação acontece em todos os espaços sociais e de que a escola não pode existir fragmentada.

Figura 04 – Inclusão Escolar: construída na relação escola especial e escola inclusiva



Fonte: Dados da pesquisadora, 2007.

Como se pode observar na Figura 04, o gráfico procura demonstrar que a relação ideal entre a escola especial e a escola inclusiva deve ser construída cotidianamente, pelo enfrentamento diário de cada um dos aspectos que demarcam e desafiam a convivência na diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas sociais no sentido de garantir um espaço de pleno desenvolvimento às pessoas com deficiência são recentes e ainda muito tímidas quando submetidas à análise histórica do tratamento dado à deficiência. Aos poucos, as concepções científicas sobre a deficiência têm elucidado dúvidas e contribuído para a construção de práticas sociais menos discriminatórias e preconceituosas.

A inclusão escolar, nesse contexto, apresenta-se como uma

dessas práticas sociais, cuja viabilidade depende diretamente de suportes em várias áreas: social, econômica, física, instrumental, etc.; podendo-se descrever como um processo extremamente complexo que prevê intervenções tanto no desenvolvimento do sujeito quanto no reajuste da realidade social.

Tendo em vista sua multidimensionalidade, o paradigma inclusivo não admite mais que seja negada à pessoa com deficiência o direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Apesar do esforço que tem sido feito no campo das sociedades solidamente organizadas, no sentido de estabelecer espaços inclusivos, a luta da pessoa com deficiência para garantir esses direitos e ter acesso aos programas e projetos sociais oferecidos aos demais membros da sociedade ainda é, de certo modo, bastante solitária.

Conseqüentemente, como nem todas essas pessoas têm condições de lutar por seus direitos, uma parcela muito grande dessa população vive em um mundo a parte, excluída do resto das pessoas por barreiras arquitetônicas, psicológicas e, principalmente, atitudinais.

Nessa perspectiva, considera-se que a educação voltada à diversidade jamais poderá pautar-se em decisões pontuais, tampouco deve ser solucionada unicamente com ajuda externa; na verdade deve estar pautada em decisões institucionais de caráter democrático, ou seja, deve resultar de decisões compartilhadas desde o plano escolar até sua efetiva realização.

A educação não segregada possibilita, dessa forma, acesso a experiências riquíssimas promovidas pela convivência com outras pessoas que, por serem diferentes, vivem, pensam, sentem e agem diferentemente; e essas experiências se multiplicam gerando infinitas possibilidades de solução para problemas comuns.

Ao se caracterizar o ambiente inclusivo, tanto na Pré-escola como no Ensino Fundamental, o espaço foi comparado a um “campo minado”. O termo alusivo ao estado de tensão que se estabelece quando se pode pisar em algo perigoso e destrutivo, procede nessa comparação. Todos os sujeitos parecem fundamentar

suas práticas no espaço inclusivo em maravilhosas boas intenções; mas ninguém parece seguro o suficiente para saber onde está pisando.

Esse aspecto revelou-se na relação entre a escola especial e a escola inclusiva. O que se observou através dos dados é que a pessoa com deficiência visual, que há décadas já vivencia a inclusão escolar, foi colocada em um espaço de intersecção entre dois espaços escolares: da escola especial e da escola inclusiva. E desse modo, embora frequente cotidianamente esses dois ambientes, permanece sentindo-se um forasteiro em ambos os espaços.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Mara Lúcia Toledo Moraes. **Compreendendo o cego**: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 1995.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho** / Procuradoria Geral do Trabalho, Brasília (DF), ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BAUMEL, Roseli de C. Rocha. A deficiência visual: da caracterização ao atendimento educacional. **Revista Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 3, n. 15-16, p. 12-22, jun., 1994.

BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vigotsky quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 26, p. 75-81, dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a

Distância. GIL, Marta (Org.) **Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Decreto Federal Nº 6949/09. (2009). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 4 set. 2015.

BRASIL. Censo Demográfico. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Notas Técnicas, Resultados Preliminares da Amostra. (2011). Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_preliminares_amostra/notas_resultados_preliminares_amostra.pdf>. Acesso em: 4 set. 2015.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados/PUC, 2003.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

_____. **A nova LDB e a Educação Especial**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Intervenção no ambiente escolar**: estimulação visual de uma criança com visão subnormal ou baixa visão. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**: revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais – Habilitação Educação Especial do Programa Magíster. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. n. 1, v. 1 jul/dez Florianópolis: NUP / CED, 1999.

