



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

ELISANGELA MOREIRA SILVA

**INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR EM CAMETÁ/PA: UM
ESTUDO DE CASO À LUZ TEÓRICA DE VYGOTSKY**

Cametá-PA

2018

ELISANGELA MOREIRA SILVA

**INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR EM CAMETÁ/PA: UM
ESTUDO DE CASO À LUZ TEÓRICA DE VYGOTSKY**

Texto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura, pela Universidade Federal do Pará.

Área de Concentração: Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia

Orientador: Prof^o. Dr. Ariel Feldman

Cametá-PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MOREIRA SILVA, ELISANGELA
INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR EM CAMETÁ-PA: UM ESTUDO DE CASO À LUZ
TEÓRICA DE VYGOTSKY / ELISANGELA MOREIRA SILVA. — 2018
157 f. : il. color

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), Campus
Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018. Orientação: Prof. Dr.
ARIEL FELDMAN

1. INCLUSÃO ESCOLAR. 2. PRÁTICA PEDAGÓGICA. 3. INTERAÇÃO SOCIAL. I. FELDMAN,
ARIEL, *orient.* II. Título

CDD 371.9046

ELISANGELA MOREIRA SILVA

**INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR EM CAMETÁ/PA: UM
ESTUDO DE CASO À LUZ TEÓRICA DE VYGOTSKY**

Texto de Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá/UFPA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura, pela Universidade Federal do Pará.

Área de Concentração: Educação Básica,
Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na
Amazônia.

Banca Examinadora

_____ - Orientador

Profº. Dr. Ariel Feldman

Universidade Federal do Pará – PPGEDUC-UFPA

_____ - Membro Interno

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Universidade Federal do Pará – PPGEDUC-UFPA

_____ - Membro Externo ao Programa

Profª. Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Universidade Estadual do Pará – PPGED-UEPA

Data de aprovação: ____/____/____

Este trabalho é dedicado ao meu querido pai,
meu grande herói. Aquele que foi e sempre
será especial em minha vida. Amo-te
eternamente!

AGRADECIMENTOS

A Deus por ser minha fortaleza e amparo diário diante de todas as adversidades da vida e por me mostrar sempre o caminho certo a seguir.

Ao meu querido esposo, Michel Medeiros Silva, por todo apoio, incentivo, amor e cuidado durante todo o percurso dessa caminhada, e que durante essa árdua jornada jamais mediu esforços para tornar esse meu grande sonho realidade. Essa vitória é nossa.

Ao meu filho, Murilo Moreira Silva, pelo carinho e compreensão, por dividir minha atenção com leituras e pesquisas, sem nunca reclamar, e pelas palavras de incentivo quando mais necessitava.

Ao meu anjo, Enzo Moreira Silva (*in memoriam*) por toda luz, energia positiva e amor que recebo dele todos os dias de minha vida.

À minha mãe, Amélia Gonçalves Moreira, pelas orações diárias, confiança e docilidade.

Ao meu amado pai, Osmar Pontes Moreira (*in memoriam*), por todo incentivo durante minha jornada educacional e profissional, por ter me ensinado os valores de justiça, humildade e moralidade; pelo amor incondicional a mim dedicado, e pela plena certeza de sua imensa felicidade por mais essa conquista em minha vida.

Aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho pela força, apoio e palavras carinhosas de incentivo.

Ao meu orientador, Profº Drº Ariel Feldman, por me auxiliar e incentivar com esmero durante todo o percurso, me encorajando e sendo sensível a minha rotina diária de trabalho e estudo.

À querida Irmã Maria Rejiane Dias, a quem eu contemplo todas as Filhas da Caridade do INSA, por ser sensível as minhas necessidades, pelo carinho, orações e apoio nos momentos em que mais precisei.

À minha segunda casa, Instituto Nossa senhora Auxiliadora (INSA), pelo apoio fundamental durante essa caminhada, realizando as trocas necessárias para que pudesse conciliar o trabalho com os estudos e por abrir as portas, para que a pesquisa de campo pudesse ser realizada.

À estimada professora que participou de minha pesquisa, por toda dedicação a mim dispensada e por contribuir brilhantemente com esse trabalho.

A todos,

Obrigada de coração!

A humanidade, sempre há sonhado como um milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável, que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança com defeito”. O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está “em nossas mãos” o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo.

(VYGOTSKY, 1989)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado visa investigar a prática pedagógica de uma professora de escola particular em Cametá-PA, no que diz respeito a inclusão escolar, além da relação dessas práticas com as teorias vigotskianas. A problemática da pesquisa pauta-se em torno dos seguintes questionamentos: o que aquela professora tinha de diferente que a destacava de tantas outras? Suas práticas pedagógicas eram de fato inclusivas? Como se dava o aprendizado dos alunos com deficiência? Será que as teorias de Vygotsky embasavam a prática pedagógica daquela professora? Em se tratando das análises teóricas que embasaram a presente pesquisa, podemos destacar: Silva Filho (2013), Pimenta (1997), Bueno (1999), Ainscow (1997), Omote (2008), Sassaki (1997), Plaisance (2004), Poker (2008), entre outros. No que diz respeito às análises documentais sobre inclusão, destacamos: Declaração Universal dos direitos humanos (1948), Constituição Federal (1988), Declaração de Jomtien (1990), ECA/estatuto da criança e do adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Convenção de Guatemala (1999), CNE/CEB (2001), Plano Nacional de Educação – PNE (2001), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e o Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.14/2015). A investigação realizada foi um estudo de caso de natureza qualitativa. O lócus da pesquisa foi uma escola particular em Cametá-PA. A amostra deste estudo foi a prática pedagógica de uma professora em sala regular de ensino com inclusão escolar. A coleta dos dados foi constituída a partir da observação empírica e roteiro de entrevista com questionário semiestruturado. Como procedimento de análise dos dados, utilizamos a análise documental, das observações e do conteúdo da fala da professora pesquisada. As respostas obtidas mostraram que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora se configuram como inclusivas e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de seus alunos com deficiência. Os indicadores presentes na pesquisa foram em sua maioria, a luz teórica de Vygotsky, sobretudo os presentes na obra *Fundamentos da Defectologia*, tais como: interação social, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal, mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação. Percebemos que a prática pedagógica da professora corresponde a um fator preponderante para a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos com deficiência, sendo Vygotsky a luz teórica dessas práticas.

Palavras-chave: inclusão escolar, prática pedagógica, interação social.

ABSTRACT

This Master's degree dissertation aims to investigate the pedagogical practice of a teacher of a private school in Cametá-PA, regarding school inclusion, as well as the relation of these practices to the Vygotskian theories. The research problematic rules around the following questions: what was this teacher different that stood out from so many others? Were their pedagogical practices really inclusive? How was the learning of the students with disabilities? Did Vygotsky's theories underpin the pedagogical practice of that teacher? In the case of the theoretical analyzes that underpinned this research, we can highlight: Silva Filho (2013), Pimenta (1997), Bueno (1999), Ainscow (1997), Omote (2008), Sasaki, Poker (2008), among others. Regarding the documentary analyzes on inclusion, we highlight: Universal Declaration of Human Rights (1948), Federal Constitution (1988), Declaration of Jomtien (1990), SCA / Statute of Children and Adolescents (1990), Salamanca Declaration (1994), Law of Directives and Bases of Education (1996), Guatemala Convention (1999), NCE / CBE (2001), National Education Plan - NEP (2001), National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education), the new National Education Plan - PNE (2014) and the Statute of the Person with Disabilities - Brazilian Law on Inclusion (Law 13.14 / 2015). The research carried out was a qualitative case study. The locus of the research was a private school in Cametá-PA. The sample of this study was the pedagogical practice of a teacher in a regular classroom with school inclusion. The data collection was constituted from empirical observation and interview script with semi-structured questionnaire. As a data analysis procedure, we used the documentary analysis, the observations and the contents of the speech of the researched teacher. The answers obtained showed that the pedagogical practices used by the teacher are considered as inclusive and have contributed significantly to the development of their students with disabilities. The indicators present in the research were mostly Vygotsky's theoretical light, especially those present in the *Fundamentals of Defectology*, such as: social interaction, affectivity, inclusion, zone of proximal development, mediation, learning, development and compensation. We understand that the pedagogical practice of the teacher corresponds to a preponderant factor for the learning and development of their students with disabilities, Vygotsky being the theoretical light of these practices.

Keywords: school inclusion, pedagogical practice, social interaction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PNE	Plano Nacional da Educação
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
DI	Deficiência intelectual
CEE	Conselho Estadual de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1 SESSÃO 1: INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	13
1.2 Questões da pesquisa.....	15
1.3 Objetivos.....	16
1.3.1 Geral	16
1.3.2 Específicos	16
1.4 Fundamentação teórica.....	16
1.5 Metodologia	19
1.5.1 Abordagem.....	19
1.5.2 Lócus da investigação.....	22
1.5.3 Sujeito da pesquisa	22
1.5.4 Procedimentos	23
1.5.4.1 Levantamento bibliográfico	23
1.5.4.2 Documental	23
1.5.4.3 Coleta de dados.....	24
1.5.4.4 Indicadores da pesquisa.....	26
1.5.4.5 Sistematização e análise dos dados	26
1.5.4.6 Critérios éticos	26
1.6 Resultados da pesquisa	27
 2 SESSÃO 2: INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E DOCUMENTOS PONTUAIS ...	29
2.1 Um breve panorama no campo da inclusão	29
2.1.1 Integração ou inclusão?	32
2.2 A formação do professor e a inclusão escolar	37
2.2.1 A prática do professor diante da inclusão escolar	39
2.3 Marcos Legais e Normativos em Educação Inclusiva.....	46
2.3.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).....	46
2.3.2 Constituição Federal (1988)	47
2.3.3 Declaração de Jomtien (1990)	49
2.3.4 Eca/Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8.069/90)	49
2.3.5 Declaração de Salamanca (1994).....	50
2.3.6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96	51
2.3.7 Convenção de Guatemala (1999).....	53

2.3.8 CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001	54
2.3.9 Plano Nacional de Educação (PNE) - (Lei nº 10.172/2001)	55
2.3.10 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	57
2.3.11 Plano Nacional de Educação (PNE) - (Lei nº 13.005/2014).....	57
2.3.12 Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.14/2015)	60
 3 SESSÃO 3: AS ELUCIDAÇÕES DE VYGOTSKY PARA O AMBITO SOCIAL E EDUCACIONAL/INCLUSIVO.....	63
3.1 Vygotsky e a defectologia: do “defeito” a superação	68
3.2 A interação social e a afetividade como fatores primordiais para a formação e superação...	73
3.3 A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o processo de mediação	76
3.4 O olhar vigotskiano sobre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com deficiência.....	78
3.5 O método da compensação em Vygotsky:	82
 4 SESSÃO 4: “VOA BORBOLETINHA, VOA”: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	88
4.1 Contexto e lócus da pesquisa	89
4.2 Sujeito da pesquisa	90
4.2.1 Professora vigotskiana: como tudo começou	91
4.3 Indicadores da pesquisa	93
4.3.1 Interação social e inclusão escolar	94
4.3.2 Afetividade e inclusão escolar	98
4.3.3 Inclusão escolar e a legislação	101
4.3.4 Zona de desenvolvimento proximal	103
4.3.5 Mediação	106
4.3.6 Aprendizagem.....	112
4.3.7 Desenvolvimento	114
4.3.8 Compensação	123
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	142
ANEXO.....	154

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

A escolha do tema da pesquisa em questão justifica-se pela minha trajetória histórica educacional, o que, com toda certeza influenciou na temática aqui apresentada.

Essa trajetória iniciou-se em 2002 quando ingressei no curso de Pedagogia pela UFPA/Campus Cametá, a escolha do curso foi por falta de opção, mas ainda durante as primeiras disciplinas me vi encantada pelo curso e, principalmente, pela gama de autores que nos foram apresentados. Foram muitos autores lidos, cada um com sua relevância na área educacional, mas um me chamava atenção, me motivava a desfrutar de seus pensamentos e, posteriormente, passou a influenciar minhas práticas pedagógicas. Esse teórico acompanhou-me durante todo o curso de graduação e foi meu principal referencial teórico no trabalho de conclusão de curso (TCC), estou me referindo a Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), um psicólogo russo que desenvolveu inúmeras pesquisas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, além de um olhar aguçado para a interação social e afetividade, entre outros temas que são sempre atuais na área educacional.

A partir do curso de graduação, respirava Vygotsky, via suas teorias presentes em algumas escolas que frequentava, sentia falta delas em outras, buscava vivenciá-las em minhas aulas e até mesmo sugeria aos meus colegas de profissão conceitos vigotskianos que poderiam ajudar no processo ensino-aprendizagem.

Após a conclusão do curso de Pedagogia no ano de 2006 dei início a um curso de especialização¹, e foi a partir de então que meus caminhos enveredaram-se, paulatinamente, para o caminho envolvente da Educação Especial/Educação Inclusiva.

Primeiramente, quando optei em fazer uma especialização nessa área e pude vislumbrar mais de perto, o que já me angustiava desde a graduação no curso de Pedagogia, durante as poucas disciplinas ministradas nessa área e em estágios supervisionados, onde na época (2002-2006), as salas que atendiam os alunos com deficiência eram especiais e segregadas, contendo um professor e apenas crianças com a mesma deficiência e/ou deficiências distintas, salas estas dispostas em escolas regulares públicas do município de Cametá – PA.

¹ A especialização foi realizada pela FACINTER (Faculdade Internacional de Curitiba), no modelo EAD com encontros presenciais aos finais de semana.

Durante o curso de especialização: Educação Especial, Educação Inclusiva, pude me apropriar de muitas teorias, conceitos históricos e relatos baseados em fatos reais no que tange a Educação Especial/Educação Inclusiva em nível mundial, no entanto, na realidade local, durante os estágios supervisionados, pude perceber que a inclusão escolar era apenas um sonho distante, e na conjuntura da época (2007), impensado pelas políticas públicas municipais. Muito embora a inclusão escolar, naquele período histórico, estivesse em evidência e fosse pauta de discussão nacional, o município ainda não possuía em sua legislação local, caminhos para efetivação da educação inclusiva.

Nesse sentido, me senti motivada a pesquisar sobre a Inclusão Escolar e Formação de Professores no Município de Cametá-PA, e como resultado prévio de minha pesquisa, constatei professores com pouca qualificação na área da inclusão e a falta de interesse em obter tal formação, por parte de muitos professores que participaram da pesquisa de campo.

Em seguida (2008-2014), já atuando como professora em rede particular de ensino, obtive inúmeras experiências em sala de aula com a inclusão escolar, como por exemplo, no ano de 2011, recebemos uma aluna com deficiência auditiva, matriculada em sala regular com alunos ditos normais, se configurando em um desafio ao processo ensino-aprendizagem dela, pois tivemos que fazer adaptações curriculares, estruturais e utilizar recursos especializados necessários àquela deficiência. Apesar das dificuldades enfrentadas, foi uma experiência muito positiva em minha carreira profissional, além de ampliar ainda mais meu fascínio pela inclusão escolar.

Dando continuidade ao meu percurso envolvente pelo caminho da educação inclusiva, já como Orientadora Educacional (2015 – 2017), a educação especial/educação inclusiva evidenciou-se em minha atuação profissional de maneira mais evidente, quando no cotidiano escolar, vivenciava a rotina de alunos ditos normais e com deficiência, práticas pedagógicas dos professores voltadas para a inclusão escolar, tempos de intervalo, relações diversas, inquietações, avanços, retrocessos, etc.

Foi então que, na escola particular, onde atuo há onze anos, ao final do ano de 2016 para o início do ano de 2017, me vi vislumbrada com as atitudes, palavras e ações de uma professora que atuava na mesma escola. Passei a observá-la mais de perto, passei a ouvi-la mais atentamente, me vi envolvida em seu mundo, mas não sabia exatamente que mundo era esse. Senti-me motivada a pesquisar sobre a prática pedagógica daquela professora, que diante de muitas realidades educacionais que vivenciei, nenhuma havia me chamado tanta atenção, no que tange a inclusão escolar. Via nas atitudes, nas falas e nas práticas daquela professora, algo diferente; na sala de aula em que essa professora atuava o clima era outro; vi e ouvi

muito das teorias de Vygotsky, além de uma preocupação diferenciada com o avanço dos seus alunos com deficiência.

Diante das atitudes daquela professora que tinha como foco desenvolver seus alunos com deficiência, e eu, uma leitora assídua das obras de Vygotsky, me ocorreu uma obra: *Fundamentos da Defectologia*, que vem a ser uma coleção de textos de autoria de Vygotsky, que traz em seu bojo reflexões sobre a deficiência. Apesar deste autor ter grande notoriedade e ser referência de estudo para muitas áreas do conhecimento, essa obra supracitada, é pouco difundida e analisada, porém apresenta um conteúdo vasto e muito interessante sobre os avanços cognitivos e sociais de pessoas com deficiência, a partir das pesquisas realizadas no contexto histórico de sua época (1896-1934). Percebi que muitos conceitos abordados nesta obra eram exemplificados nas atitudes e estímulos daquela professora e na relação dos alunos com deficiência com os ditos normais, porém era apenas uma hipótese e precisava comprovar se minhas impressões estavam corretas, precisava entender que práticas pedagógicas eram aquelas que me chamavam tanta atenção, e, principalmente, saber se as teorias de Vygotsky, escritas há anos, se aplicavam a uma realidade contemporânea, e mais a inclusão escolar, uma vez que este autor não refletiu sobre esse tema.