LIMA, Maria da Glória Soares B. **Os usos cotidianos da escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre – RS, ARTMED, Ano V, n.º 20, Fev./Abr./2002, p. 18-28.

_____. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003a.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: SOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.) **Educação especial**: em direção a educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003b.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? **Revista Linhas Críticas**. Educação Especial. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, n. 1., 1995. Brasília (DF): UnB.

MITJANS MARTÍNEZ, Albertina. SILVA, Aída Maria Monteiro *et al.* A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes. **Revista do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa S.; BAUMEL, Roseli Cecília R. de C. (Orgs.) **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação e sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**. Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES). Campinas, nº 71, 2000. p. 45 – 78

STAROBINAS, Marcelo. Casa de bonecas. In: PINSKY, Jaime (Org.) **12 Faces do Preconceito**. 9. ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

TELFORD, Charles W.; SAWREY, James M. **O indivíduo Excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenocitich. **Psicologia Pedagógica**. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

**FORMAÇÃO PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**P
A
R
T
E

5**

ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A VISÃO DE FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

*Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Maria do Socorro Santos Leal Paixão*

INTRODUÇÃO

A inclusão constitui um dos desafios mais relevantes quando se aborda a questão da formação docente na atualidade, haja vista que constitui política de estado definida e consolidada a partir da legislação brasileira em vigor. Reconhecemos que embora haja esse aparato legal expresso em leis, resoluções, portarias e decretos, a efetivação do processo inclusivo no contexto educacional ainda apresenta lacunas, distorções e contradições manifestas no cotidiano escolar e na sociedade de modo mais amplo.

A realidade educacional hoje mostra-se em descompasso com a formação docente voltada para a perspectiva inclusiva, conforme demonstram distintos estudos referentes a essa questão, como por exemplo, Manzini (2011) e Moreira (2007). Essa questão evidencia-se quando observamos a diversidade existente na sala de aula, as singularidades dos educandos e a própria com-

plexidade da prática pedagógica.

Desde a década de 1970 há no país uma busca pela institucionalização da Educação Especial, com a criação de vários órgãos destinados a conduzir esse processo no âmbito educacional, dos quais são exemplos, em diferentes épocas, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (1973), a Secretaria de Educação Especial – SEESPE (1985), a Secretaria Nacional de Educação Básica, que assumiu a responsabilidade pela política, tendo sido transformada em 1992 em Secretaria, dando origem à Secretaria de Educação Especial – SEESP, que permaneceu em atividade até 2011, quando foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, à qual foi acrescentado o eixo da inclusão, passando a denominar-se SECADI.

Situando a formação docente para a educação especial durante esse período, podemos perceber que inicialmente os professores eram formados em nível primário e aprendiam na prática, particularmente nas instituições filantrópicas, como exercer sua função. As habilitações na área, em especial nas deficiências, surgem nos cursos de Pedagogia nos anos 70 e, a partir do Parecer 295/1969, essa formação passa a ser exigida em nível superior, análise técnica que é suspensa a partir da LDB de 1996, que readmite a formação em nível médio. Em 2006, as habilitações são extintas, inviabilizando um maior aprofundamento nesse campo durante a formação inicial, de modo que isto deveria ser empreendido na pós-graduação. Esse modelo perdurou até a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que possibilitou novas licenciaturas no âmbito público, nas instituições de ensino federais, trazendo de volta a formação na graduação. Na atualidade, observa-se uma retomada da formação em serviço. (GARCIA, 2013).

O novo delineamento da escola faz dos docentes gestores responsáveis por seu fracasso ou sucesso, assim como também por compensar as desigualdades sociais a partir do processo inclusivo (MICHELS, 2006).

Observamos que ao longo do tempo as inúmeras reestrutura-

ções não garantiram modificações efetivas no tratamento dispensado à educação especial, representando na verdade, uma desarticulação da área e seu caráter secundário, conforme comentam Nunes e Ferreira (1994 apud MENDES, 2011). Além disso, para Mendes (2011, p. 131), sempre houve por parte do governo federal “uma tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”, aliada à política de repasse de recursos financeiros para as secretarias estaduais de educação, com vistas a fomentar a formação de professores na perspectiva de integração escolar.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O CONTEXTO INCLUSIVO

A formação docente está fundamentada em três eixos, de modo geral, salvo os casos em que estas se entrelaçam, como por exemplo, na formação continuada à distância: inicial, continuada e à distância.