1.2 Questões da pesquisa

Muitos questionamentos surgiram dali em diante, quanto mais observava aquela professora (na rotina diária da escola), mais dúvidas surgiam, e na mesma proporção a admiração aumentava. Diante da situação-problema, resolvi pesquisar, para assim responder aos principais questionamentos que me inquietavam diante da prática pedagógica daquela professora: O que aquela professora tinha de diferente que a destacava das demais? Suas práticas pedagógicas eram de fato inclusivas? Qual o significado de inclusão para aquela professora? Como se dava o aprendizado dos alunos com deficiência? Os alunos com deficiência estavam se desenvolvendo em sala regular de ensino? As crianças ditas “normais” são importantes para o processo de inclusão escolar? As limitações dos alunos com deficiência representavam um obstáculo para que o aprendizado acontecesse? Será que as teorias de Vygotsky embasavam a prática pedagógica daquela professora? Poderia a obra *Fundamentos da Defectologia*, embasar a prática pedagógica daquela professora?

Tendo em vista que indagações como estas se configuraram como problemática da pesquisa e no decorrer da mesma, buscamos elucidá-las através dos objetivos propostos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral:

Analisar a prática pedagógica de uma professora da rede particular de ensino, em uma sala de aula regular com inclusão escolar.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Verificar se na prática pedagógica da professora são desenvolvidas condições necessárias de aprendizagem, atendimento apropriado para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos e, principalmente, se a inclusão propicia essa aprendizagem;
- Averiguar através do estudo de caso se o aluno com deficiência vem apresentando evolução no processo ensino-aprendizagem e se suas habilidades estão sendo valorizadas em detrimento às suas limitações;
- Identificar se as teorias de Vygotsky estão presentes na prática da professora;
- Perceber o conceito de inclusão defendido pela professora.

Almejamos com os objetivos supracitados, maior e melhor esclarecimento sobre a prática pedagógica da professora, bem como verificar se independente de uma formação inicial insuficiente, se o professor for pesquisador e buscar uma formação continuada autônoma sobre as limitações de seu aluno com deficiência, qual a possibilidade de o resultado ser o aprendizado e o desenvolvimento do mesmo.

1.4 Fundamentação teórica

O presente subitem trata do aporte teórico que embasará a pesquisa. Torna-se imprescindível, nesse sentido, abordar conceitos sobre inclusão escolar e suas variáveis, os documentos que asseguram essa inclusão, bem como as principais teorias de Vygotsky sobre pessoas com deficiência, aprendizagem e desenvolvimento.

Como já mencionamos anteriormente, essa pesquisa trata de um estudo de caso sobre a prática pedagógica de uma professora de escola particular com inclusão escolar. Partimos do pressuposto de que a inclusão escolar deve ser garantida, assegurada e vivenciada no cotidiano escolar.

Por esse motivo, entendemos que o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino público e/ou privado não deve ser apenas a matrícula e a permanência de alunos com deficiência na escola, mas também deve ter como objetivo rever paradigmas e concepções, respeitando os limites e valorizando as potencialidades dos mesmos, para que assim a escola construa verdadeiros espaços inclusivos e de aprendizagem. Dessa forma, a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, coloca-se a disposição do aluno.

Sabemos que a formação de professores é um ponto que merece destaque no que se refere à inclusão (GLAT, 2003), sabemos, também, que a universidade não prepara os futuros professores para a prática da inclusão (LACERDA, 2006) e que a dinâmica da escola é intensa e muito complexa (MICHELS, 2006). E quando nos referimos aos documentos oficiais, sobre a Inclusão Escolar, e buscamos a efetivação dos mesmos, percebemos que sua práxis é uma realidade ainda distante, muito embora represente sua legalidade e possibilidade de mudanças futuras.

Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com deficiência em sua sala de aula. Ouvimos corriqueiramente de estudantes de pedagogia, de licenciados em geral e professores iniciantes: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p.40). De fato, por vivermos em uma sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar novos paradigmas diante de uma educação para todos, esse tipo de constatação nos leva a uma constante reflexão.

Segundo Bueno (1993), percebe-se que a formação docente e a busca da qualidade do ensino para crianças com deficiências envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira é a dos professores do ensino regular que conte com o conhecimento mínimo exigido, uma vez que há a possibilidade de lidarem com alunos com essa clientela; a segunda é a de professores especialistas nas variadas deficiências que possam atender diretamente os discentes com tais deficiências e/ou para auxiliar o professor do ensino regular em sala de aula.

Embora nos dias atuais muitos avanços tenham ocorrido, devido às legislações que garantem a matrícula e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, ainda não há muito o que se fazer em relação a práticas inclusivas e ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão. Para tanto, é importante que eles compreendam o contexto sócio histórico da exclusão e o da proposta de inclusão, uma vez que estão diretamente envolvidos com os discentes. Faz-se necessário, possuírem domínios básicos de saberes necessários sobre inclusão e de conhecimentos que os auxiliem e

possibilitem a aproximação dos alunos com deficiência, para que haja a inclusão de fato, levando em consideração suas limitações; haverá sempre possibilidades para avanços e aprendizados.

Por isso, acreditamos que não basta só querer, tão pouco esperar da escola ou da formação acadêmica os aparatos necessários para incluir um aluno com deficiência, é preciso ir além, ser um professor pesquisador, ousar, ser sensível, fazer, vencer obstáculos e preconceitos; dar limites, ensinar com amor, criar parcerias, andar de mãos dadas com a família e acreditar que todos têm os mesmos direitos, mas irão aprender de maneira diferente e em ritmos diferentes.

É importante ressaltar que, nos dias atuais, estamos imbricados em um cenário complexo e paradoxal que ao mesmo tempo tenta criar padrões culturais a serem seguidos e unificados, mas também, percebemos que a diversidade de identidades se torna um dos principais fundamentos da sociedade contemporânea. A escola, nesse contexto de diversidade, assume um papel central de democratização das oportunidades e acessos, demandando dos profissionais que a integram, sensibilidade e posturas capazes de efetuar o reconhecimento e a valorização da diversidade que caracteriza a cultura da comunidade, na qual está inserida.

Encontramos neste cenário, como um dos eixos centrais desse processo, a inclusão escolar, que requer de nós uma verdadeira transformação dos modos pelos quais a atividade educativa está enraizada e segregada. Essa transformação será possível quando a relação professor/aluno se tornar mais estreita e amistosa, envolvida pelo diálogo e por meio da atenção às especificidades de seus alunos.

Nesse sentido, segundo Arroyo (2007), a escola vem sendo convidada, no sentido de encaminhar suas propostas pedagógicas cotidianas às demandas particulares de seus alunos, não basta elaborar e seguir um planejamento coletivo e superficial válido para todos os alunos. Uma ação educativa inclusiva efetiva deve buscar o envolvimento no relacionamento, respeitando cada caso particular, em detrimento do geral, levar em consideração o sujeito e a sua relação com a sociedade, observar e ajustar os componentes curriculares da escola, a fim de que se potencialize a ampliação do espaço de participação, aprendizado, desenvolvimento e interação social de uma grande parcela que se encontra excluída por conta de suas limitações.

Buscamos nos documentos oficiais essas garantias e alternativas de inclusão, a partir do conceito a seguir:

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento

sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem. (UNESCO, 2008)

Noutras palavras, todos têm direito à educação, a estar na escola, fazer parte de todo o seu planejamento e estratégias de ensino, e em se tratando de pessoas com deficiência não é diferente, sendo que a escola deve modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Esta é a mensagem que foi amplamente transmitida pela Declaração de Salamanca/Espanha (1994, Conferência Mundial Sobre Educação Especial, UNESCO) em busca de uma sociedade mais igualitária, partindo do pressuposto de que todos devem estar no mesmo espaço escolar, conviver juntos e aprender juntos, independente das limitações que possam apresentar.

A inclusão escolar pode ser compreendida como a garantia e acesso de escolarização para todo e qualquer aluno, independentemente de suas limitações. Portanto, inclusão não é só garantia de presença em sala de aula, é atendimento às necessidades apresentadas, respeitando as competências individuais adequadamente, a fim de promover uma educação comprometida com todos os alunos. A Declaração de Salamanca (1994) ainda afirma que a inclusão não se refere tão somente as pessoas com deficiência, mas toda e qualquer pessoa que apresente qualquer dificuldade, problemas de adaptação, até questões sociais e econômicas, que a deixem em situação desigual e precise ser incluída e reintegrada ao convívio com seus semelhantes.

1.5 Metodologia

Buscando entender melhor sobre o método em pesquisa, Richardson (1989, p. 29) nos diz que, “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. Nesse sentido, a pesquisa deve ser planejada e executada de acordo com as regras de cada método, para que haja rigor no resultado encontrado.

1.5.1 Abordagem

A referida pesquisa teve uma abordagem qualitativa. Godoy (1995, p.58) nos indica algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, as quais embasam também este trabalho. Segundo o autor:

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58)

É no ambiente que estão as fontes dos dados e o sujeito pesquisado é uma peça primordial nesse processo. Possui caráter descritivo; o foco principal é o processo de abordagem e não o resultado ou o produto. A análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos. Por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Podemos elencar vários tipos de pesquisa qualitativa, dentre elas elegemos o Estudo de caso. Conceituamos esse tipo de pesquisa qualitativa como uma investigação minuciosa de um fenômeno atual, baseada na observação e experiência. Ou seja, faz-se necessária a utilização do método estudo de caso, quando acreditamos que um dado fenômeno seja pertinente ao contexto estudado.

Buscamos em Yin, maiores e melhores informações sobre o estudo de caso. Para ele:

Estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN: 2011, 18)

Concordamos que o estudo de caso seja o método mais relevante para a pesquisa em questão, uma vez que iremos utilizar uma variedade de evidências, a fim de alcançar os objetivos propostos, tais como: análise de atividades e avaliações adaptadas para o aluno com deficiência, entrevistas com a professora, observações empíricas, para assim podermos avaliar os avanços obtidos após as práticas pedagógicas da professora.

É nesse sentido que Yin destaca para o método em questão:

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados. (YIN, 2001, p. 32-33).

Utilizamos essa abordagem metodológica de investigação – denominada estudo de caso, quando buscamos explorar, descrever, entender situações que não são de fácil entendimento, ainda mais quando existem inúmeros fatores que corroboram para essa complexidade, destaca Araújo (2008).

Para Yin (2011) o estudo de caso é pertinente na investigação em educação, sobretudo quando o pesquisador se depara com contextos complexos, com muitas variáveis, ficando difícil a identificação da causa real do problema, quando se tem como objetivo analisar e descrever um fato complexo e global, que envolve várias entidades e causas, e, sobretudo quando o pesquisador almeja se apropriar e entender a dinâmica do fato pesquisado. Nesse sentido, o autor também denomina estudo de caso, baseado numa gama de características equiparadas ao processo de coleta e análise dos dados obtidos na pesquisa, e com base nas características dos fatos em si.

Sabemos que a abordagem da temática Inclusão não é uma tarefa simples, e sim um tema complexo, polêmico, que gera inúmeros conceitos e dúvidas sobre sua efetivação. Teremos como lócus da pesquisa uma escola particular no município de Cametá-Pa, e como sujeito da pesquisa uma professora que desenvolve práticas pedagógicas com indícios de serem inclusivas, porém precisamos comprovar se de fato, suas práticas são inclusivas, relevantes e auxiliam no avanço e desenvolvimento dos seus alunos com deficiência. Logo, nosso principal objetivo será observar, analisar e descrever suas práticas pedagógicas, levando em consideração todas as variáveis que tornam esse fato relevante e significativo para a pesquisa.

De acordo com Fidel (1992), o objetivo principal do estudo de caso é a apropriação do fenômeno em questão, bem como elaborar teorias mais gerais acerca do fenômeno observado.

Comungamos com o objetivo do autor, uma vez que buscamos com a presente pesquisa elucidar o tema em questão – inclusão escolar – através das práticas pedagógicas de uma professora que tem indícios de ser inclusiva, numa escola particular no município de Cametá/PA.

Sobre o entendimento da triangulação como processo primordial à validação da pesquisa, Martins considera que:

[...] a confiabilidade de um Estudo de Caso poderá ser garantida pela utilização de várias fontes de evidências, sendo que a significância dos achados terá mais qualidade ainda se as técnicas forem distintas. A convergência de resultados advindos de fontes distintas oferece um excelente grau de confiabilidade ao estudo, muito além de pesquisas orientadas por outras estratégias. O processo de triangulação garantirá que descobertas em um Estudo de Caso serão convincentes e acuradas, possibilitando um estilo corroborativo de pesquisa. (MARTINS, 2008, p. 80).

As estratégias destacadas acima são salutares para respaldar, dar veracidade e consolidar o estudo de caso, como forma de pesquisa válida.

1.5.2 Lócus da investigação

A escolha do lócus da pesquisa se deu por ser o local onde atuo há onze anos, de 2006 a 2014 como educadora, de 2015 a 2017 como Orientadora Educacional e atualmente (2018) como Coordenadora Pedagógica, e assim ter sido motivada a elucidar a prática pedagógica de uma professora que apresentava práticas pedagógicas diferenciadas, e com indícios de serem inclusivas e ainda vigotskianas.

A pesquisa ocorreu no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA²), que é um estabelecimento particular de ensino, mantido pela Associação São Vicente de Paulo - Província da Amazônia, entidade jurídica de direito privado, filantrópica, sem fins lucrativos e de caráter religioso. Compete à entidade mantenedora a administração geral do estabelecimento de ensino e a responsabilidade por seu funcionamento. A organização didática, administrativa e disciplinar da escola é fundamentada no Regimento Interno. A instituição é regida legalmente pelo Conselho Estadual de Educação e o amparo legal sobre a Inclusão Escolar, está respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96). A instituição conta com uma Equipe Inclusiva, formada por: psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e pedagoga especialista e tem toda sua estrutura física adaptada para a melhor locomoção dos estudantes com deficiência física e visual.

1.5.3 Sujeito da pesquisa

O que motivou a escolha da professora, diante de tantas outras, foi a preocupação e dedicação em contribuir com o avanço de seus alunos com deficiência, buscar através da pesquisa conhecimentos que a formação inicial e continuada não contemplaram, ter brilho nos olhos a cada avanço apresentado e persistência diante dos obstáculos e limitações dos alunos com deficiência. Essa é a inclusão defendida na presente pesquisa, que comunga com as palavras de Rodrigues (2003, pág. 95): “Estar incluído é muito mais do que uma presença

² O INSA é uma instituição filantrópica com 76 anos de história, administrado pelas Filhas da Caridade. Está localizado no centro da cidade de Cametá-PA, sua clientela é de classe média alta, além de uma parcela significativa de bolsistas sociais integrais e parciais. Este educandário tem por finalidade a formação moral e religiosa, baseado na filosofia de Jesus Cristo e de seus fundadores São Vicente de Paulo e Santa Luísa de Marillac.

física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Para maior e melhor entendimento sobre a escolha do sujeito da pesquisa, faz-se necessário o relato de um fato ocorrido. Num certo dia, durante uma Formação continuada, onde o tema abordado fazia referência à inclusão escolar, em um dado momento de partilha de experiências vivenciadas em sala de aula, fomos agraciados com um relato positivo e emocionante de uma professora sobre sua prática pedagógica, voltada para seus alunos com deficiência, onde, após ter relatado sua prática e como os alunos correspondiam positivamente, sobretudo, os com deficiência, ao final, ela nos encantou quando proferiu a seguinte frase: “Voa borboletinha, voa!”, costumava assim dizer para sua aluna autista, diante de suas limitações, que paulatinamente, foram sendo superadas diante de suas práticas pedagógicas, que também serão objetos de análise em nossa pesquisa. A partir daquele dia, como mencionado anteriormente, na função de Orientadora Educacional, me senti motivada a acompanhar de perto aquela professora, sua preocupação em possibilitar o aprendizado ao aluno com deficiência, envolver a turma nas atividades, sua metodologia, seu currículo adaptado, suas pesquisas incessantes, a mistura de firmeza e docilidade diante de suas abordagens, o diálogo constante com os pais e o desenvolvimento da turma regular de ensino com inclusão.

1.5.4 Procedimentos

1.5.4.1 Levantamento bibliográfico

A pesquisa aconteceu em dois momentos: Primeiro realizamos uma pesquisa bibliográfica, à luz teórica de Vygotsky, mais especificamente de sua obra *Fundamentos da Defectologia*, além de outros autores que refletem sobre a inclusão escolar e formação de professores, tais como: Silva Filho (2013), Pimenta (1997), Bueno (1999), Ainscow (1997), Omote (2008), Sasaki (1997), Plaisance (2004), Poker (2008), dentre outros.

Com esses autores previamente escolhidos, buscamos melhor compreender o conceito de inclusão e mais adiante durante a análise dos dados, perceber se esses referenciais teóricos dialogam com o conceito de inclusão observado na prática pedagógica da professora investigada, sobretudo os conceitos de Vygotsky.

1.5.4.2 Documental

Analizamos também os documentos internacionais e oficiais que abordam a inclusão de pessoas com deficiência, tais como: Declaração Universal dos direitos humanos (1948), Constituição Federal (1988), Declaração de Jomtien (1990), ECA/estatuto da criança e do adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Convenção de Guatemala (1999), CNE/CEB (2001), Plano Nacional de Educação – PNE (2001), Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e o Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.14/2015).

Acreditamos na relevância das análises de todos esses documentos legais sobre inclusão, pois apesar dos entraves presente nos dias atuais, no que diz respeito a inclusão escolar, eles, ainda sim, representam uma conquista e garantias reais de direitos, além de dar subsídios para a análise dos dados na quarta sessão.

1.5.4.3 Coleta de dados

A coleta de dados foi constituída a partir da observação empírica, análise documental e roteiro de entrevista.

Utilizamos a técnica da observação para coletar dados e informações pertinentes à pesquisa, onde a observação “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.76.)