No que se refere à formação inicial, ressaltamos sua relevância para o processo de preparação do professor para atuar na escola para todos, sendo imprescindível que nesta sejam contempladas competências e habilidades voltadas para a diversidade, assim como que estejam aliadas teoria e prática fundamentadas em experiências reais no âmbito escolar, de modo a que se formem docentes reflexivos, como propõe Schön (1995).

Não obstante essas considerações, as críticas à forma como vem sendo conduzida a formação inicial são frequentes e incisivas (MENDES, 2011; MOREIRA, 2001; BUENO, MARIN, 2011). Um aspecto discutido pelos pesquisadores diz respeito a se devem ser formados docentes generalistas ou especialistas (BUENO, 1999; JESUS, ALVES, 2011), com implicações concretas no perfil do profissional docente, ou seja, com formação especializada este se apresentaria, conforme Garcia (2011), com uma visão clínica e atuação técnica, vinculada esta última a diagnósticos e ao uso de instrumentos, ao passo que o generalista, na proposta de Bueno

(1999), dedicar-se-ia à discussão pedagógica inerente a escola regular com mais domínio das dinâmicas existentes nesse contexto.

Acirrando a polêmica, Dorziat (2011, p. 154) considera simplista essa discussão de que a formação privilegie um modelo generalista ou especializado, admitindo a complementariedade entre esses modelos e propondo como caminho uma formação que delineie no profissional uma nova perspectiva em desacordo com a “pedagogia tradicional da classificação, que se baseia em um suposto padrão de normalidade”. Além disso, considera que:

Se as formações de professores continuarem trabalhando numa ótica desenvolvimentista, psicologizante, de enquadramento dos alunos a modelos pré-determinados, a currículos engessados e veiculadores de relações assimétricas, a inclusão continuará se processando apenas como uma possibilidade humana na diversidade.

Nesses termos, percebemos que as discussões acerca da formação inicial são contundentes, pois não se observa no interior das universidades uma modificação no sentido de ampliar o debate acerca da educação especial (CHACON, 2001 apud MENDES, 2011). Outro aspecto que chama a atenção é concernente ao fim das habilitações em educação especial, fato que precarizou ainda mais a formação inicial na perspectiva inclusiva, destituindo outra possibilidade de aprofundamento dos estudos nesse nível de formação.

Nesse sentido, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica preconiza que podem atuar na educação especial aqueles professores denominados capacitados e especializados, de modo a regulamentar o que está explícito no art. 59, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei, 9.394/96 que garante aos educandos com necessidades educacionais especiais: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes

comuns”.

Consideramos que a formação em nível médio e superior é insuficiente para garantir que a inclusão seja efetivada, pois o quadro geral possibilita perceber que a formação inicial voltada para a perspectiva inclusiva não contempla todas as licenciaturas, ainda que haja a recomendação de inserção da disciplina “Aspectos éticos-políticos-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, conforme Portaria 1.793/1994, pois somente algumas universidades abordam conteúdos relativos a esse tema.

A licenciatura em Pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental vem contemplando a educação especial ainda que de forma precária, dispersa em disciplina que propõe focar as deficiências, as altas habilidades e o transtorno do espectro autista, numa visão, na maioria das vezes, biologicista.

Moreira (2007) argumenta que se faz necessário superar a “simplificação curricular”, a partir da qual se considera que somente uma disciplina é suficiente para formar professores capacitados para atuar na educação inclusiva. Além disso, conclui que a mera inserção de disciplinas na estrutura curricular não é garantia de excelência na formação, mas sua inexistência constitui fator complicador na situação já problemática da formação inicial. Essa também é a visão de Garcia (2013). Acrescentamos que as disciplinas em geral têm carga horária reduzida, impossibilitando o aprofundamento em área tão vasta.

A esse respeito, Mendes (2011, p. 45), ao comentar pesquisa desenvolvida por Buell et al (1999), afirma que o “conhecimento afeta o senso de autoeficácia dos professores”, logo o desconhecimento e a ausência de recursos necessários para a sua atuação predispõe o professor a resistir à proposta inclusiva. Nesse sentido, uma formação inicial precária contribui para essa resistência.

Em algumas universidades, há também uma preocupação em relação ao estágio supervisionado, como na Universidade Federal do Espírito Santo, que disponibiliza para o alunado estágio supervisionado em educação especial no curso de Pedagogia. (BARRE-

TO, 2007). Outras, contudo, não oferecem essa possibilidade, o que torna a formação mais fragilizada, como é o caso da Universidade Federal do Piauí, pois os educandos que demonstram interesse em pesquisar e desenvolver trabalho na área veem-se sem apoio para realizar seu intento. Aliado a isso, compreendemos que este não deve ser o único momento em que o aluno possa vir a entrar em contato com pessoas do público-alvo da educação especial (PAEE), mas constitui oportunidade fundamental para que este possa articular a teoria com a prática e, mais do que isso, ajuda-o a refletir acerca dessas questões que emergem no fazer pedagógico no âmbito escolar e construir sua consciência político-social.

Quanto à formação continuada voltada para perspectiva inclusiva, percebe-se que a instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade em 2003, propiciou uma ampliação em âmbito nacional, por pretender formar docentes e gestores com vistas à inclusão nos municípios brasileiros, tendo alcançado grande abrangência a partir de um modelo de formação de 40 horas, desenvolvida em municípios-polo em uma ação que tem por parceria a Universidade Aberta do Brasil - UAB. (CAIADO, LAPLANE, 2009; GARCIA, 2013).

Posteriormente, o Programa sofreu uma alteração, a partir de 2007, quando passou a proporcionar Cursos de Aperfeiçoamento para professores do Atendimento Educacional Especializado em articulação com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que estas duas ações são a base do governo federal para esse tema e estão vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (GARCIA, 2013).

Ao analisar o modelo de formação de professores para a Educação Especial no Brasil, Garcia (2011) aponta para uma possível ambiguidade nas possibilidades de atuação do professor, apresentadas pela Resolução CNE/CEB nº2/2001, quando ora prevê uma atuação compartilhada, colaborativa com o professor da classe comum (perspectiva da bidocência), ora privilegia a atuação do professor especializado sozinho, nas salas de recursos multifuncionais, suplementando ou complementando o trabalho realizado pelo professor do ensino fundamental e considera que

o modelo mais especializado que pedagógico é hegemônico na realidade brasileira.

Afetado por todos esses aspectos, o modelo de formação docente adotado em nosso país tem se revelado pouco eficaz para preparar o professor que vai atuar em contextos inclusivos, visto que as atividades de formação, de modo geral, não se articulam aos problemas reais vivenciados pelo professor no cotidiano da sala de aula e não vislumbram a autonomia do professor. Essa constatação tem sido responsável por um debate fecundo em torno da questão e pela defesa de uma mudança de paradigma, adotando-se o paradigma do professor reflexivo, defendido por Donald Schön e que, conforme Dorziat (2011, p. 149):

Propõe a epistemologia da prática, tomando como referência as competências encontradas nas práticas de bons profissionais, que, refletindo a partir de fatos reais, são capazes de enfrentar situações novas e diferentes, bem como tomar decisões apropriadas. Reforça a necessidade de os professores exercitarem a reflexão da própria prática, desde a formação inicial, como condição primordial para a melhoria da qualidade do seu ato pedagógico.

Além dos documentos legais já mencionados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica também contém orientações para a organização curricular dos cursos de licenciatura, provocando mudanças na formação dos professores, o que gerou novas demandas para a formação dos professores de Educação Especial, deslocando a formação inicial na graduação para cursos de especialização em Educação Especial ou em Educação Inclusiva e implementando uma política de formação em serviço, monitorada pelo Ministério da Educação, em ambos os casos com forte presença da modalidade à distância (GARCIA, 2011).

Nesse contexto, Bueno e Marin (2011) chamam a atenção para a disseminação dos cursos de especialização pelo país, caracterizados por uma diversidade de focos, pela pouca importância

dada aos aspectos pedagógicos e carga horária reduzida, insuficiente para uma formação adequada dos professores.

No que se refere à formação à distância, é inegável que se trata de uma forma encontrada pelo governo para sanar algumas dificuldades existentes no país, tendo em vista suas dimensões continentais, mas não podemos deixar de considerar também que constitui precarização do trabalho docente, não sendo possível que aos professores se possibilite a atribuição de vínculos empregatícios indesejáveis. Além disso, a divisão em professores e tutores é outra forma de desqualificação profissional, pois a remuneração é baixa e aos tutores não se atribui o título de docente (LAPA; PRE-TTO, 2010).

A política de implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, vai de encontro ao que determina a própria LDB, quando afirma a necessidade de professores com nível superior. A EaD, representa, pois, mais um desafio posto ao professorado e no que diz respeito à perspectiva inclusiva não representa avanço na política de formação dos professores.