De acordo com Gil (2010), a observação é uma das técnicas primordiais para a obtenção da coleta de dados em uma pesquisa de campo, embora apresente pontos positivos e negativos. Um ponto positivo é que os fenômenos não sofrem interferências durante a apreciação, e um negativo, é que a presença do observador pode causar alteração no comportamento do observado.

O tipo de observação realizada foi a assistemática, que "consiste em recolher e registrar os fatos da realidade, sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas". (MARCONI; LAKATOS, 2011, p.77)

Após a conclusão da pesquisa bibliográfica, entramos em contato com a instituição para iniciar a pesquisa de campo. Mediante autorização, iniciamos pela observação empírica, no período de janeiro a junho de 2017, contabilizando um total de 25 observações, com duração de duas horas cada. Como o tipo de observação foi assistemática, não houve muita formalização durante as anotações, porém todas foram criteriosamente registrados em diário

de bordo, onde se primou enfatizar a prática pedagógica da professora em sala regular, com inclusão escolar, o desenvolvimento dos alunos com deficiência e a interação da turma.

Durante o período de observação, buscou-se estar, além da sala de aula, em outros ambientes, dentro da própria instituição, como: parquinho, cantina, brinquedoteca, auditório e quadra poliesportiva. Nesses espaços de socialização e relação intensa, nosso olhar estava sempre atento para a presença dos indicadores que norteiam a presente pesquisa: interação social, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal, mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação.

Utilizamos outra técnica muito eficaz na coleta de dados, a análise documental, que, de acordo com Santos (2000), deve partir de documentos autênticos, sejam eles atuais ou não, tais como: cartas, tabelas, fotografias, relatórios, obras, diários, informativos, depoimentos, livros, avaliações, atividades escritas, entre outros.

Para Ludke e André (1986) a análise documental é uma técnica muito importante, pois pode ser utilizada tanto para complementar dados obtidos, a partir de outras técnicas, ou para desvendar dados inéditos.

Realizamos a análise de algumas avaliações, caderno de atividades e livro didático de um aluno com deficiência intelectual (DI), a fim de perceber se houve desenvolvimento, diante dos estímulos e mediação da professora.

Além das observações e das análises documentais, realizamos entrevistas com o sujeito da pesquisa. Nesse sentido, utilizamos um roteiro de entrevista com questionário semiestruturado.

Para Triviños (1987) toda entrevista semiestruturada baseia-se em hipóteses prévias do pesquisador, caracteriza-se em questionamentos que deverão apoiar a pesquisa, e que darão base para novos questionamentos e novas hipóteses que irão surgir a partir das respostas dos entrevistados. Nesse sentido, o autor afirma que o norte principal seria feito pelo pesquisador, e destaca que toda entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Sobre a coleta de dados, Martins (2008, p. 22), destaca:

O investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa. Em um Estudo de Caso a coleta de dados ocorre após a definição clara e precisa do tema, enunciado das questões orientadoras, colocação das proposições – teoria preliminar -, levantamento do material que irá compor a plataforma do estudo, planejamento de toda a pesquisa incluindo detalhado protocolo, bem como as opções por técnicas de coleta de dados.

Quanto às entrevistas, realizamos duas no decorrer da pesquisa de campo, uma em fevereiro de 2018 (apêndice A) e outra em abril de 2018 (Apêndice B), a fim de melhor elucidar a prática pedagógica da professora, relacioná-la com os indicadores apresentados na pesquisa, e vislumbrar os motivos de sua prática inclusiva mantendo uma relação estreita com as teorias de Vygotsky.

1.5.4.4 Indicadores da pesquisa

Elaborar indicadores em pesquisa científica significa, pois, converter teorias mais gerais em ideias que direcionam à elucidações de casos particulares.

Os indicadores presentes na pesquisa servem para nortear o pesquisador quanto às interpretações dos dados coletados. Neste caso, as teorias mais gerais identificadas, foram, em sua maioria, a luz teórica de Vygotsky, sobretudo os presentes na obra Fundamentos da Defectologia, tais como: interação social, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal, mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação.

1.5.4.5 Sistematização e análise dos dados

A coleta dos dados foi constituída a partir da observação empírica, análise documental e roteiro de entrevista com questionário semiestruturado. Como procedimento de análise dos dados, utilizamos a análise do conteúdo da fala da professora pesquisada, as observações empíricas e análise documental, buscando sempre relacioná-las aos indicadores da pesquisa.

Para OLABUENAGA e ISPIZÚA (1989), a análise do conteúdo é uma ferramenta muito importante na pesquisa científica, pois permitirá ler e interpretar adequadamente todos os documentos levantados durante a pesquisa, levando assim ao conhecimento dos fatos da vida social.

1.5.4.6 Critérios éticos

A etapa inicial da pesquisa em questão teve caráter bibliográfico, pois realizamos leitura, análise e interpretação de livros, artigos, periódicos, entre outras fontes de leitura. Sendo assim, os aspectos éticos da pesquisa científica, dizem respeito à integridade e ao rigor, no tocante dos dados coletados, o que concerne à autoria científica, a autenticidade e aos pensamentos dos autores analisados.

No que diz respeito à parte empírica da pesquisa que foi realizada a partir da coleta de dados, foram executados todos os critérios e cuidados éticos necessários durante a aplicação da entrevista ao sujeito da pesquisa (Anexo A), onde buscamos em comum acordo preservar a identidade do sujeito da pesquisa, bem como dos alunos com deficiência mencionados, durante as análises dos dados, seguindo a Resolução CNS 196/96, que preveem diretrizes e normas para pesquisas que envolvam seres humanos.

1.6 Resultados da pesquisa

Chegando ao final desta árdua, mas envolvente pesquisa, concluímos que as práticas pedagógicas da professora Astrid, podem ser consideradas inclusivas, pois diante das observações, análises documentais e roteiros de entrevista, percebemos avanços graduais e pontuais dos seus alunos com deficiência, estando estes em sala regular de ensino e participando de todas as atividades de sua turma, porém com atividades, livro didático e avaliações adaptadas ao seu nível mental de aprendizagem. Consideramos, dentre todos os indicadores analisados (interação social, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal, mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação), que a interação, a mediação, a zona de desenvolvimento proximal e a compensação, foram fundamentais e recorrentes durante a pesquisa de campo. Acreditamos que a professora, por ter tido amplo contato com as teorias de Vygotsky na graduação, especialização e posteriormente em suas pesquisas autônomas, demonstra preocupação frequente com o desenvolvimento de seus alunos – seja dos ditos normais ou com deficiência – acreditando que sua mediação é primordial para buscar a interação de todos em sala de aula, sendo fatores preponderantes para os resultados obtidos.

Buscando responder aos objetivos propostos na presente pesquisa elaboramos três sessões que serão sucintamente apresentadas a seguir:

Na segunda sessão abordaremos a Inclusão Escolar, considerando: conceitos pontuais, onde buscaremos, além de apresentar conceitos relevantes sobre o desenvolvimento da educação inclusiva, estabelecer a diferença entre integração e inclusão; entender a relação entre formação de professores e a inclusão escolar; e pensar a prática do professor diante da inclusão escolar. Destacaremos ainda o que dizem os documentos internacionais e oficiais, em ordem cronológica, sobre a inclusão: Declaração Universal dos direitos humanos (1948), Constituição Federal (1988), Declaração de Jomtien (1990), ECA/estatuto da criança e do adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (1996), Convenção de Guatemala (1999), CNE/CEB(2001), Plano Nacional de Educação – PNE (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e Estatuto da Pessoa com Deficiência/Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Na terceira sessão, destacaremos as contribuições de Vygotsky para o âmbito social e educacional/inclusivo. Refletiremos ao longo desta sessão sobre a interação social e a afetividade como fatores primordiais para a formação e superação da pessoa com deficiência; a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o processo de mediação; o olhar vigotskiano sobre o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com deficiência; e o método da compensação. Entendemos que as análises sobre o autor são de extrema importância para o entendimento e a efetivação da prática inclusiva, pois através de suas observações, análises, estudos, pesquisas e vivências em sua clínica, Vygotsky apresenta uma visão realista, contemporânea para a década de 1930 e otimista para o aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência.

Na quarta e última sessão apresentaremos a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa de campo, onde buscamos relacionar os dados obtidos, através da observação empírica, análise documental e roteiro de entrevistas com as teorias vigotskianas, no que se refere a obra *Fundamentos da Defectologia*, a partir dos indicadores: interação social, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal, mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação.

2 INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEITOS E DOCUMENTOS PONTUAIS

2.1 Um breve panorama no campo da inclusão

“Temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

(Boaventura de Souza Santos)

Com esse pensamento de Santos idealizamos a inclusão, entendendo que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos, encontrem nas instituições escolares possibilidades de avanço e desenvolvimento; sejam valorizadas dentro de suas limitações. Contrário a isso, Mittler, destaca: “Desta forma durante muitos anos, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram afastadas do convívio social, pois sua diferença era vista como maldição, destino, marca do demônio, e de todo tipo de credence.” (MITTLER, 2000, Pag. 453).

Na antiguidade clássica as pessoas com deficiência foram consideradas posses de demônios e de maus espíritos [...]. Os modelos econômicos, sociais de ignorância, preconceitos e tabus que, ao longo dos séculos e séculos, alimentaram os mitos populares da ‘perigosidade’ das pessoas com deficiência mental e do seu caráter demoníaco, determinando atitudes de rejeição, medo e vergonha. (VIEIRA; PEREIRA, 2003, p. 17)

Segundo Rosa (2007, p. 837), “durante muito tempo acreditou-se que pessoas deficientes eram uma sub-raça humana, um projeto que não tinha dado certo, que não possuía valor, por isso, inválidas para uma sociedade de consumo e produção e hoje ainda temos esse preconceito presente na sociedade”.

No início do século XIX estudos mostram que houve a tentativa de recuperar as crianças com necessidades especiais³, com o intuito de melhor adaptá-las em sociedade. Nesse mesmo período a igreja pregava aos fiéis o pecado, o bem e o mal, e o deficiente que assumia formas estranhas, recebia o exorcismo. Ainda nesse século, a ciência e médicos iniciaram estudos na área das necessidades especiais, ocasionando em descobertas de patologias. As pessoas com deficiência continuavam segregadas em instituições como asilos e hospitais com o objetivo de tratamento médico.

³ Atualmente esse termo: Portadores de Necessidades Especiais foi substituído por pessoas com deficiência.

Assim, no século XIX as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes e não havia possibilidade de reverter o quadro, muitas eram abandonadas e até eliminadas (eram mortas sem dó nem piedade). Nessa época, eram práticas normais e aceitáveis.

Foi no limiar do século XX, a partir de avanços na área médica, que as deficiências se tornaram objeto de estudo, a fim de buscar entendimento e resolução para cada caso. Durante as décadas de 1950 e 1960, houve a manifestação dos pais de filhos com deficiência que tiveram seus direitos negados, diante da impossibilidade de permanência em escolas regulares, sendo necessário o surgimento de escolas especiais e segregadas, e no decorrer da história as salas especiais dentro das escolas regulares.

Foi na década de 1970 que se iniciou o processo de integração⁴, onde a aceitação do aluno com deficiência só era viável, se este por sua vez, conseguisse se adaptar ao regimento escolar. Prevaleceu nesse período a ideia de normalização, que visava ser contemplado com o processo de integração, ou seja, as pessoas com deficiência eram incentivadas a agir como normais, sem primar por seus direitos sociais. Um dado que merece atenção nesse período foram as formas de atendimento dispensados às pessoas com deficiência, que eram caracterizadas como segregadas e excludentes, o que desembocou em sugestões de romper com essas práticas.

Sobre a inclusão, Araújo destaca:

Só no final dos anos 80, surgiu a ideia de adaptar o sistema escolar as necessidades dos alunos, desde que a inclusão propiciasse uma educação de qualidade e igualitária para todos, aceitando as diferenças individuais como atributo, e não como obstáculo valorizando a diversidade para o enriquecimento das pessoas. (ARAÚJO, 2005, p.2)

Considerando as afirmativas do autor, constata-se que todos esses direitos estão declarados em documento legal, como a Declaração de Salamanca, carta para o Terceiro Milênio, convenção de Guatemala, Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão e decretos internacionais que garantem a acessibilidade a pessoas com deficiência. Segundo Sasaki:

Por vários séculos, pessoas com deficiências foram submetidas às práticas de exclusão social, sendo excluídas de qualquer atividade por serem consideradas inválidas, inúteis à sociedade e incapazes para o trabalho, características estas atribuídas indistintamente aos que tivessem deficiência. (SASSAKI, 2007, pag.214)

Ainda segundo Sasaki:

⁴ De acordo com Gottlieb (1981), a política de integração, que se legalizou nas décadas de 60 e 70, sugeria que os alunos com deficiência saíssem de locais segregados e excludentes, e pudessem adentrar em salas regulares e tivessem um ensino mais normal possível.

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. (SASSAKI, 1997, p. 16)

É importante notar que a Educação Inclusiva é bastante abrangente e ampla, engloba uma imensa diversidade de necessidades educativas especiais, assim como uma equipe multidisciplinar composta pelos mais diversos profissionais especializados. Seu objetivo principal é promover uma melhor qualidade de vida àqueles que, por algum motivo, necessitam de um atendimento adequado à sua realidade física, mental, sensorial e social.

Segundo Carvalho (2005, p.13) “a inclusão educacional tem ocupado significativo espaço de reflexões em todo o mundo, particularmente a partir da década de 90”. Já se passaram quase duas décadas e a inclusão não passa de uma ideologia, para a maioria das escolas públicas do Brasil. Este é um tema bastante debatido nos últimos anos, mas ainda não sabemos o que o termo inclusão significa, pois o que observamos nas escolas não é realmente a inclusão e sim a inserção de alunos com deficiência no meio escolar, onde muitos ficam na mesma sala de aula com os ditos “normais”, porém não há mudança, adaptação curricular, por parte da instituição que se adeque às necessidades do aluno com deficiência; vale destacar que essa mudança deve ir desde a estrutura física até às práticas pedagógicas.

Mittler (2003, p.25) relata que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicos dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre agrupamento dos alunos nas escolas ou sala de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação. (MITTLER, 2003, p. 25)

É fato que a inclusão escolar necessita de vivências significativas, por isso de acordo com Carvalho (2005, p. 5): “As discussões sobre educação especial devam ocorrer no contexto de uma agenda mais ampla, com foco na educação para todos, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento de escolas regulares de melhor qualidade”. Partindo desse pressuposto, não cabe mais uma escola com visão dual, onde exista um sistema de ensino comum/regular e outro especial de educação, ou um mero faz-de-conta, onde há pessoas com deficiência na mesma sala com alunos ditos “normais”, porém sem adaptação alguma, nem acompanhamento educacional especializado, muito menos possibilidades reais

de aprendizado. A educação especial do passado precisa, em caráter de urgência, ser substituída por culturas, políticas e práticas mais inclusivas.

2.1.1 Integração ou inclusão?

“Meu irmão entrou para a escola. Não era uma escola como a minha; parece que lá todos eram um pouco parentes. Todos tinham o mesmo jeito esquisito de andar. De mover os braços, e eram poucos os que falavam.”

(Cláudia Paranhos de Jesus Portela)

Podemos perceber, nas palavras da autora, que esse espaço se trata de uma escola de educação especial, onde todos que possuem alguma ou a mesma limitação se encontram segregados numa sala, sem possibilidade de conviver, de socializar com outras pessoas ditas normais, o que nos leva a entender que não se tem um olhar inclusivo, que educa para a diversidade, para a diferença, para o respeito.

Segundo Sassaki (1999), no final da década de 60 teve início o processo de integração social, que tinha como foco integrar as pessoas com deficiência em vários âmbitos sociais, tais como: escola, trabalho, lazer, família, etc. Entretanto, somente a partir da década de 80 que esse processo tomou forma e passou a ser vivenciado.

Assim, a integração social surge na sociedade, sem modificá-la. Nesse caso, quem teria que se adaptar à sociedade era o sujeito com deficiência. Para isso a família deveria recorrer a tratamento médico, a fim de que este ser humano tivesse uma socialização nos parâmetros definidos pela sociedade civil organizada.

Sabemos que o processo de integração social teve sua importância na sociedade, porém não correspondia às reais necessidades da pessoa com deficiência, pois nada era alterado na sociedade, nem sua estrutura, nem seus critérios, e o preconceito continuava na mesma proporção e intensidade.

A partir da década de 90, com a Conferência de Jomtien, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, surge a inclusão escolar, a qual veio com a proposta de romper com o modelo atual existente e possibilitar aos alunos com deficiência mais oportunidade, igualdade e respeito a diversidade.

Nesse sentido, Mittler (2003, p. 25), considera que a inclusão escolar, “[...] envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de

assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Ensinar é um ato de respeito e compromisso e a inclusão escolar visa mudanças de atitude diante da necessidade do outro, no sentido de ver esse outro como um sujeito social que quer e precisa ser incluído para fazer parte da sociedade de maneira digna e efetiva. Não dá mais para segregar, fazer de conta, discriminar, excluir pessoas da escola e, conseqüentemente, de outras instituições sociais, por apresentar algum tipo de limitação.

Diante do exposto, queremos esclarecer a diferença que há entre integração e inclusão; muitas vezes essas duas palavras são usadas como sinônimos, no entanto, encontramos uma grande diferença entre elas.

Segundo Mittler (2003, p.236), “integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares. E inclusão implica uma reforma radical nas escolas, currículo, avaliação, método”.

Percebemos assim que a utilização do termo inclusão precisa ser revista no Brasil. Segundo o autor, para ser inclusão a mudança deve ser radical em toda a estrutura escolar, mas, infelizmente, não percebemos essa mudança nas escolas públicas de nosso país; o que houve foi a extinção de salas especiais, para que os alunos que lá frequentavam fossem remanejados às salas regulares, sem qualquer tipo de respeito às diferenças apresentadas.