Os aspectos levantados denunciam um modelo de formação docente inadequado às demandas postas aos professores pela complexa realidade da inclusão. Por não saber como enfrentar os problemas concretos que a prática lhes coloca, os professores sentem-se despreparados para ensinar os alunos com particularidade no desenvolvimento e fortalecem um sentimento de incapacidade para atuar nesse contexto, cuja consequência maior é a resistência que manifestam frente à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

Algumas possíveis indicações apontadas pelos pesquisadores da área para solucionar o quadro exposto anteriormente são: adoção de estudos de caso-dilemas; estágio na área de educação especial; reestruturação do currículo com ampliação das disciplinas de caráter específico e, conseqüentemente, da formação inicial e continuada atualmente ofertada aos docentes; expansão dos conteúdos da área para todas as licenciaturas; maior colaboração entre o professor da sala regular e os docentes do AEE; que per-

mitam que o aluno seja confrontado com a realidade (MENDES, 2011, 2007; GARCIA, 2011, 2013; BUENO, MARIN, 2011; MICHELS, 2007).

METODOLOGIA

A pesquisa aqui descrita e intitulada: “Atuação na educação inclusiva: a visão de formandos do curso de pedagogia da UFPI” teve por objetivo geral investigar a visão de formandos do Curso de Pedagogia acerca da atuação futura com alunos público-alvo da educação especial (PAEE) e, por objetivos específicos: 1) Analisar como formandos concebem a inclusão; 2) Identificar na perspectiva dos formandos, as competências necessárias para atuar com alunos com PAEE; 3) Conhecer na perspectiva dos formandos as possíveis dificuldades enfrentadas no trabalho com alunos com PAEE e, 4) Compreender como os formandos avaliam a formação inicial para a atuação com alunos com PAEE. Em virtude do espaço, serão apresentadas apenas alguns dos resultados encontrados.

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo exploratório. De acordo com Rodrigues (2007, p. 28), a pesquisa exploratória tem por finalidade:

[...] descortinar o tema, reunir informações gerais a respeito do objeto. [...] Destina-se a esclarecer do que se trata, a reconhecer a natureza do fenômeno, a situá-lo no tempo e no espaço, a inventariar suas manifestações variadas, seus elementos constitutivos ou as contiguidades presentes à sua manifestação.

Nesse sentido, pretendíamos compreender como os formandos de Pedagogia concebiam sua formação, se consideravam que estariam aptos a atuar com o alunado do público-alvo da educação especial (PAEE) no contexto educacional. Desse modo, participaram do estudo sete formandas, com idades entre 18 e 27 anos, orientadas das autoras no trabalho de conclusão de curso, as quais serão denominadas com nomes de flores, com fins de garantir o anonimato.

O instrumento adotado foi a entrevista semiestruturada, composta por 8 questões que abordavam a concepção de inclusão, a percepção de como esta vem ocorrendo em Teresina, quais as competências que consideram necessárias para essa atuação, como percebiam a formação que recebeu no curso para atuar na perspectiva inclusiva, as dificuldades e sugestões que teriam para o aperfeiçoamento do curso. A entrevista durou em média trinta minutos e foi realizada no Centro de Ciências da Educação da UFPI, em data e horário previamente combinados com as participantes.

A entrevista constitui instrumento que possibilita não apenas um diálogo, como afirmam Rosa e Arnoldi (2008, p. 17), mas também uma “discussão com objetivo definido”. No caso da entrevista semiestruturada, as autoras consideram que “o questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos (pesquisador e entrevistado) a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade” (p. 31). O roteiro é flexível e os tópicos são previamente selecionados.

Os dados encontrados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004), sendo obedecidas as fases por ela estabelecidas: pré-análise, que consistiu em leitura flutuante das entrevistas, de modo a obter as primeiras impressões e hipóteses, assim como organizar os dados; a exploração do material com o estabelecimento das categorias a priori a partir da seleção das informações mais relevantes e, por último, realizamos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação destes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das entrevistas realizadas foi possível percebermos que as formandas, de modo geral, admitem que a formação inicial é precária, corroborando o que afirmam os autores (MENDES, 2010, 2011; DORZIAT, 2011), conforme é possível observar nas falas a seguir:

Não é suficiente. O que se aprende é muito superficial, é preciso ter mais conhecimento na área de inclusão para de-

envolver um bom trabalho como professor. **Rosa**

Necessária sim, suficiente não. A formação inicial nos oferece apenas uma visão geral de quais necessidades especiais poderemos receber em sala de aula, orientação sobre o direito desses alunos e uma vaga orientação de como atuar enquanto docentes com alunos com NEE, no entanto somente o contato direto pode nos proporcionar a visão da real necessidade do aluno e juntamente com o espírito pesquisador, que o docente nunca deve perder, e a formação continuada o docente terá um preparo para atuar de forma efetiva e eficaz no aprendizado e desenvolvimento desse aluno. **Amarilis**

A carga horária do curso não permite um maior aprofundamento desta questão durante a formação, então devemos cursar alguma especialização na área de educação especial para tentar buscar mais informações acerca do assunto.

Gardênia

Durante a graduação conhecemos todas as necessidades educacionais especial que existem, mas a carga horária é insuficiente para nos aprofundar e isso faz com que sintamos dificuldades na hora de trabalhar a prática com esses alunos.

Margarida

Como podemos notar, há entre as formandas a compreensão de que a formação inicial não é suficiente para a atuação na escola para todos, de modo que já vislumbram a necessidade de formação continuada, a nível de especialização, para trabalhar com os alunos público-alvo da educação especial. Essa compreensão vai ao encontro do que afirmam autores como Mendes (2010, 2011) e Bueno e Marin (2011), quanto ao modo como está organizada a educação especial no país, pois a formação para essa modalidade de educação se dá de fato na pós-graduação.

Esse entendimento se expressa mais efetivamente quando ao serem questionadas sobre que competências o professor precisa ter para essa atuação, duas delas reiteram a especialização, ao passo que outras apresentam novos elementos, tais como sensibilidade, capacidade de planejamento, dedicação, compromisso,

selecionar recursos didáticos eficazes, manter um diálogo com a família, conhecimento sobre o aluno, entre outros. Por outro lado, notamos também que para duas delas, a especialização não precisa ser na área, o que nos leva a perceber que não se trata de reivindicar uma habilitação específica, como ocorria no passado (GARCIA, 2013).

Outro fato que nos chama a atenção é a ideia de que o docente deve conhecer o aluno, a necessidade educacional que apresenta, ou seja, conhecimento teórico, mas aliado a isso, experiência prática, conforme preconizam Mendes (2011) e Dorziat (2011).

*O professor deveria passar por um processo que o qualifique para atuar com esse aluno com necessidades especiais, deve ter no mínimo a especialização em psicopedagogia, ter feito cursos sobre a educação especial, inclusão, para que seu trabalho seja completo com esse aluno. **Begônia***

É fundamental que possua uma especialização na área desse aluno especial. **Acácia**

*O docente deve ter acima de tudo sensibilidade e uma percepção voltada para a criança e não para a deficiência (não é necessário especializar-se nas deficiências), é necessário buscar conhecimento de métodos e recursos seja na formação inicial ou na formação continuada, mas é importante o convívio com o aluno NE e a troca de experiências com outros docentes, pois é no contato direto do cotidiano que emergem as técnicas e métodos eficazes ao atendimento dos alunos NEE. **Amarilis***

*Primeiramente, o professor deve organizar o espaço físico onde as crianças estão de forma bem criativa, ter embasamento teórico acerca da questão que está trabalhando, dedicação e compromisso no trabalho que desenvolve, manter ética profissional diante das crianças, manter diálogo com as famílias dos envolvidos, parabenizar as crianças diante de seus esforços e selecionar recursos didáticos adequados em cada aula, envolver as crianças com as outras para que elas se sintam mais à vontade. **Gardênia***

Capacitação em educação inclusiva; Busca constante de aprendizado, ou seja, atualizar-se sempre; Planejar suas au-

las; Ser organizado (a); Utilizar uma metodologia de ensino e aprendizagem que seja adequada à realidade dos alunos.

Tulipa

O conhecimento sobre o aluno e formação continuada para ajudar no ensino e aprendizagem do aluno. **Margarida**

Ao serem solicitadas a indicarem o que poderia aperfeiçoar a formação inicial, as participantes responderam que seria importante mais disciplinas vinculadas ou não a outras áreas ou maior carga horária nas já existentes, vinculação com a prática, a partir de estágios, realização de atividades práticas em sala de aula e exemplos de intervenção. É o que podemos constatar nas falas a seguir.