Embora a inclusão escolar não seja algo recente, como já vimos acima, ainda nos dias atuais é um tema que sugere dúvidas e discussões acerca de sua efetivação. Oliveira assim adverte sobre a educação especial:

A Educação Especial na atualidade tem sido presidida por princípios teóricos e filosóficos emanados da evolução conceitual e da definição de políticas próprias, enquanto área de conhecimento e campo de atuação profissional, buscando contribuir, de maneira intencional e planejada, para a superação de uma Educação Especial equivocada: o que responsabiliza o deficiente ou o seu meio próximo pelas dificuldades de aprendizagem e de adaptação; exerce uma função segregadora e excludente, e atua contra os ideais de inclusão e integração social de pessoas com deficiência e a garantia de sua plena cidadania. (OLIVEIRA, 2006, pag.14).

Consideramos salutar a contribuição do autor, quando este se refere à inclusão nos dias atuais, no sentido de atribuir a responsabilidade ao aluno com deficiência e/ou ao próprio meio social, quando se encontra dificuldades no processo ensino-aprendizagem e de adaptação à sociedade, ficando a escola isenta de qualquer tipo de responsabilidade. Como destaca o autor, isso é uma postura excludente e reforça ainda mais a separação entre os ditos “normais” e os com deficiência, desembocando na sua não inserção digna no convívio social. Isto é, há nos dias atuais muitas teorias e princípios filosóficos que discorrem sobre a inclusão

escolar, porém enquanto não houver uma ressignificação das práticas e tomadas de decisão nas escolas, no que tange as mudanças reais e práticas pedagógicas inclusivas, a inclusão não passará de modismo e teorias descontextualizadas da prática, sendo assim, em nada contribuem para a vida cidadã da pessoa com deficiência.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2001, p. 380), o verbo incluir apresenta os seguintes significados: 1. Compreender; Abranger; 2. Conter em si; 3. Inserir, introduzir; 4. Fazer parte. De fato, o termo, não dá a entender ser igual,

[...] A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou de identidade institucional que por sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a do aluno (MANTOAN, 2007, p. 24).

Concordamos com a autora, entre outras coisas, que a inclusão é transgressora. Realmente ela visa ir de encontro ao modelo padrão de educação elitista, busca infringir com a estrutura vigente. Sendo assim, a escola que ousar praticar de fato a inclusão vai entrar em crise, abalando a identidade da instituição escolar e suas estruturas que há tempos foi construída para atender uma clientela (alunos ditos normais). Por conseguinte, a escola e todos os envolvidos, principalmente os professores, serão desestruturados, e o aluno com deficiência, também, sendo este último o mais atingido e prejudicado; caso o processo de inclusão não siga um adequado.

Encontramos autores que nos trazem contribuições significativas sobre a inclusão, tal como Melli (2001), o qual afirma que o termo inclusão é amplo, e apresenta uma reflexão atípica, no sentido que a inclusão possibilita trocas de experiências e oportunidades entre os diferentes, sendo essa troca muito valorosa na medida em que há compartilhamento de valores humanos, como a solidariedade, a amizade, o respeito, entre outros valores espirituais e humanos tão importantes para o crescimento e aprendizado do ser humano.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar deve sempre estar associada à capacidade de percepção para entender e reconhecer o outro e, assim, saber conviver e compartilhar com pessoas diferentes. O papel maior da educação inclusiva é acolher todos os alunos, sem exceção: aquela com deficiência intelectual, aquela que tem comprometimento auditivo, aquela superdotada. Enfim, deve acolher todos os ditos desiguais.

O que importa ter um belo discurso, teorias bem fundamentadas, uma escola com boa estrutura física, profissionais bem vestidos, se falta o essencial para que a inclusão aconteça? A inclusão é um processo que envolve atitude de familiares, professores, educando e comunidade em geral. Ela está diretamente ligada ao acesso, ingresso e permanência da criança com deficiência nas escolas inclusivas, e esses aprendizes devem ter sucesso no meio

social. Carvalho (2004) nos diz que a criança com deficiência deve estar, de fato, em socialização com as demais crianças, participando e vivendo a experiência de pertencer ao mesmo espaço. Para isso que a inclusão foi pensada, para uma interação mútua, onde essa troca de experiência leve ao desenvolvimento significativo das crianças com deficiência.

A inclusão escolar quebrou paradigmas, uma vez que colocou no mesmo espaço, pessoas com diferenças individuais por causa de suas deficiências. Antes, o surdo, por exemplo, frequentava apenas sala especial.

De fato, é um processo inovador repleto de esperanças para a conquista de um mundo mais igualitário, porém num primeiro momento isso causou um impacto, e até certo medo, mas timidamente algumas escolas começaram a entender e a vivenciar a inclusão, embora outras ainda estejam em processos de segregação e integração.

Segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento e o avanço dos alunos com deficiência, só será possível na medida em que houve interação destes com os outros ditos normais. Além do fato de que a escola deve adaptar-se e combater o que dificulta o desenvolvimento dos alunos com deficiência, e, acima de tudo, lutar e fazer o possível para vencer os obstáculos e alcançar seus objetivos, quanto a inclusão e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

A escola é uma instituição social onde a socialização se intensifica por completo, e segundo Silva (2004), o ambiente escolar é indicado para motivar o relacionamento do aluno com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo. Ou seja, nenhuma outra instituição social, fará tão bem o processo ensino-aprendizagem, através de troca de experiência e da socialização, quanto a instituição escolar.

A finalidade da escola inclusiva é fornecer condições de desenvolvimento do aluno, em que ele tenha oportunidade de aprender e de conviver de forma igualitária com as outras crianças que não são iguais a ele. Nesse sentido, concordamos com a Declaração de Salamanca, uma vez que para existir a inclusão é preciso começar pelos meios educacionais:

Faz-se necessário que as escolas modifiquem suas estruturas para que: [...]elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças [...] assumindo que [...] as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a crianças a assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (BRASIL, 1994a, p. 4).

Essas mudanças são globais, referem-se desde às instalações físicas, habilidades profissionais, tais como professores especializados para atender a criança surda, muda, hiperativa, entre outras. É salutar, a atenção para o fato de que não é possível uma educação

para todos quando se forma grupos dos ditos normais na frente, deixa uma professora atrás com o aluno com deficiência, ou quando tira de sala o aluno com deficiência por falta de práticas inclusivas por parte do professor. Vejamos os exemplos a seguir:

[...] por séries, por níveis de desempenho escolar, e determinamos para cada nível objetivos e tarefas adaptadas e uma terminalidade específica. E, mais ainda, quando encaminhamos os que não se enquadram em nenhuma dessas determinações para classes e escolas especiais, argumentando que o ensino para todos não sofreria distorções de sentido em casos como esses. Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lócus escolar arbitrariamente escolhido (SILVA, 2004, p.33).

Essas atitudes excludentes apresentadas aumentam as diferenças, destacando as desigualdades, justificando-se, dessa forma, o distanciamento e o fracasso escolar como problemas exclusivos do educando:

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas regulares tradicionais, cujo paradigma é condutista, e baseado na transmissão dos conhecimentos (MANTOAN, 2010, p. 3).

É de suma importância sabermos que se os alunos com deficiência estiverem em contato com outros alunos em salas inclusivas, eles terão mais oportunidade de aprendizado, de acesso, avanço e aprimoramento significativo, mesmo com suas limitações; sem deixar de mencionar que os alunos ditos normais, também, aprendem, crescem, humanizam-se nesse contato mútuo em sala inclusiva.

[...] de prepararem-se para a vida em comunidade, os professores melhoram suas habilidades e a sociedade toma a decisão consciente de agir de acordo com o valor social da igualdade para todos os seres humanos. No que se refere à escola inclusiva, é no constante desequilíbrio provocado pelas diferenças existentes entre os alunos com NEE e os sem que ocorrem as trocas entre eles e a permanente reorganização do conhecimento pelo aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 39)

Concordamos com o autor quando este destaca que a convivência dos alunos com deficiência com outros alunos da escola inclusiva vai ganhar espaço, avançando continuamente para a construção dos seus próprios conceitos; essas crianças vão progredir, vão avançar, vão encontrar seu papel social, superando os desafios criados pelos problemas do dia-a-dia vivenciados na escola.

Se uma criança cega ou surda alcança o mesmo desenvolvimento de uma criança normal, então as crianças com deficiência alcançam esse desenvolvimento de um modo diferente, por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer essa peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação e da compensação proporciona a chave para se chegar a essa peculiaridade (VYGOTSKI, 1995, p. 7).

Julgamos de extrema importância e relevância a colocação do autor sobre o desenvolvimento de uma criança com deficiência em interação com outra normal, e a importância do professor nesse processo, pois faz-se necessário o acompanhamento e a observação constante para identificar as vias em que ocorreram esse aprendizado. Daí a necessidade da inclusão para que a criança com deficiência, em contato com outras crianças, possa criar habilidade de desenvolvimento por outro viés, e não por suas limitações.

Percebemos assim a amplitude que a inclusão deve compreender, isto é, mais do que simplesmente um espaço democrático, formalista, legal, de direitos e de deveres, e sim de uma real eficácia para maior e melhor adaptação social; e ao professor cabe, através de sua observação, pesquisa e sensibilidade, desenvolver as habilidades individuais de cada aluno.

2.2 A formação do professor e a inclusão escolar

Para Marchese (2004):

[...] a boa vontade dos professores e sua preparação são condições necessárias, mas não suficientes para garantir uma escola inclusiva, apresenta uma visão semelhante ao comentar que criar escolas inclusivas requer muito mais que boas intenções, declarações e documentos oficiais, requer que a sociedade, escolas e professores tomem consciência das tensões e organizem condições para criação de escolas inclusivas de qualidade. (MARCHESI, 2004, p. 44)

Nesse sentido, a preparação do professor também se constitui condição necessária para o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Acreditamos que o conhecimento por parte do docente é fundamental para viabilizar a inclusão escolar.

Segundo Michels (2006), é perceptível, sobretudo na educação básica, encontrarmos professores que não possuem conhecimentos necessários sobre a inclusão escolar, o principal motivo seria a formação fragmentada, rápida, de cursos relâmpagos, à distância, e essa afirmativa é válida para os cursos especializados e cursos de formação docente. Outro ponto que merece destaque e reflexão é que os professores do ensino fundamental maior possuem formações distintas, e cada um traz consigo suas histórias e experiências, ou seja, suas crenças e culturas para sua prática.

Tardif, Lessard&Lahye (1991), nos chamam a atenção para a importância em considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza. Apesar da inclusão datar seu início a partir da década de noventa, e já ter percorrido longos anos de história, em tempos atuais ainda encontramos resquícios de escolas com práticas excludente e segregadas. A cada ano que passa a demanda de alunos

com deficiência é maior na escola, bem como um alto número de professores atuando em sala de aula sem a devida formação na área.

Martins (2006) destaca que as mudanças necessárias para o acolhimento das crianças com deficiência, requerem professores com uma nova visão sobre esse alunado; um acolhimento que se pautem em princípios éticos, igualitários e solidários, mais preocupados com a formação humana e social, a fim de que os alunos possam se desenvolver na sociedade de maneira digna e satisfatória.

Nessa perspectiva, o autor afirma: “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.” (MARTINS, 2006, p. 44-45)

Freitas (2006) nos ajuda na reflexão sobre a formação e atuação do professor, quando destaca que o professor deve refletir sobre sua formação; se ele está preparado para ensinar a todos sem distinção. Espera-se sempre do professor que desempenhe sua função com excelência e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a diversidade de sua turma.

[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade. Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. Que busque capacitar-se, visto que somente a formação inicial pode não ser suficiente para o enfrentamento de questões tão sérias e por vezes difíceis de lidar. O art. 18 Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica dispõe sobre os professores e sua formação para atuar no contexto inclusivo: [...] professores capacitados e especializados, conforme previsto no artigo 59 da LDBEN [...] a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. (BRASIL, 2001, p.77).

É salutar lembrar que independente da formação docente, os alunos com deficiência irão continuar efetuando matrículas nas escolas, estejam elas aptas ou não. Então devemos refletir o que estes alunos estarão fazendo em sala de aula e como o professor estará atuando para promover a aprendizagem, considerando as características, limitações ou altas habilidades dos mesmos.

Diante do exposto, nos perguntamos: estaria este aluno com deficiência posto no “meio” apenas para socializar-se ou deixado a sua própria sorte, tentando por si só adaptar-se nesse “meio”? Diante de tal indagação, encontramos a perspectiva de Silva (2004, p. 34) que afirma: “[...] é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele é capaz de regular o seu processo de construção intelectual”. Não estamos de acordo com essa afirmação. Se fosse assim, não precisaríamos repensar a escola, sua estrutura, as práticas pedagógicas, a formação

docente, etc. Os professores, nesta perspectiva, estariam livres do compromisso de garantir a aprendizagem desse aluno, bastando recebê-lo em sua sala de aula, o que seria, sem dúvida, aliar-se a uma ideia equivocada e excludente. Seria retroceder na história e praticarmos novamente o processo de integração social.

2.2.1 A prática do professor diante da inclusão escolar

Nesta subseção não queremos defender um modelo de prática pedagógica inclusiva, tão pouco problematizar a partir dos conceitos aqui apresentados. Mas sim, destacar alguns autores que discorrem sobre inclusão, onde na análise dos dados coletados, buscaremos relacionar o conceito de inclusão defendido pela professora com os conceitos aqui apresentados.

Em dias atuais, vigora a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, que prevê no seu Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Em se tratando de legislação que assegure e garanta a inclusão escolar, não há dúvida quanto a sua existência, porém existem muitos outros fatores que corroboram para o sucesso e/ou fracasso da prática de sua implementação. Não podemos culpabilizar um ou outro ator ou setor que está envolvido diretamente com o processo de inclusão escolar, ou ainda, responsabilizar somente o Estado e as políticas públicas que são ineficientes, muito embora saibamos que deixam muito a desejar.

Todavia, analisando as ações, as práticas e as atitudes do professor, percebemos como se dá a relação com seus alunos ditos normais e com alunos com deficiência, num processo de inclusão escolar. O bom desempenho do professor poderá levar ao sucesso da inclusão, bem como o mau desempenho, ao fracasso. Essa relação de troca de conhecimentos, experiências, afetividade é construída no dia-a-dia e não é uma tarefa fácil, demanda pesquisa, interesse, mudança e compromisso.

Nesse contexto, Batista (2001, p.28) aponta que, “a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observa, investiga, planeja de acordo com o aluno que possui, avalia continuamente seu trabalho, redimensiona o seu planejamento. [...]”.

Noutras palavras, cabe ao educador a partir da sua prática pedagógica, ampliar, aprimorar, ressignificar as habilidades e competências que já possui, será de suma importância a disponibilidade de tempo e espaço para formação, pesquisa, reflexão sobre a prática e estudos sobre a deficiência do aluno, para que assim ela possa desmistificar alguns conceitos e sua ação pedagógica se torne mais significativa, efetiva e concreta.

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitar a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. (MITTLER, 2003. P. 16)

Sabemos que cada professor traz sua bagagem cultural, social, histórica, seus limites, seus medos, seus valores, entre outros, independente das particularidades, ele precisa ser hábil em sua prática, ter capacidade de conviver com a diversidade, buscar superar seus preconceitos e pré-noções, estar preparado para as situações que ocorrerem no interior da sala de aula, saber resolver conflitos, sem ser tendencioso, leviano ou cruel.

A cada deficiência uma estratégia e um material específico, porém, é preciso perceber os limites e possibilidades próprios de cada sujeito, ou seja, cada um aprende de uma forma e num ritmo próprio. Ter esse discernimento, é crucial para o respeito a diversidade, isso significa dar oportunidades para que todos aprendam os mesmos conteúdos, fazendo sempre as adaptações necessárias, isso não quer dizer fazer atividades mais fáceis a quem tem deficiência, e sim adaptá-las a limitações de cada deficiência.

A formação de práticas pedagógicas que contemplem as necessidades da educação Especial e Inclusiva por todos que participam dela, está preconizada na Declaração de Salamanca (1994), na nova Constituição Federal de 1988 – Diante do exposto, não há mais como negar, a igualdade de direitos, o respeito ao outro, o direito ao conhecimento em estabelecimentos de ensino público, o olhar nivelado independentemente da situação problema que seja.

São inúmeros os documentos oficiais e internacionais que sinalizam para inclusão e olhando o desenrolar da história, percebemos o avanço que houve no âmbito da inclusão escola, porém faz-se necessário que se discuta, aponte, reflita, referente para caminhos promissores de inclusão, para assim continuarmos avançando nesse segmento.

Segundo Sadalla (1997), a formação do educador que atua em salas de aula inclusivas precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem, é necessária que essa formação se torne contínua. Não basta apenas

buscar cursos de formação na área da inclusão, sem que este reflita sobre sua prática, sem que haja mudança de atitude e a inclusão aconteça de fato.

A escola pode até ser um ambiente aprazível, em que os educadores estão buscando aprimorar suas práticas. Entretanto este ato educativo segundo Roldão (2003), está centrado na diferenciação curricular inclusiva, à procura de vias escolares diferentes para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma práxis que contemple diferentes metodologias as quais tenham atenção aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Encontramos em Silva (2013, p. 28) dados importantes sobre as práticas pedagógicas:

Práticas pedagógicas, requerem do professor conhecimentos pedagógicos para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos, propor situações de aprendizagem de forma que os alunos consigam problematizar as demandas do mundo do trabalho e que a teoria e a prática, em sala de aula, não podem ocorrer a partir somente das exposições descritivas, ou como elementos contraditórios, dicotômicos e antagônicos.

De fato é de suma importância as práticas pedagógicas e os conhecimentos que o professor deve ter para bem organizar sua aula, moldar um conteúdo sistemático para que se torne significativo e envolvente ao seu alunado e que seja assimilado da melhor maneira possível para ser aplicado mais tarde no cotidiano desse aluno.

Voltemos nosso olhar, então, para essa mesma prática pedagógica, mas agora para uma clientela diferenciada: o aluno com deficiência, onde o professor deve seguir o mesmo processo, ter o mesmo olhar e aplicabilidade do conhecimento para bem fazer seu planejamento, porém levando em consideração a limitação do seu aluno com deficiência, devendo antes estabelecer metas e objetivos, para que ao final da aula possa averiguar se suas propostas didáticas foram alcançados com êxito.

Segundo Omote (2008), não cabe mais termos um olhar amador e tradicional acerca da inclusão, onde o foco primordial do ensino está nas limitações, dificuldades e atrasos dos alunos com deficiência. Na realidade o foco está no meio e nas possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desse alunado. “O foco passa a ser a aprendizagem, ou seja, o que cada aluno, diante das condições adequadas de ensino que foram oferecidas, conseguiu aprender” (POKER, 2008, p. 168).

Almeida e Martins (2009, p. 17) destacam a importância da flexibilidade nas práticas pedagógicas voltadas para o aluno com deficiência:

Acreditamos que as boas práticas pedagógicas sejam apropriadas a todos os alunos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais. [...] em alguns momentos e contextos, esses alunos podem precisar de flexibilizações mais

significativas ou de atendimentos mais específicos. Um currículo, que tenha como princípio a diferença deverá considerar todas essas situações e vivências.

Concordamos com os autores quando estes apontam para um olhar mais sensível e aguçado para os alunos com deficiência, além da necessidade da flexibilização do planejamento, dos atendimentos específicos de acordo com cada deficiência e um currículo que dialogue com a realidade e vivência do educando e não um currículo fechado, radical e inflexível.

Nessa perspectiva inclusiva, o educando poderá ter um desenvolvimento satisfatório e conseguirá prosseguir sozinho no futuro. Vygotsky (1986, p. 7) destaca: “o que a criança pode fazer hoje em cooperação será capaz de fazer amanhã sozinha”. Esse é o nosso anseio enquanto pesquisador e profissional nesta área de ensino, que o aluno com deficiência consiga se tornar independente, autônomo, possa expressar seus sentimentos e emoções e conseguir desenvolver-se apesar de suas limitações, eis a importância da escola inclusiva e do professor com práticas alternativas e eficientes. As disciplinas curriculares tornam-se secundárias, mesmo sendo importantes, isto é de acordo com a deficiência, não são prioridades para a prática da inclusão.

Ainda à luz teórica de Vygotsky (1997) o autor afirmava que o funcionamento psíquico das pessoas com deficiência obedece às mesmas leis, embora com uma organização distinta. Ou seja, a pessoa com deficiência apresenta potencialidades para se desenvolver como uma pessoa dita “normal”, porém de maneira diferente, limitada. Daí o professor/mediador, os alunos ditos “normais”, através da interação, representarão papel fundamental nesse processo de aprendizado e desenvolvimento.

Sabemos que ainda existem práticas educativas que estão em discordância com o proposto pelas diretrizes da Educação Especial. Oferecem um ensino segregado, preconceituoso, unilateral que está longe de possibilitar aos seus alunos com deficiência possibilidades reais de aprendizado e inserção social. Para o professor que comunga desse descompromisso, segundo Dechichi (2001), ele deixa de viabilizar um ensino comprometido, significativo que ajude o aluno com deficiência a melhor desenvolver-se em sociedade, ficando este aluno impossibilitado ao exercício da cidadania.

Vygotsky (2001) discorre que a postura adotada pelo professor em sala de aula irá determinar ou não a aprendizagem do aluno e o seu desenvolvimento, sendo que essa postura deve ser de viabilizar a troca mútua de experiência entre os educandos, sendo estes ditos “normais” ou não. O professor deve produzir maneiras distintas que possibilitem ao aluno

vislumbrar o mundo dos saberes sistemáticos, e, a partir deles, fazer relação com o meio social e cultural em que está inserido.

Para Pimenta (1997, p. 6), o educador deve buscar “a compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

No dia-a-dia a prática pedagógica de acordo com Ainscow (1997, p. 16), aponta três fatores chaves que influenciam à criação de salas de aula mais inclusivas:

- a) planificação para a classe, como um todo – a preocupação central do professor tem que ser a planificação das atividades para a classe como um todo;
- b) utilização eficiente de recursos naturais: os próprios alunos – valorizando os conhecimentos, experiências e vivências de cada um reconhecendo a capacidade dos alunos para contribuir para a respectiva aprendizagem;
- c) improvisação– o professor deve ser capaz de fazer uma alteração de planos e atividades em resposta às reações dos alunos, encorajando uma participação ativa e a personalização da experiência da aula.

Para Garcia (1994), o professor deve desenvolver ações educativas sensíveis e justas, abolindo aquelas práticas individualista: segregadas e competitivas que não levam ao aprendizado significativo e real. Deve criar em suas aulas alternativas reais para que todos possam se apropriar de um ensino significativo; primar por uma turma em que todos se sintam no mesmo patamar; abdicar práticas onde uns se julguem superiores em relação aos outros; instigar em ações todos que possam através da troca mútua contemplar o saber.

Nesse sentido, são necessárias e urgentes práticas pedagógicas, que visem a inclusão escolar. Segundo Goffredo (1992), o fato da educação inclusiva ter sido implantada recentemente, torna mais difícil sua efetivação, uma vez que se comparada ao período maior e significativo em que uma minoria viveu em desacordo e exclusão social, sendo impedidas de ter acesso às mesmas oportunidades de estudo dos que eram vistos com “normais”. Silva Filho, afirma que:

Políticas públicas brasileiras no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surgem formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos. (SILVA FILHO, 2012, p. 42)

É relevante a colocação do autor, quanto aborda a fragilidade e a falta de clareza das políticas públicas nacionais, pois, de fato, a teoria não corresponde com a prática, e o que temos como saldo é uma prática artificial e descontextualizada da realidade e da diversidade.

Outro fator pertinente que deve estar presente na prática pedagógica do professor refere-se à afetividade. Ribeiro e Jutras (2006, p.43) destacam que “a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Arantes defende:

Os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia. (ARANTES, 2002, p. 172).

Para Pérez Gómez “o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha exigido pelas peculiaridades da cultura escolar” (2000, p.95).

Ainda segundo o mesmo autor (2000, p. 87), “somente se pode transformar significativamente o conhecimento que a criança utiliza, ou o indivíduo adulto, quando ela mesma mobiliza seus esquemas para interpretar a realidade”.

Nas palavras de Rego (1995), só conseguiremos contemplar uma escola inclusiva se a diferença representar desafios prazerosos, a busca de alternativas para os obstáculos evidenciados e práticas educativas criativas e emancipadoras, concebendo assim mudanças de atitude e mentalidade. Gerando na rotina escolar a possibilidade de mudança de conceitos, de visões de mundo, de enfrentamento, de ajuda mútua e da consecutiva ampliação das capacidades individuais.

A inclusão escolar não é autônoma, independente, que caminha sozinha, ela é sim um desafio posto, novo e necessário, mas que precisa de ação conjunta dos envolvidos, e o reflexo será uma escola transformada, acolhedora e inclusiva, e, principalmente, onde os alunos com deficiência possam ser recebidos e sintam-se realmente parte do contexto escolar. “Ela é construção, processo, e não pode ser realizada senão através de uma profunda modificação de nossas representações e de nossas maneiras de agir, o que alguns denominam uma verdadeira revolução cultural”. (PLAISANCE, 2004, p.1-2)

Bueno (1999) adverte que na formação de professores em licenciaturas há pouca carga horária que contemple a educação especial, assim como não há a preocupação com conteúdos sobre crianças com deficiência. Isso irá refletir mais tarde, quando estes assumirem uma turma, e nesta turma houver aluno com deficiência; poderá acontecer que suas práticas sejam exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva, ou seja, podem

manter práticas excludentes no interior das escolas e/ou reforçar a integração, prática que vem sendo criticada e abolida.

Viabilizar o ensino, num olhar inclusivo, requer mudanças pontuais de todos os atores que fazem parte da escola, bem como, e, principalmente, das práticas pedagógicas reprováveis que segregam e reforçam atitudes excludentes. “Uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação e serviço que também mudam, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional”. (MANTOAN, 2003, p.81).

Como nos diz Freire (2002, p. 48) sobre a inclusão escolar como prática libertadora, esta precisa ter como premissa básica que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediados pelo mundo, pelas experiências de cada um e pela evolução do processo inclusivo, buscando um novo passo a cada dia”.

Existe uma aproximação em termos teóricos entre Vygotsky (1998) e Freire (2002), quando Freire afirma que a criança é um ser social e desde os seus primeiros momentos de vida ela já faz parte de um contexto macro o qual, por sua vez, interfere, de maneira significativa em seu comportamento humano através de mediações constantes entre o ser social e a linguagem. O ser humano é formado por duas linhas distintas que se entrelaçam: o biológico e o sócio cultural. O biológico seria o conjunto de características que são comuns aos seres da mesma espécie, e o sócio cultural seriam os conhecimentos, valores e normas, apreendidos através da interação com outros seres humanos, dando origem ao comportamento humano. É somente através da linguagem que essa troca mútua é possível, assim nos revela Vygotsky:

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites. (VYGOTSKY, 1998, p. 122)

São válidas as reflexões do autor em questão para enriquecer ainda mais essa pesquisa, pois o meio é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, seja ele dito normal ou apresente alguma deficiência, sendo que este último terá condições reais de desenvolvimento se estiver em interação social.

Para Vygotsky (1989), existe discordância da defectologia tradicional, que estudava o desenvolvimento da criança com deficiência a partir de uma conceituação puramente quantitativa. Para esse autor, a tese central da defectologia deve ser a compreensão de que “a criança, cujo desenvolvimento se tem complicado por um defeito, não é essencialmente

menos desenvolvida que seus coletâneos normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. (VYGOTSKY, 1989, p. 03)

Assim, a intensificação do estudo da criança com deficiência não pode deixar de lado seu desenvolvimento e modo de agir que se darão através dos processos compensatórios. “A reação do organismo e o desenvolvimento da personalidade da criança face ao defeito é o fator central e básico com que opera a defectologia”. (VYGOTSKI, 1989, p.30). Assim, o que defende Vygotsky, sobre o processo de compensação, é a busca por meios e possibilidades para o melhor caminho de desenvolvimento da criança, levando em consideração que não é o defeito em si que determina o tamanho do seu comprometimento cognitivo e/ou motor, mas “as consequências sociais e sua realização sócio psicológica”.

De acordo com Sassaki (1997, p.3): “Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

Concordamos com a autora na medida em que os alunos com deficiência devem encontrar na escola um espaço de formação para além de suas limitações, para que estes possam assumir um papel social, possam ser inseridos na sociedade, independente se possuem uma deficiência ou não. Por esse motivo a escola deve adaptar-se para receber e poder formar essa clientela, que, se bem instruída e educada, terá grandes possibilidades de assumir seu papel social com dignidade.

2.3 Marcos Legais e Normativos em Educação Inclusiva

Neste tópico buscaremos analisar os documentos oficiais e internacionais que estão relacionados ao processo de inclusão escolar. Almejamos assim entender como a teoria se processa; quais seus pontos positivos e negativos; por quem e para quem foram criados; se as políticas públicas que contemplam a inclusão no Brasil estão sendo vivenciadas, e, acima de tudo, se esses documentos mantêm um diálogo estreito com a prática e/ou encontram-se apenas no campo teórico. E se for assim, buscar meios e fundamentações para que essas teorias sejam implementadas, vivenciadas e praticadas.

2.3.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

Como o próprio nome sugere, esta declaração universal garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos de todos os cidadãos, tais como: direito à liberdade, a uma

vida digna, a educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e a livre participação na comunidade.

Percebemos que os documentos oficiais nacionais comungam das garantias explicitadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, no que se refere às pessoas com deficiência.

Para Coll (1995), a nomenclatura “necessidades educacionais especiais”, refere-se ao aluno que apresenta uma ou mais dificuldades de aprendizagem ao longo de sua vida escolar, necessitando assim de maior atenção e recursos educacionais específicos. De acordo com o Relatório de Warnock, essa nomenclatura surgiu na década de 70. Durante o primeiro comitê britânico, dirigido por Mary Warnock, se deu a reavaliação da assistência às pessoas com deficiência. As ponderações prévias apresentadas foram que, vinte por cento das crianças, apresentavam NEE em algum momento de sua vida escolar. Após essas conclusões, apresentou-se ao parlamento do Reino Unido pela Secretaria de Estado para a Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales, um relatório propondo o conceito de NEE.

2.3.2 Constituição Federal (1988)

Encontramos na Constituição de 1988 indícios que favorecem a proteção e o cuidado para com as pessoas com deficiência. Não há fragmentos específicos sobre a Inclusão Escolar, mas espaços especializados nas escolas regulares para atender pessoas com deficiência, ou seja, salas segregadas que contemplem apenas os alunos que apresentam alguma limitação.

Apresenta, em seu art. 1º, dois fundamentos que protegem os direitos de todos os brasileiros, a cidadania e a dignidade. Dessa forma:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
I - a soberania;
II - a cidadania;
III - a dignidade da pessoa humana;
(BRASIL, 1988).

A Constituição garante o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205, que a educação é direito de todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De maneira clara e objetiva, a Constituição Federal destaca que tipo de atendimento educacional as pessoas portadoras de deficiência devem ter. No artigo 205, ela determina que a educação seja um direito de todos. Sendo direito de todos, é também direito das pessoas com necessidades especiais. Apesar do exposto, e talvez, por conta do histórico de exclusão e de desatenção sofrido pelas pessoas com deficiência, foi necessário que o direito de todos fosse melhor explicado em todas as leis educacionais.

Quando se refere ao ensino, a Constituição apresenta como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Além disso, a Constituição garante que é dever do Estado o atendimento educacional aos portadores de deficiência e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, Art. 208.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

É válido estar atento ao termo “preferencialmente” (Art. 208. III), quando este se refere ao atendimento educacional especializado, sendo este atendimento, aquilo que é fundamentalmente diferente no ensino escolar para atender qualitativamente às particularidades dos alunos com deficiência a fim de aprimorar as limitações do aluno com deficiência. Nesse caso, o aluno com deficiência, frequentará a escola regular, porém em sala separada dos alunos ditos “normais”, fará a socialização com o professor e outros alunos que apresentem a mesma deficiência e/ou outras distintas – nas chamadas salas especiais. Compreende-se, neste atendimento, principalmente,

Instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo. Cita-se como exemplo: ensino da Língua brasileira de sinais (Libras), do código Braille, uso de recursos de informática e outras ferramentas tecnológicas, além de linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas comuns para que elas possam atender com qualidade aos alunos com e sem deficiência (SILVA, 2000, p. 8).

Sendo assim, conforme nos apresenta o autor, fazem-se necessários conhecimentos distintos sobre as deficiências e maneiras de como aprimorá-las e potencializá-las, a fim de atender as especificidades de cada aluno matriculado em salas especiais, pois o que se quer, além de receber esses alunos na escola regular, é oferecer um ensino de qualidade e oportunidade de acesso ao meio social.

2.3.3 Declaração de Jomtien

Durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi elaborado um documento com inúmeras definições e novas abordagens sobre e para as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como intuito oferecer conhecimentos básicos para uma vida digna e cidadã, em busca de uma sociedade mais justa e humanitária, buscando assim, estabelecer compromissos mundiais para esse fim.

O objetivo da Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados.” A partir dos objetivos propostos, os países participantes deveriam elaborar Planos Decenais, onde fossem contempladas as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

Como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Direitos da Criança (1988), a Declaração de Jomtien traz em seu bojo importantes informações acerca da educação em nível mundial, sendo assim, torna-se um dos principais documentos internacionais. De acordo com a Declaração: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.”

2.3.4 ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990)

Outro documento oficial de grande relevância nacional é o ECA. Entretanto, ainda não vislumbramos neste documento a Inclusão Escolar, propriamente dita, e sim caminhos para

que ela venha a se efetivar. Vejamos o que ele destaca sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva

No Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

Entendemos que toda criança e adolescente tem direito à educação e ao atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, sendo que este atendimento aos alunos com deficiência tem como principal objetivo o desenvolvimento pleno e satisfatório da pessoa, preparando-a para o mercado de trabalho e o exercício de seus direitos e deveres sociais.

No art. 55, determina que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Noutras palavras os pais e responsáveis são obrigados a efetivar as matrículas de seus filhos na escola regular de ensino, uma vez que eles têm o dever de bem conduzir, ensinar valores e dar continuidade aos ensinamentos do lar, inserindo-os na escola regular.

No Capítulo VII, título: “Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos”, encontramos:

Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados aos adolescentes, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular:
I – do ensino obrigatório; e
II – de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (BRASIL, 1990).

Assim como destacamos a importância e a obrigatoriedade dos pais e/ou responsáveis na matrícula escolar, caso isso não se efetive, eles serão responsabilizados e punidos, de acordo com os rigores da lei para este fim específico.

2.3.5 Declaração de Salamanca

Foi construída na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, na cidade de Salamanca (Espanha) em 1994, sob organização da UNESCO. O objetivo principal desta conferência foi atenção educacional aos alunos com deficiência.