*Contato direto por meio de estágio, seja ele de observação ou de atuação. Embora muitos resistam ao estágio é por meio dele que podemos ter noção da realidade da sala de aula, principalmente em se tratando de uma sala com alunos com NEE só será possível perceber essa realidade por meio do convívio, não faço menção aqui de uma sala especial e sim de uma sala regular inclusiva, pois esse é o desafio maior: dar conta do ensino, aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos. **Amarilis***

*[...] deveria sim ter mais disciplinas com esse tema, que é de extrema importância para a nosso futuro como profissional da educação. **Begônia***

*Disciplinas com carga horária maior e que tenham nexo com a prática, para fazer relação entre teoria e prática. **Acácia***

*Uma carga horária maior da disciplina Fundamentos da Educação Especial e a inserção de outras da mesma área, e uma dessas disciplinas trabalhassem apenas com exemplos de intervenções para utilizar com estes alunos. **Gardênia***

*Acredito que ajudaria muito se conteúdos sobre inclusão fossem acrescentados as outras disciplinas do currículo acadêmico. **Tulipa***

*Aumento da carga horária e mais prática na sala de aula. **Margarida***

As participantes apresentam em suas argumentações aspectos que já vem sendo discutidos pelos pesquisadores e aplicados em algumas universidades, como a questão do estágio, discutida por Barreto (2007) em desenvolvimento na UFES. Além disso, vários autores sublinham a necessidade de aprofundamento na formação inicial, como Mendes (2010, 2011), por exemplo.

Por fim, ao se referirem às dificuldades que podem vir a ter na atuação, apontam vários problemas amplamente discutidos na literatura da área, tais como: falta de material didático, ausência de infraestrutura na escola, a recusa a conceber os educandos de forma heterogênea, falta de conhecimento e de conscientização.

O que podemos notar a partir da pesquisa é que o curso de formação em Pedagogia da UFPI não está formando docentes para trabalhar com a inclusão, relegando à formação continuada essa questão. O problema se estabelece quando constatamos que não se trata de um caso isolado, pois a maioria das instituições de ensino superior tem enfrentado essa problemática de igual modo.

Nesse sentido, consideramos que repensar a formação inicial e dotá-la com os recursos necessários para a atuação em uma perspectiva inclusiva é uma questão premente, sob pena de continuarmos obtendo os mesmos resultados em pesquisas futuras e de vermos prevalecer a exclusão, ainda que disfarçada, de crianças com público-alvo da educação especial das escolas brasileira das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

Barreto, M.A.S.C. Estágio e pesquisa: uma contribuição à formação inicial de professores de educação especial. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Brasília, 1973.

_____. MEC. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Resolução nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006.

_____. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. Brasília, 1994.

BUENO, J.G.S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 111-130.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-316, maio/ago. 2009.

CHACON, M.C.M. Formação de recursos humanos em educação especial: resposta das universidades brasileiras à portaria nº 1.793 de 27/12/1994. Marília, 2001. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Campus de Marília.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 147- 159.

GARCIA, R.M.C. Política nacional de educação especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, p. 65-78, 2011.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013.

JESUS, D. M.; ALVES, E.P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 17-28.

LAPA, A.; PRETTO, N de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, p. 79-97, 2010.

MANZINI, E.J. Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 45-64.

MENDES, E.G. Tendências atuais na área de formação do professor e a perspectiva de inclusão escolar. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E.G. A formação do professor e apolítica nacional de educação especial. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, p. 131-146.

MICHELS, M.H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33, 2006, p. 406-560.

MOREIRA, L.C. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, D.M. de; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura de Vitória/CDV/FACITEC, 2007.

NUNES, L.R.D.P.; FERREIRA, J.R. **Deficiência mental: o que as pesquisas têm revelado**. Tendências e desafios da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação e Desporto/Secretaria da Educação Especial, 1994.

RODRIGUES, M. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007

ROSA, M.V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA FERREIRA DE SOUSA

Mestre em Educação – UFPI, Especialista em Educação Especial com ênfase em Atendimento Educacional Especializado - UFC, Especialista em Libras - IFPI, Graduada em Pedagogia - UESPI. Membro do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI/UFPI, Professora do IFPI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1334599166724086>. Email: adrianafs27@gmail.com

AÍDA TERESA DOS SANTOS BRITO

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela UFPI. Psicóloga Clínica Infantil e Adulto. Psicopedagoga, Formação em TEACCH e PECs (Sistemas de Comunicação Alternativos). Professora Dedicção exclusiva da UFPI. Membro do NEESPI (Núcleo de Estudos em Educação Especial do Piauí da UFPI). Áreas de atuação: Psicologia Clínica Infantil e Educação, na área de Inclusão, com ênfase no estudo de Tecnologia Assistida e ABA; Pesquisa comportamento verbal de crianças com autismo no Atendimento Educacional Especializado, através do uso de Comunicação Alternativa e Ampliada.