Esta declaração traz em seu bojo princípios, políticas e práticas relacionadas às Necessidades Educativas Especiais, onde buscou fazer uma releitura das várias declarações das Nações Unidas, o que resultou no documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para pessoas com Deficiência”. Ele exige dos estados a responsabilidade e o compromisso com as pessoas com deficiência, que elas façam parte integrante do sistema educacional de ensino.

De acordo com o portal do MEC, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmam o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providenciar a educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. E proclamaram a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações, governo e organizações sejam guiados. Por acreditarem em mudanças possíveis, proclamaram que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (CORDE, 1994)

2.3.6 Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDBEN Nº. 9.394/96 é um dos documentos oficiais de maior notoriedade, repercussão e abrangência voltada à educação nacional. Neste normatizador encontramos indícios de inclusão escolar, bem como de mudanças significativas da escola para receber e atender com compromisso e qualidade todos os alunos com deficiência, em sala regular de ensino, junto com os alunos ditos “normais”. Vejamos, em detalhes, o que esta lei nos diz sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva.

Encontramos no Capítulo V sobre a EDUCAÇÃO ESPECIAL:

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

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art.60- Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Observamos que a LDBEN não faz uso dos termos, nos artigos 58 e seguintes, à Atendimento Educacional Especializado, mas à Educação Especial. Para a Constituição Federal, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial não são sinônimos. Assim, Silva (2004), adverte que para não ser inconstitucional, a LDBEN, ao usar o termo Educação Especial, deve utilizá-lo com um novo conceito, baseado no que a Constituição Federal de 1988 chamou de Atendimento Educacional Especializado (art. 208, III) e não Educação Especial, em capítulo destacado da Educação.

Um ponto que merece ênfase no art. 59 é a formação de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão, pois estes profissionais da educação que terão em sala regular, alunos com deficiência, precisam ter uma formação na área para promover uma educação de qualidade e vivenciar a inclusão, conforme prevista em lei.

Os caminhos da Educação Especial, que antecederam a Lei 9.394/96, encontravam-se num plano restrito, equiparado a uma modalidade de ensino ou a um nível diferenciado de

ensino, estando a educação especial em outro plano distinto, distanciando-se da socialização com alunos ditos “normais”, em sala regulares, mas sim em salas segregadas atendendo apenas os alunos com deficiência. Já a LDBEN, apresenta a educação especial numa perspectiva de inclusão, excluindo a separação e a discriminação, estando todos no mesmo espaço escolar, onde através da socialização, as limitações podem ser superadas e ao sujeito com deficiência será oportunizada uma reintegração social digna e cidadã. Para que os objetivos sejam alcançados, o professor com formação na área da educação especial deve assumir uma postura estratégica e compromissada com a inclusão escolar.

É na rede regular de ensino que encontramos o ambiente escolar mais “[...] adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com seus pares de mesma idade cronológica e para a estimulação de todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo” (SILVA, 2004, p. 8)

Concordamos com o autor, no que tange a relevância da instituição escolar para a inclusão, pois é na escola, nas salas regulares que se dará a socialização e que as possibilidades de avanços poderão acontecer de maneira mais concreta para os alunos com deficiência.

Então, analisando a LDBEN, no que tange a Educação Especial, podemos concluir que a teoria foi pensada para que houvesse de fato, possibilidades reais de desenvolvimento aos alunos com deficiência matriculados em salas regulares. Todos os aparatos necessários são enfatizados, desde a formação docente na área até o atendimento educacional especializado no contra turno, bem como profissionais específicos que sejam funcionários da escola, para ajudar no desenvolvimento deste ser. A família também é fundamental nesse processo.

Nossa crítica, acerca da LDBEN, é sobre a contra partida do Estado nesse processo, que é de extrema importância e relevância, e se este deixa de contribuir, a escola falha no processo e é a única responsabilizada. Nesse sentido, a lei na teoria, é eficaz e possível, mas sem a ajuda efetiva do Estado, se torna longínqua e poderá fracassar. Voltaremos nesse ponto de discussão, no terceiro capítulo, ao apresentar a coleta de dados e sua relação com os documentais oficiais.

2.3.7 Convenção de Guatemala

O Decreto 3.956 (Convenção de Guatemala), de 8 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Esse decreto reafirma que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não

serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001b, p. 2).

A Convenção de Guatemala nega um tratamento desigual em relação as pessoas com deficiência:

Art. 1º, n. 2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência: a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significado da diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior a percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001b)

Nessa perspectiva, o direito de acesso ao ensino fundamental:

É um direito humano indisponível, por isso as pessoas com deficiência, em idade de frequentá-lo, não podem ser privadas dele. Assim, toda vez que se admite a substituição do ensino de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, unicamente pelo ensino especial na idade de acesso obrigatório ao ensino fundamental, fere o disposto na Convenção da Guatemala (SILVA, 2004, p. 12).

No Brasil, esse decreto apresenta tanto valor quanto uma lei ordinária, ou até mesmo (segundo o entendimento de alguns juristas) como norma constitucional, uma vez que se refere a direitos e garantias fundamentais da pessoa humana, sobrepondo leis, resoluções e decretos.

Dispõe sobre a prática da discriminação e afirma que é discriminatório, e portanto passível de punição pela lei Federal nº 7.853/89, "toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas com deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais".

2.3.8 CNE/CEB N. 2 de 11 de setembro de 2001

Encontramos no CNE/CEB n. 2 de 11 de setembro de 2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, vejamos o que o art. 2, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001c)

Seguindo a mesma linha de raciocínio da LDBEN, porém atribuindo a responsabilidade da inclusão à escola, o CNE/CEB destaca que as instituições de ensino

devem efetuar as matrículas de todo e qualquer aluno, e a mesma vai se organizar para os atendimentos especializados, visando, sempre a qualidade da educação e a formação do indivíduo. Ora, pensando na dinâmica de uma escola pública, na quantidade de alunos que estão disponibilizados por sala, escolas que não possuem adaptação para a inclusão, faltam professores especializados na área da inclusão, entre outras dificuldades encontradas em nossa realidade pública escolar. Buscando refletir sobre uma educação de qualidade para todos, pois falar em qualidade já sugere uma complexidade enorme, pensar em qualidade para todos sem distinção, então é mais árduo e distante ainda.

No seu art. 5º, os educandos considerados com deficiência são aqueles que durante o processo educacional apresentam as seguintes características:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
 - II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
 - III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes
- (BRASIL, 2001c).

Como podemos perceber são inúmeras e as mais variadas deficiências que o indivíduo pode apresentar, e todas elas estão asseguradas no CNE/CEB. Paremos para refletir sobre a formação específica do professor para atender, viabilizar um ensino de qualidade e incluir um ou mais aluno com a mesma deficiência ou deficiências distintas na mesma sala com outros alunos ditos normais, pois sabemos da realidade das escolas públicas do Brasil, com salas de aula lotadas que extrapolam o limite permitido por lei. A partir desses pontos em destaque, nossa reflexão começa a enveredar pelo caminho do pessimismo e do insucesso, no que tange a inclusão escolar, pois são mais desafios do que possibilidades, são mais barreiras do que perspectivas e acima de tudo são menos atores envolvidos no processo do que a demanda necessita.

2.3.9 Lei nº 10.172/2001 - O Plano Nacional de Educação (PNE)

A Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento referência que traça diretrizes, metas e prioridades para o setor educacional brasileiro, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino em todo território brasileiro. Esta lei estabelece 27 objetivos e metas para educação de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001a)

Esse documento surge a partir de reflexões e perspectivas almejadas no I e II Congresso Nacional de Educação, realizados, respectivamente, em 1996 e 1997, dialogando, sempre, com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. O PNE (BRASIL, 2001a) está previsto na Constituição Federal de 1988, art. 214 e na LDBEN, art. 87 para subsidiar a educação:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar [...] (BRASIL, 1988).

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996)

O PNE traz em seu bojo, a necessidade de se estabelecer diretrizes e metas pautadas pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Destaca que a exclusão é um problema sério que assola o Brasil e justifica certas determinações como forma de diminuir as taxas de analfabetismos e a existência de crianças fora da escola. Apontando que são problemas localizados em áreas periféricas, onde a pobreza extrema está alojada em grande parte das áreas rurais (BRASIL, 2001a).

Um dos eixos do PNE é buscar “[...] elevar o nível de escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da Educação pública” (BRASIL, 2001a).

Nas diretrizes voltadas para a educação especial, evidencia-se “[...] uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial” (BRASIL, 2001a). Um dos objetivos e das metas para essa modalidade de educação é o “[...] desenvolvimento de programas de qualificação profissional para alunos especiais, promovendo sua colocação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2001a).

Segundo os objetivos propostos pelo PNE, a escola deve formar indivíduos polivalentes, estando estes, apto a viver e se desenvolver em sociedade, acompanhar as mudanças e complexidades do mundo contemporâneo, adequando-se com facilidade a era globalizada, uma vez que a escola deve ter como objetivo desenvolver competências e

habilidades exigidas no mundo pós-moderno. Nessa mesma linha de raciocínio, Sardagna (2010) destaca que a escola deve ter como principal premissa a formação do sujeito para o exercício da cidadania.

Encontramos no PDE (2001) informações pertinentes sobre a inclusão escolar, quando este tira de foco o currículo e o conhecimento sistemático, tão exigido e tão descontextualizado da realidade do sujeito e traz para o centro da discussão a formação do aluno com deficiência para o mercado de trabalho e exercício da sua cidadania. Acreditamos que esse é o caminho mais propício para o sucesso da inclusão escolar e consequentemente para o desenvolvimento satisfatório do aluno com deficiência, onde a dinâmica da escola deverá ser modificada para atender essa finalidade supracitada e os professores, também devem seguir essa mesma linha de raciocínio, criando práticas pedagógicas inclusivas que formem sujeitos com limitações capazes de atuar de forma digna e satisfatória na sociedade que estão inseridos.

2.3.10 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2017

Com essa política pública, a partir de 2008, a educação inclusiva em nosso país ganha novos rumos. Entre outras garantias contempladas nesta lei, temos: mais recursos de acesso aos estudantes com deficiência, permanência em sala regular de ensino, mais autonomia, participação e independência. Ela garante, também, formação continuada aos professores voltados a inclusão, além de melhoramento ao acesso físico, mobiliário e transporte.

Vejamos um trecho importante desta Política Nacional:

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2007)

Como podemos perceber ela vem confirmar as leis anteriores sobre o acesso de todos na escola, ampliando os horizontes para a permanência dos alunos com deficiência nas escolas, em todos os níveis de ensino, além de contemplar a formação continuada dos professores, e as adaptações necessárias na estrutura física e arquitetônica.

2.4.11 Lei nº 13.005/2014 - O Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o art. 7º dessa nova lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto. (BRASIL, 2014a)

Previsto na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei nº 9.394/96) que divide, por sua vez, a responsabilidade da União com os estados, Distrito Federal e os municípios (art. 9º, I) e na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, no que tange a Educação para todos (art. 87, §1º), o novo PNE (2014 – 2024), traz em seu bojo estratégias, ações e metas que contemplam todo os níveis de ensino, bem como os profissionais da educação, onde a União contará com a colaboração dos estados, Distrito federal e municípios, a fim de que possam em um período de dez anos alcançar os objetivos propostos nos rigores da lei.

O novo PNE propõe vinte (20) metas, bem como, as estratégias correspondentes a cada meta, com o intuito de obter o sucesso até o fim do período proposto para sua efetivação. Destacamos a meta quatro (04) que discorre sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência e suas ramificações. Vejamos:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014a)

Na sequência, apresentaremos as estratégias que segundo, o novo PNE, possibilitarão a prática da inclusão nas salas regulares de ensino público, de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Vejamos:

Estratégias: 4.1. contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebiam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

4.2. promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.5. estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6. manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8. garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

4.9. fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.10. fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.11. promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas Inter setoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

4.12. promover a articulação Inter setorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.13. apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

4.14. definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.15. promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de zero a dezessete anos;

4.16. incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.18. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014a)

Diante de tantas estratégias bem redigidas e fundamentadas apresentadas pelo novo PNE (2014), por hora exaustiva, mas exposição necessária para que possamos refletir, os rumos atuais da educação inclusiva, entender seus avanços e seus retrocessos, ter conhecimento que essas leis representam ganhos positivos para a inclusão, e que apesar de qualquer entrave no âmbito da mesma, muito tem se pensado, muito tem se apresentado em forma de lei e muito tem se avançado nesta área.

2.4.12 Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015

A Lei Federal, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, é o que temos de mais atual no Brasil, hoje, no que diz respeito a inclusão. Entrou em vigor no dia 07 de julho de 2015. De acordo com o artigo 1º: “Esta norma tem o condão de assegurar e

promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, objetivando a sua inclusão social e cidadania, [...]”.

Para melhores esclarecimentos do teor da referida lei, sobre a pessoa com deficiência, o artigo 2º esclarece: “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Um fator excepcional do Estatuto seria os direitos atribuídos às pessoas com deficiência, além de um capítulo reservado a regulamentação dos direitos à educação.

Vejamos o que diz o artigo 27 sobre os direitos da pessoa com deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. [...] É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015)

Dando prosseguimento, vejamos quais as obrigações das escolas públicas, quanto a oferta da educação voltadas às pessoas com deficiência:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

- XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;
- XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;
- XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;
- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação Inter setorial na implementação de políticas públicas.

Apresentar, mesmo que de forma sintetizada e descritiva, os principais documentos oficiais e nacionais, nos leva a perceber que o Brasil é um dos países mais ricos em legislações voltadas a inclusão, muito embora sua operacionalização no cotidiano escolar ainda esteja em processo de firmamento. Não objetivamos problematizar os documentos supracitados, e sim organizá-los, resumí-los e apresentá-los para que num momento posterior possamos dialogar com os dados coletados.

Sabemos que existem muitos fatores que dificultam a prática da inclusão, pois ela não é apenas pedagógica, mas pode ser estrutural, gerencial, financeira, entre outros. É fato que o Estado não tem cumprido seu papel, e seus modelos prontos de inclusão previstos em lei, são falhos, pois cada sujeito é único. Nesse sentido, as escolas são convidadas a se reinventarem no campo da inclusão, criando a partir da sua realidade escolar, modelos exclusivos, experiências de sucesso que visem dar oportunidade aos alunos com deficiência. Não queremos com isso eximir a responsabilidade do Estado, mas quando a educação no Brasil foi prioridade? Se não é possível mudar o Sistema, façamos mudanças pontuais em nossas salas de aula, e essa é uma árdua tarefa nos dias atuais.

2 AS ELUCIDAÇÕES DE VYGOTSKY PARA O AMBITO SOCIAL E EDUCACIONAL/INCLUSIVO

Lev S. Vygotsky⁵, professor e pesquisador, foi contemporâneo a Piaget, e nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, graduou-se em Direito pela Universidade de Moscou, dedicando-se, posteriormente, à pesquisa literária. Entre 1917 e 1923 atuou como professor e pesquisador no campo das Artes, Literatura e Psicologia. A partir de 1924, em Moscou, aprofundou sua investigação no campo da Psicologia, enveredando também para a Educação de pessoas com deficiência.

No período de 1925 a 1934, desenvolveu, com outros cientistas, estudos nas áreas de Psicologia e anormalidades físicas e mentais. Ao concluir outra formação, em Medicina, foi convidado para dirigir o Departamento de Psicologia do Instituto Soviético de Medicina Experimental. Partidário da revolução russa sempre acreditou em uma sociedade mais justa sem conflito social e exploração. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, sendo essa teoria considerada histórico-social. Realizou estudos sobre a deficiência, os quais nomeou de “defectologia”. Faleceu em 1 de junho de 1934, de tuberculose, aos 37 anos.

Vygotsky buscava de maneira pragmática, resolver os problemas emergentes da Rússia, seu país de origem, problemas esses advindos de uma pós-revolução socialista em 1917. Segundo Bonin (1996) ele produziu cerca de cento e oitenta (180) trabalhos em um curto período de dez anos, mais ou menos. Esses trabalhos enveredaram para a área da sócio genética e do biológico com aspectos neurológicos.

Vygotsky, ao lado de seus colaboradores diretos, Luria e Leontiev, propõe um estudo sócio genético do ser humano, assim como estabelece relações com as condições biológicas, principalmente nos aspectos neurológicos, na tentativa de evitar reducionismos e simplificações de qualquer espécie (LUCCI, 2006, p. 2)

Vygotsky (1989) contribuiu de maneira significativa com o pensamento de sua época e esse mesmo pensamento atravessa gerações e continua atual, pois o autor acreditava que a linguagem era salutar para o desenvolvimento do indivíduo, bem como o processo histórico-social. Ou seja, "O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento

⁵ O nome do autor é grafado em russo, desta forma: Vygotsky. Porém de acordo com a tradução feita de suas obras em espanhol, inglês, entre outras, poderemos encontrar seu nome em outras versões, como: Vigotski, Vygostki, Vygotsky, justificamos assim, as inúmeras grafias que aparecerão no texto em questão.

mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer." (Vygotsky, 1987, p.101).

Sendo os objetivos de sua teoria: “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo”. (Vygotsky, 1996, p.25)

Vygotsky comungava da concepção marxista, no que tange a importância das relações sociais para a formação da essência humana, abdicou-se em acreditar que exista separação entre corpo e alma, bem como, em buscar embasamentos externos para funções mentais superiores (linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento).

Para Vygotsky (1981), toda função mental superior, passou antes por um processo externo que seria a relação social, para poder ser internalizada, então toda função mental superior só se internaliza quando há interação social e troca de experiências culturais. Nesse sentido, para entender como se dá o desenvolvimento dos indivíduos, faz-se necessário primeiro, perceber como se dão as suas relações sociais, por isso Vygotsky:

Concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade significa, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade (DAMIANI; NEVES, 2006, p. 06).

De acordo com Molon (1995), o pensamento vygotskyano foi intensamente influenciado pelas teorias de Hegel, Marx e Engels, Darwin, Espinosa, Pierre Jante, entre outros.

Vejamos algumas de suas contribuições de âmbito social e educacional/inclusivo, e que, embasarão a presente pesquisa. Vygotsky (1989) acreditava que o processo histórico-social e o papel da linguagem eram de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo. Para ele, durante a interação do indivíduo com o meio social em que estava inserido, afloraria o aprendizado e o desenvolvimento. Ou seja, todo ser social é por natureza relacionável, e só adquire conhecimentos a partir de relações sociais recíprocas, onde para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações internas e externas de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. Veremos com mais detalhes o processo de mediação, ainda neste capítulo.

Continuando a reflexão sobre a aprendizagem, a luz teórica de Vygotsky, faz-se necessário entendermos como o ser humano é visto para este autor, uma vez que ele se encontra como figura principal no processo histórico, dando significado a cultura por ele produzida. De certo, sabemos que o indivíduo desde os primórdios, organiza-se em sociedade, produz cultura para dar significado aos signos linguísticos e satisfazer as suas necessidades. Nesse sentido, há uma intencionalidade no processo de construção humana, através da aprendizagem, pois nascemos imersos em uma cultura e permanecemos vinculados a ela, e é através dela e nela que aprendemos a nos constituir como seres humanos.

Visando destacar alguns traços que marcam o ser humano, Vygotsky (2010) afirmava que a diferença peculiar entre o ser humano e o animal é a consciência histórica do ser humano. Sendo essa consciência transmitida através do contato e experiências vivenciadas com outros semelhantes, e não por herança genética. Destaca ainda que aprendemos de geração a geração, pelo coletivo, a partir das vivências, das descobertas, das criações, dos erros e acertos dos outros, e não de maneira individual e isolada. O autor salienta ainda o trabalho realizado pelo ser humano, onde este transforma a natureza, cria utensílios, molda o que está em sua volta em prol de sua própria espécie, de sua sobrevivência e comodidade, cria e recria, pensa e age, molda e transforma para sua adaptação ao meio, diferentemente dos animais que agem por instintos, trabalham por repetições, porque nasceram biologicamente programados para realizar essas funções, ou outros que transformam seu próprio corpo para garantir a sobrevivência de sua espécie. Assim, afirma sobre essa diferença:

Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. Todos nós usamos na ciência, na cultura e na vida uma enorme quantidade de experiências que foi acumulada pelas gerações anteriores e não se transmite por herança física. Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física, mas social difere-o do animal [...] Este utiliza não só aquelas reações condicionadas que se formam na sua experiência individual, como acontece com o animal, mas também aqueles vínculos condicionados que se estabeleceram na experiência social de outros homens [...]. Por último, o traço mais importante que difere o comportamento do animal são as novas formas de adaptação que encontramos pela primeira vez no homem. (VYGOTSKY, 2010, p. 41-42).

Percebemos que o trabalho significa o acúmulo de saberes e experiências apreendidas e repassadas de geração a geração, ele representa um ícone na história da humanidade. Todo trabalho precisa ser pensado, planejado e executado, onde é exercida uma ação transformadora na natureza, a fim de modificá-la em benefício próprio para suprir as suas necessidades. Mas será que os animais não realizam trabalhos semelhantes ao do homem para

benefício próprio? Não, necessariamente, o João-de-barro- constrói sua casa, a aranha sua teia, o pássaro seu ninho, porém não são atividades racionais, projetadas e modificadas conforme suas necessidades, são atividades instintivas, biologicamente traçadas e sempre da mesma maneira. Por isso, que: “O trabalho do pior tecelão ou arquiteto constitui formas mais ativas de adaptação por ser trabalho consciente” (VYGOTSKY, 2010, p. 43).

O ser humano vai além do biológico e alcança o social, sendo este último que irá identificá-lo e determinar suas atitudes em sociedade. O comportamento humano segue o caminho inverso e distinto dos animais, através da experiência ele entra em contato o âmbito social, a após, internaliza em forma de aprendizado, podendo modificá-lo sempre que necessário. Em Vygotsky percebemos que: “o comportamento humano era comportamento inerentemente organizado social e culturalmente” (DANIELS, 2002, p. 34).

Segundo Pozo (2002, p.29), existe uma relação entre cultura, sociedade e aprendizagem, pois: “a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela. Assim, fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura”.

Buscando refletir sobre outro ponto salutar em Vygotsky, abordaremos, em nuances, sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor em questão, o ensino e a aprendizagem são advindos a partir dos elementos repassados pela cultura através da interação com outros seres humanos, bem como o desenvolvimento do comportamento humano, também fazem parte do ensino e da aprendizagem. Ou seja, ao nascer, parafraseando John Locke, o homem é como uma folha de papel em branco, ao ser preenchido pela experiência.

Pozo (2002) salienta que não há uma única forma de viabilizar o ensino e a aprendizagem aos membros de uma determinada sociedade, mas cada sociedade estabelece suas estratégias, sua forma de repassar a cultura para seus integrantes, nesse sentido quando a cultura estabelece um diálogo entre seus membros, cria uma relação, um vínculo entre eles, e a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivam nessa lógica peculiar e intensa de cada cultura. Desse modo, é importante notar que os membros do grupo devem entender como se efetivará a aprendizagem, a partir da dinâmica criada pelo seu meio social.

Nesse sentido que a escola aparece como uma instituição de suma importância para organizar e repassar os saberes produzidos através de uma geração. É lá que os atores sociais irão adquirir conhecimentos necessários para atuar satisfatoriamente em sociedade e viabilizar, além de se apropriar de saberes que ajudarão em seu desenvolvimento, por isso, o

ato de aprender não é neutro, mas relacionado com o processo histórico-social de cada sociedade.

Vygotsky afirma que através do desenvolvimento o ser humano passa por várias transformações de cunho pessoal e social, pois este modifica sua forma de pensar, agir, ver o mundo, valores, relações, além de moldar seu comportamento a partir do comportamento do grupo ao qual faz parte. Isso pode acontecer durante toda a vida do indivíduo, estando este em interação com os outros, o que nos leva a concluir que a aprendizagem é dinâmica. Percebemos assim, que tanto a escola como a aprendizagem são elementos criados a partir de uma cultura. Ou seja: “[...] segundo a nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento e do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 2008, p. 24).

Como ainda nos encontramos no campo da aprendizagem, precisamos referendar ao que Vygotsky chamava de funções psicológicas superiores. Segundo este autor, são traços culturais, criados e recriados no momento que há interação social, instigados pela instituição escolar, através do ensino por ela transmitido. Abordaremos esse tema em detalhes, ainda nesse capítulo.

Um último tema que merece ser abordado, e é, de certo, o mais relevante para esta pesquisa, trata-se da educação especial ou da defectologia, assim denominada por Vygotsky. É válido ressaltar que Vygotsky foi o pioneiro nas mudanças positivas ocorridas no campo da educação especial, quando este elaborou conceitos e reflexões sobre: normalização, interação, Pedagogia Especial, sendo parte integrante do ensino regular. Assim a pessoa com deficiência, passou a ter outra perspectiva na sociedade e na escola, também.

Um dos temas mais questionados e discutidos no século XX, por parte dos pensadores das Ciências Humanas, tais como, filósofos, sociólogos, psicólogos, pedagogos e também, professores, foi a concepção de “normalidade”, seu oposto “anormalidade”, com o intuito de entender e através dos conceitos, trazer progressos educacionais, bem como aprimorar a prática pedagógica para contemplar todos os alunos inseridos no processo ensino-aprendizagem.

Tinha-se como meta, também, combater toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória, como: extermínio, abandono, tortura, sacrifício, desvalorização e menosprezo, que percorreu a história, desde os primórdios, com traços sucintos ainda nos dias atuais.

Nas reflexões de Vygotsky (1989), houve intensa preocupação em comprovar a normalidade da pessoa com deficiência. É pela lei do defeito-compensação que o indivíduo

poderá obter uma personalidade “normal”, na mesma proporção que ocorre com pessoas ditas “normais”, porém será necessário o estímulo, o convívio e a interação com outros indivíduos em sociedade, para que suas limitações não representem um problema e sim aprenda a desenvolver outras habilidades que possam levar ao desenvolvimento satisfatório esperado. “A criança não sente diretamente seu defeito. Percebe as dificuldades que resultam desse defeito” (VYGOTSKY, 1989, p.8). É a partir da chamada “lei da compensação”, que ela vai se adaptando e se desenvolvendo no meio social criado para o indivíduo dito “normal”. Em seus escritos, aparece a desaprovação para com a Pedagogia Clássica Tradicional Especial, pois ele defende que: “em essência, entre as crianças normais e anormais não há diferença”. (VALDÉS, 2003, p. 47)

3.1 Vygotsky e a Defectologia: do “defeito” a superação

Ainda quando Vygotsky vivia em Gomel, atuando como professor, a Defectologia já se fazia presente em suas pesquisas, porém ganhou mais notoriedade, quando mudou para Moscou em 1924, e assumiu a coordenação do Instituto Experimental de Defectologia (KOZULIN, GINDIS, 2007; VAN DER VEER, VALSINER, 2009).

Embora Vygotsky tenha realizado pesquisas no campo da defectologia, não há indícios de registros descritivos de suas investigações. As teorias por ele apresentadas são de cunho teórico e geral. Por esse lapso, Vygotsky recebe inúmeras críticas, porém, sendo consciente do pouco tempo que tinha para pesquisar e elaborar seus conceitos, justifica-se esse “descuido”. (VAN DER VEER, VALSINER, 2009)

Para além das falhas, podemos perceber na obra *Fundamentos da Defectologia* o embasamento que mais tarde se constituiu na teoria histórico-cultural e norteou muitas outras de suas principais teorias.

Outro ponto relevante sobre a Defectologia foi quando Vygotsky iniciou suas análises nesse campo, se contrapôs de imediato as teorias quantitativas de sua época, ou seja, aos métodos de investigação utilizados pelos psicólogos, como os de Binet e as escalas de psicometria, segundo Van Der Veer e Valsiner:

[...] as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de um outro conjunto de instrumentos. Vygotsky, conseqüentemente opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa. (VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 84).

A principal crítica de Vygotsky, em relação ao método vigente em sua época, era a maneira de constatar os fatos, pois apenas mensurava e comparava numa escala, puramente matemática e exata, do maior para o menor, sempre, comparando as pessoas com deficiência as ditas “normais”, onde apenas se media e calculava, sem ter a menor preocupação em experimentar, analisar, observar, particularizar, descrever e determinar de forma qualitativa.

Eis que a proposta de Vygotsky vai de encontro ao método utilizado na área da psicologia de sua época, para explicar sobre as pessoas com deficiência, o autor propõe uma gama de metodologias de base qualitativa, que lhe renderam resultados significativos na área da educação especial, pois acreditava que através de seus métodos, chegaria a resultados relevantes.

A personalidade é única, mas que possui várias funções, a criança que possui alguma função comprometida, ainda sim terá outras funções que poderão ser desenvolvidas e assim, viabilizará seu avanço e progresso pessoal e social. Por exemplo, se a criança apresenta uma deficiência mental, o trabalho intelectual ficará comprometido, mas isso não a impede de desenvolver maravilhosos trabalhos manuais e/ou artesanais, aumentando assim sua autoestima e possibilidades para inserção social.

Importante destacar, que essas experiências quantitativas prevaleceram na década de 1920 e teorias similares, ganharam ênfase na década de 1960. Todavia nos dias atuais ainda perduram teorias e métodos que levam em consideração apenas o quociente intelectual, que ainda obedecem à escala do maior para o menor e não expressam preocupação com a experiência, a particularidade e principalmente a observação dos fatos.

Entre outras críticas feitas por Vygotsky, às práticas pedagógicas de sua época, o autor deflagra críticas severas no que tange a “cultura dos sentidos” e a “ortopedia psíquica”, cuja a disparate realização descreve assim:

[...] Por os pontos com uma rapidez crescente, trasladar os recipientes cheios de água, enfiar contas em colares, lançar os anéis, desfazer colares, seguir traços de letras, tomar uma pose expressiva, estudar os odores, comparar sua intensidade “com exercícios” que se repetem reiteradamente durante várias aulas. E se pergunta: a quem se pode educar tudo isto? Isto converteria a criança normal em retardado mental, mais rápido do que desmontariam na criança retardada mental, os mecanismos de conduta, da psique e da personalidade, não alcançados pela roda de engrenagem da vida? (VYGOTSKY, 1989, p. 50)

Percebemos que o autor elenca práticas realizadas nas escolas de sua época – não podemos afirmar que hoje essas práticas são tão diferentes – para implementar o processo ensino-aprendizagem em alunos com deficiência, sempre pela repetição sensorial e atividades descontextualizadas e repetitivas que nada ajudavam no desenvolvimento pessoal e social destes alunos.

Respondendo a indagação acima, a quem se pode educar tudo isso? A ninguém, pelo contrário, só traria retrocesso a essas crianças, diante da forma como o ensino chegava a elas, onde o fracasso escolar e conseqüentemente o fracasso social, seriam os saldos dessas práticas pedagógicas.

Suas reflexões de âmbito da deficiência apontavam para a interação social, a socialização, o desenvolvimento a partir da relação com os outros ditos “normais” e a normalização, e não para uma pedagogia específica as crianças com deficiência. Para ele a educação era constituída apenas de um modelo de “pedagogia para todos” no mesmo espaço, sem distinção. Diante disso, lamentava Vygotsky, pois: “o pensamento científico ainda não abriu uma brecha no muro existente entre a teoria da educação da criança normal e da anormal” (VYGOTSKY, 1989, p. 57), pois segundo ele, os cientistas sociais, em sua maioria, insistem em tratá-los de maneira separada, como se a relação entre ambos fosse inaceitável e inviável, como se criar espaços de interação e inclusão nas escolas fosse impensado e improvável, como se as crianças com deficiência não pudessem aprender como as ditas “normais” e vice-versa e mais ainda, como se a pessoa com deficiência estivesse fadada a ser contemplada apenas com parcelas insignificantes da educação e de outros âmbitos sociais.

Vygotsky (1989, p. 42) não concebia, de forma alguma, um “sistema fechado de educação das crianças cegas, surdas-mudas e retardados mentais” que mantém a criança em confinamento como em um baluarte, fazendo com que ela permaneça isolada de seus pares e se intensifique sua falta de convívio social a chamada: “psicologia do separatismo” (p. 63).

Assim, a defectologia em suas análises contextualizadas, apontava críticas implacáveis às escolas especiais, no que tange ao rigor e a forma como elas geriam a formação das crianças com deferência em detrimento às ditas “normais”, pois elas se encontravam segregadas em salas especiais, estando em contato com o professor e outras crianças com deficiência, sendo que essa prática dificultaria o desenvolvimento intelectual e social das mesmas.

Nessa linha de raciocínio, o autor destaca: “A criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvido que seus coletâneos normais, é uma criança desenvolvida de uma outra forma”. (VYGOSTKY, 1989, p. 3)

Vygotsky (1989) conclama que a educação especial deve estar voltada sempre para o social, impregnada no social, alternada com o social, pensada a partir do social, essa educação deve ser pensada como uma educação social, utilizando uma “pedagogia geral”, tendo por base a compensação das deficiências orgânicas e o desenvolvimento de outras habilidades e competências que serão desenvolvidas com o auxílio de outros sujeitos. Deve ir de encontro a

segregação, a compaixão, a piedade, e principalmente, ao isolamento social. Diante disso, o autor salienta:

A humanidade, sempre há sonhado como um milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável, que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança com defeito”. O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está “em nossas mãos” o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo. (VYGOTSKY, 1989, p. 61).

Sobre o entendimento de Vygotsky e o desenvolvimento da criança com deficiência, Pletsch e Braun, elucidam:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sócio psicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular. (PLETSCH E BRAUN, 2008, p. 4)

Passemos para outro ponto de análise que merece atenção, no que diz respeito às relações interpessoais das crianças com deficiência e outros seres humanos próximos, com a família, por exemplo. Na relação familiar, é muito comum, segundo Vygotsky que:

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez, ou a deficiência mental inata... influem, sobretudo, nas relações com as pessoas. Também na família, a criança cega e a surda é, antes de tudo, uma criança peculiar e se lhe oferece um trato exclusivo, inabitual, distinto ao que se lhe dá aos outros, e isto não só ocorre nas famílias nas quais está criança é considerada uma carga pesada e um castigo como também quando é rodeada de um amor duplicado ou uma atenção super protetora que a separa dos demais. Isto evidencia, diz, tanto as confissões reflexivas dos próprios cegos e surdos, como a observação cotidiana, muito simples, da vida das crianças com defeito e os dados de análise científica e psicológica. (VYGOTSKY, 1989, p. 53)

De acordo com autor, além da prática pedagógica da educação especial vigente, que precisava ser reavaliada, existia outro fator pertinente: a família da criança com deficiência; onde a superproteção ou a crença que a criança com deficiência representava um castigo, corroborava para que a criança com deficiência permanecesse isolada do convívio social, por uma decisão dos familiares, e esse ato reprovável iria dificultar seu desenvolvimento cognitivo e social.