ANA VALÉRIA MARQUES FORTES LUSTOSA

Psicóloga. Mestrado em educação (UFPI/ 1998) Doutorado em Psicologia (UnB, 2004). Coordenadora do Núcleo de Estudos em

Educação Especial e Inclusiva- NEESPI. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Pós-doutoranda em Educação Especial (UFSCar).

CAMILA SIQUEIRA CRONEMBERGER FREITAS

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar Educacional e Psicologia Social Comunitária. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Docente do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí, na área de Psicologia Escolar Educacional. Líder do Grupo de Estudos Psicologia e Processos Educativos da UESPI - PSIPED, pesquisadora na área de Psicologia e Educação.

DANIELA COUTINHO ESCÓRCIO DE MACÊDO

Pedagoga. Assistente Social. Especialista em Psicologia Educacional (PUC-MG, 1998). Mestre em Educação (UFPI, 2008) e Técnica na área da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI. Tem experiência na área de Educação Especial, com ênfase em gestão e Ensino-Aprendizagem.

E-mail: danielaescorcio@yahoo.com.br

LUCINEIDE MORAIS DE SOUZA

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí(1987), especialização em Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente pela Universidade de São Paulo(1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí(2008) e Doutoranda em Educação-USP. Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Federal do Piauí.

MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

É doutoranda em Educação/UFPI (2013-2016), Mestrado em Educação/ UFPI (2010), Especialista em Supervisão Escolar/UFPI, em Gestão Educacional/ UNICESP, possui Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia/UFPI. Atualmente trabalha na Superintendência de Ensino Superior da SEDUC-PI, é coordena-

dora pedagógica de Escola da SEMEC-Teresina, professora contratada da Faculdade Integrada do Brasil, foi Gerente de Educação Especial do Estado do Piauí (2011-2014), trabalhou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2007-2008), professora substituta da UEMA -Timon-MA, professora convidada da Faculdade Santo Agostinha, Faculdade Múltipla. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em disciplinas pedagógica, Gestão Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: alunos com altas habilidades/ superdotação, educação inclusiva, educação especial e formação de professores. E-mail: marciaraika@hotmail.com

MARIA DO SOCORRO SANTOS LEAL PAIXÃO

Doutoranda em Educação (Universidade Federal do Piauí). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduada em Orientação Educacional (PUC/MG). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí. Professora da Universidade Federal do Piauí, com atuação na área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Tem experiência na área de Psicologia da Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva e deficiência intelectual. E-mail: socorrolealpaixao@gmail.com

ROGÉRIA PEREIRA RODRIGUES

Mestre em educação pela universidade federal do Piauí (UFPI), licenciada em Pedagogia pela universidade federal do Piauí (UFPI), membro pesquisadora do núcleo de estudos em educação especial inclusiva (NEESPI\UFPI), professora da faculdade do médio Parnaíba (FAMEPI), professora da secretaria municipal de educação de Teresina (SEMEC) coordenadora do curso de extensão Tecnologia Assistiva para o atendimento de alunos cegos na sala regular pela universidade estadual do Piauí (UESPI).

SANDRA LIMA DE VASCONCELOS RAMOS

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1999), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional

pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2007). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Professora do quadro efetivo da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Ensino Fundamental e Educação Inclusiva.

*Este livro foi produzido em:
Papel: Pólen Soft 80g/m²
Dimensão: 16x23 cm
Tiragem: 300 exemplares*

A inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial constitui tema polêmico no âmbito educacional, em razão das múltiplas e complexas dimensões que o atravessam, alicerçadas nos contextos histórico, social, econômico, político e, sobretudo, individual, os quais entrelaçados por determinações distintas engendram múltiplas formas de entendimento e de ação. Em função dessa constatação, percebemos distintos modos de lidar com a inclusão, resultantes das infindáveis probabilidades de combinação entre essas dimensões.

Este livro surge nesse contexto de transição de paradigmas, com o intuito de provocar novas reflexões que permitam expandir nossa compreensão do que pode vir a ser a vida das pessoas público-alvo da educação especial. As pesquisas apresentadas representam tentativas de vislumbrar outros possíveis e desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí pretendem contribuir para a construção do conhecimento da realidade piauiense.

ISBN 978-85-509-0086-5



9 788550 900865