Por outro lado, buscando maneiras saudáveis e positivas, com as pessoas ditas “normais” com vínculos estreitos de convivência com as crianças com deficiência, representariam aportes e possibilidades de, por exemplo, um cego “utilizar a visão de outra pessoa”, seria a visão do outro como experiência para o cego enxergar. A presença do outro

para alguém com deficiência, quer seja na escola, quer seja na família, representa um “saúdável salto” para abdicar de uma “pedagogia individualista” uma vez que essa “outra pessoa” poderá atuar como um instrumento de fundamental auxílio, podendo comparar-se com um microscópio ou um telescópio que “amplia imensamente sua experiência e o entrelaçam estreitamente no tecido geral do mundo” (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

A fim de abordar uma última análise, acerca da obra *Fundamentos da Defectologia*, escrita em 1929, Vygotsky, discorre sobre os problemas fundamentais da defectologia contemporânea, destacando as limitações impostas pelo contexto social ao desenvolvimento das crianças com deficiência. Elas quando vem ao mundo, não tem noção de suas limitações, porém vem imersas em uma sociedade de culturas, valores e regras que já estão postas, antes mesmo de nascerem. Para o autor, a noção de “defeito”, “normalidade”, são questões arraigadas no meio social, bem como o preconceito e a desvalorização da pessoa com deficiência. Ou seja, para o autor, como já foi destacado: “A criança não sente diretamente seu defeito. Percebe as dificuldades que resultam desse defeito” (VYGOTSKY, 1989, p.8). Em contrapartida, é pela chamada “lei de compensação”, que a criança com deficiência vai buscando adaptar-se as leis naturais do meio em que está inserida, leis estas que foram criadas para o de ser humano dito “normal”.

Mas quais seriam essas leis naturais para as pessoas ditas “normais”? O que seria anormalidade? O conceito que vem se desenvolvendo no decorrer da história sobre anormalidade diz respeito aos desvios físicos, biológicos, psíquicos e sociais da pessoa humana. A esse respeito, Vygotsky, resume:

Em resumo, a questão, tanto no aspecto pedagógico como psicológico, se há estabelecido geralmente desde o ponto de vista estritamente físico, médico. A questão, contudo, é que para o educador os fatores biológicos não são tão importantes, mas sim as consequências sociais do desvio (VYGOTSKY, 1989, p. 43).

Como exemplo ao exposto acima, o autor descreve sobre a escola especial para cegos, e que segundo ele, não difere da escola especial para outras deficiências. Para essa deficiência, a proposta pedagógica era ensinar através da simbologia, de instruções, tudo estava calculado e adaptado ao defeito, não havia conexão com meio social onde ele iria conviver e teria que se adaptar; seu mundo era artificial, criado a partir do seu defeito. Ele permanecia isolado e descontextualizado do mundo real e normal onde teria que viver.

Os argumentos rigorosos do autor apontavam para o desenvolvimento satisfatório, para caminhos que na época eram obscuros e até ousados, mas Vygotsky acreditava que a formação das pessoas com deficiência deveria romper com os muros das salas especiais e

chegar ao convívio social, pois ele comparava suas teorias com as experiências de sucesso de alguns países, onde os cegos conseguiam manipular máquinas complexas, podendo assim atuar em grandes indústrias, se comparadas a outras experiências que tinham oficinas para cegos que aprendiam músicas e artesanatos, mas não conseguiam inserção social.

Diante do exposto, custa-nos acreditar que Vygotsky, tenha pensado teorias para resolver problemas de sua época, e que nos dias atuais, elas são perfeitamente plausíveis e necessárias, pois nossas escolas necessitam da teoria e prática da “Pedagogia Geral”, chamada nos dias atuais de “Educação Inclusiva”. Em suas teorias encontramos informações valiosas que sugerem possibilidades de mudanças reais, muito embora essas mudanças devam partir dos fatores sociais, econômicos e políticos que sempre estão em jogo, para assim chegar às escolas de educação básica, gerando mudanças da integração escolar (modelo atual em sua maioria) para a inclusão escolar.

3.2 A interação social e a afetividade como fatores primordiais para a formação e superação

A Teoria Social do Conhecimento, elaborada por Vygotsky, tem como principal objetivo explicitar como se dá o processo de desenvolvimento e a formação da consciência do ser humano. Nesse sentido, ele “procurou a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se” (FREITAS, 1995, p. 158).

Oliveira (2006), também, ressalta a importância da linguagem para a formação do indivíduo:

Sabemos que a linguagem tem uma função peculiar: através dos signos linguísticos pensados e utilizados pelo homem, que só tem sentido a partir de uma convenção cultural, logo muda de sociedade para sociedade, visa a comunicação entre os seus semelhantes. [...] Para que a comunicação com outros indivíduos seja possível [...] é necessário que sejam utilizados signos, compreensíveis por outras pessoas, que traduzem ideias, sentimentos, vontades, pensamentos [...]. (OLIVEIRA, 2006, p. 42)

Oliveira, destaca ainda sobre o fato de pensar a linguagem como um ato humano, e na impossibilidade da não existência da mesma:

[...] é a função generalizante da linguagem que a torna um instrumento do pensamento. Ao se utilizar da linguagem o ser humano é capaz de pensar de uma forma que não seria possível se ela não existisse: a generalização e a abstração só se dão pela linguagem. (OLIVEIRA, 2006, p. 51)

Ou seja, a linguagem só ganha sentido e significado quando abrange essas duas funções, e assim, visa propiciar “a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 2006, p. 48). O sentido da linguagem é peculiar do ser humano, o que significa dizer na visão do pesquisador vigotskiano: Sirgado -, “que a convivência humana é regida por leis históricas” (2000, p. 61), e não necessariamente por questões orgânicas e naturais. Sirgado (2000) destaca que Vygotsky, ao refletir sobre a formação das funções mentais superiores do indivíduo que são construídas a partir de suas relações sociais, colocou em dúvida o pensamento psicológico vigente de sua época, possibilitando, assim, maior e melhor aprofundamento nessa área, a fim de confirmar a importância das interações sociais da construção do homem e sua consciência.

Relembrando sobre as funções superiores, segundo Vygotsky, eles têm caráter social e não biológico, pois é naturalmente social. “Elas são, relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade” (Vygotsky, 1989, p. 58). Continua o autor, afirmando que tudo nelas é social: “sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar. De tal modo que, mesmo sendo transformadas em processos mentais, permaneçam quase sociais”. (Vygotsky, 1997, p. 106).

Sobre o desenvolvimento humano e a formação de sua consciência, Sirgado, destaca:

Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em interação 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. Dessa maneira, a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio. (SIRGADO, 2000, p.52)

Segundo Sirgado, a luz teórica de Vygotsky destaca, que segundo o autor houve uma inversão da relação sociedade-indivíduo. Ao invés de se elaborar uma indagação de como a criança reage no meio social que está inserida, adverte o autor, “devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais”. (2000, p. 61).

Na perspectiva em que se situa Vygotsky, as relações sociais são determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social. Isso nada tem a ver com qualquer tipo de determinismo mecanicista que ele mesmo critica, uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza, mas determinados pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos. Seria ingenuidade, portanto pensar que Vygotsky fala de relações sociais como algo natural e ideologicamente neutro. (SIRGADO, 2000, p. 63)

É nesse sentido, que para Sirgado, a cegueira, bem como qualquer outra deficiência, “é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ele só percebe indiretamente, secundariamente, como resultado do reflexo social nele” (1997, p.79).

Segundo Ponzio, o social para Bakhtin é uma “construção historicamente especificada em relação às diferentes formas de produção material e, portanto, da organização cultural, e diversificada com relação à divisão do trabalho” (PONZIO, 2008, p. 110).

Na visão de Bakhtin, a linguagem é ideológica, logo possui um significado que é atribuído pelo próprio homem, portanto sem signo não pode haver ideologia, querendo afirmar assim que o mundo ideológico é originário da semiótica. A partir da constituição da ideologia pelo semiótico, se torna inseparável da consciência. “Meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis” (BAKHTIN, apud SOUZA, 1994, p. 114). Os signos linguísticos, segundo Bakhtin, foram criados a partir das relações dos indivíduos em sociedade, sendo assim envoltos de saberes, costumes, normas e valores culturais. Por isso o autor afirma que a formação da consciência, é ideológica e também social.

A separação da língua de seu conteúdo ideológico constitui um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato. Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é constituído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social (BAKHTIN, 1990, p. 96).

Portanto, diante do exposto acima, sobre o contexto social como processo de formação, superação e retrocesso, a partir da teoria social de Vygotsky, podemos perceber que a sociedade que temos é formada pelos próprios indivíduos, através da linguagem e seus signos ideológicos, sendo que as questões biológicas são tidas com secundárias e não tão importantes. Estendemos essa teoria, para o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência, podemos concluir que o que vai determinar a formação da consciência, a superação e o retrocesso e/ou a estagnação da criança com deficiência, é a interação social, a partir da linguagem. Assim, se a interação for satisfatória e positiva, haverá progresso e desenvolvimento significativo dessas crianças, todavia se a ideologia social, expressa através dos signos linguísticos forem excludentes, etnocêntricas e negativos quanto ao entendimento e respeito para com a pessoa com deficiência, o resultado será o retrocesso das mesmas.

Buscando refletir sobre afetividade, a luz teórica de Vygotsky, o autor anuncia que as raízes do pensamento “tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera, estaria a razão última do

pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva⁶”. (VYGOTSKY apud TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992, p.76).

Vygotsky, em sua teoria sócio construtivista do desenvolvimento, expressa a afirmação de que o aluno constrói seu aprendizado a partir de interações sociais, e a afetividade está envolvida diretamente nesse processo, vejamos o que o autor aborda nesse sentido:

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera, estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva”. (VYGOTSKY apud TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992, p.76)

Percebemos a relevância no pensamento de Vygotsky, sobre a afetividade como fator importante para a inclusão escolar e conseqüentemente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

3.3 Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o processo de mediação

Vygotsky (1996) considera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o grau de desenvolvimento real – o entendimento sobre algo sem auxílio do sujeito – e o nível de desenvolvimento proximal – a necessidade de uma terceira pessoa para auxiliar na resolução de um problema, devido sua experiência. Para o autor são essas aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que o desenvolvimento seja maior e mais intenso, por isso os caracteriza como indissociáveis.

Dando prosseguimento sobre o entendimento e funcionamento da ZDP, segundo Vygotsky (1993), ela representa o processo de maturação diante de um grau de instrução que está surtindo efeito. Na Defectologia, podemos sugerir o entendimento de um constructo da ZDP, onde Vygotsky elaborou metas e objetivos para a educação de pessoas com deficiência. Para o autor não era a educação que deveria se ajustar a deficiência, mas viabilizar a ela situações-problemas para que fossem em busca de soluções, muito embora o professor fosse o mediador nesse processo. Vejamos:

El niño mentalmente retrasado necesita, más que el normal, que se releven esos vínculos [entre los fenómenos más importantes de la vida: la naturaleza, el trabajo, la sociedad] durante el proceso de la enseñanza escolar. El hecho de que esta globalidad sea más difícil que la del “pañuelo para la nariz” es un mérito positivo

⁶ Vygotsky, autor da base afetivo-volitiva, traduz esse conceito, afirmando que os principais motivadores do pensamento são as emoções (afetos). Ou seja, os afetos motivam a vontade de aprender.

del programa [programas de la escuela auxiliar del Narkompros – Comisariato del Pueblo para la Instrucción], pues plantear dificultades superables significa precisamente realizar tareas creativas de educación con respecto al desarrollo (VYGOTSKI, 1997 [1929], p.36).

Vygotsky (1993), a fim de melhor esclarecer o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, cria uma metáfora: imaginemos um agricultor que durante sua colheita faz um levantamento de seus frutos para comercialização, este não leva apenas em consideração os frutos maduros (desenvolvimento real), mas os verdes e os brotos (desenvolvimento proximal), também, pois logo estarão bons para consumo. Assim, poderia acontecer nas escolas, os professores precisam atentar aos que estão em desenvolvimento e ajudar para que cheguem ao estágio mais avançado. “Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración” (VYGOTSKI, 2006 [1932], p.266).

Podemos perceber os alunos que estão na ZDP e não conseguem executar uma tarefa sozinhos, contam com o auxílio de um mediador e isso é possível. “Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (VYGOTSKI, 1993 [1934], p. 241). Diante da apreciação negativa às escolas especializadas, percebemos na Defectologia, a relevância da mediação para o aprendizado das pessoas com deficiência. Nessas escolas haviam grupos de alunos com singular deficiência, e nesta relação restrita a tendência era a estagnação e/ou retrocesso, essa restrição quanto a interação social, dificultava o desenvolvimento, pois as crianças ditas “normais” representam possibilidades de desenvolvimento, pois, “a diferença de níveis entre pessoas que colaboram seria condição importante para a atividade coletiva”. (VYGOTSKI, 1997 [1931], p.225).

Vygotsky chama atenção, sobre o ambiente em que se dará a aprendizagem, que deve ser transformador e o uso de ferramentas utilizadas devem ser pensadas levando em consideração um desenvolvimento “normal” do aluno. Nesse sentido o autor faz uma crítica a sociedade pensada apenas para os ditos normais:

Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. De aquí deriva la ilusión de que se da una convergencia, una transición espontánea, de las formas naturales a las culturales [...] la convergencia es substituida por una profunda divergencia, por una discrepancia, por la falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural e del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 1997, p.185).

Segundo Vygotski (1995), os caminhos apontados para as pessoas com deficiência são os mais particulares, que ele denominou de vias colaterais de desenvolvimento cultural,

ou seja, o mediador deve buscar desenvolver outra via a qual não tenha sido comprometida pela deficiência.

Noutras palavras, uma criança surda deve ser apresentada a Língua dos Sinais; a uma cega o Braille; a uma que tem seus membros inferiores comprometidos, pensar metodologias que aprimorem os seus membros superiores.

Pensar nas vias colaterais significa que “el desarrollo cultural de la conducta no está obligatoriamente relacionado a una u otra función orgánica” (VYGOTSKI, 1960, p.311). Muito embora as vias colaterais seguidas a risca, a função cultural sempre será a mesma, ou seja, no caso do Braille para uma criança cega, os olhos não podem realizar a função cultural de vê, mas através do Braille os dedos terão o mesmo objetivo cultural dos olhos.

Em síntese, o aluno é antes biológico, mas que através da interação social se torna eminentemente sócio histórico. A cultura é uma produção humana, que dá sentido e significado para a vida em sociedade e a mediação servirá de “ponte” entre o desenvolvimento e a cultura.

A mediação é uma teoria de grande relevância, pois ela “se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre sujeito e objeto, e entre sujeitos. A relação do homem com o mundo não é um processo direto, mas fundamentalmente, uma relação mediada” (NÚÑEZ, 2009, p. 26).

Assim, Oliveira (1995, p. 61), a fim de corroborar com a análise sobre mediação, salienta que, “[...] é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos indivíduos é a mais transformadora”. Ou seja, a participação de outros indivíduos na aprendizagem dos alunos, se apresenta como fator necessário para que esse desenvolvimento se efetive. Na teoria de Vygotsky, se torna indispensável a relação entre seres humanos mais experientes com os menos experientes, pois é no curso dessa interação que os menos experientes serão capazes de solucionar problemas nas mais diversas situações com o auxílio dos mais experientes.

3.4 O olhar vigotskiano sobre o aprendizado e o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência

Carvalho apresenta algumas ações pedagógicas, que tem como meta o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Segundo ele, deve-se:

[...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais,

mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro. (CARVALHO, 2006, p. 37)

Importante atentar para o fato de que, segundo o autor, o estudante com deficiência deve ser estimulado a vencer seus obstáculos, ter a garantia e acesso aos bens culturais que farão parte de toda sua vivência em sociedade, deve ser desafiado da mesma maneira que os ditos “normais”, obviamente que haverá momentos ou em todos os momentos, que o estudante com deficiência necessitará de auxílio que o permita avançar diante de suas adversidades, daí a importância da utilização de recursos pedagógicos adaptados de acordo com a deficiência, e esses recursos devem constar no plano de aula do educador, pois este educador desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem para o estudante com deficiência.

O educador é de grande valia, frente ao aprendizado e desenvolvimentos de seus estudantes com deficiência, daí a formação desse “educador especial” ser necessária e urgente, pois ele precisa ter noções básicas de como deve atuar para que o desenvolvimento ocorra e que não seja apenas um faz-de-conta, ou um retrocesso na vida desse estudante. E caso esse preparo não se efetive, pode haver sérias consequências para o estudante com deficiência, como destaca Vygotsky:

A cegueira ou a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego e surdo. [...] Gostaria de demonstrar para o pedagogo, quer dizer, para a pessoa que se aproxima da pessoa cega com a intenção de educá-lo, que existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, quanto às consequências sociais deste fato, as quais há que se levar em conta. [...]

Quando temos diante de nós um cego, como objeto da educação, temos que ver não tanto com a cegueira por si mesma, como com os conflitos que se tornam presentes a criança cega ao entrar na vida, quando tem lugar a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. E por isso me parece que, do ponto de vista pedagógico, a educação da criança se limita a retificar totalmente estes desajustes sociais. [...] A tarefa da educação consiste em incorporar na criança a vida e criar a compensação do seu defeito físico. A tarefa se reduz a que a alteração do laço social com a vida seja feito por alguma outra via (VYGOTSKI, 1997, p. 43-44).

Perceptivelmente o autor, direcionou suas teorias para a área educacional e psicológica, onde buscou contribuir com seu país em um projeto ousado e revolucionário, projeto este que tinha como enfoque a compensação biológica e social. Deflagrou críticas ferrenhas a Pedagogia Tradicional de sua época, no que tange, por exemplo, ao fazer com que o cego vice por outros sentidos, como o tato e a audição, para ele essas práticas eram primárias, deveriam ser revistas e substituídas, pois não representavam desenvolvimento significativo e inserção social para eles. Sua proposta era substituir a pedagogia tradicional pela pedagogia geral, que tinha como método a compensação social da deficiência. “O

importante é aprender a ler e não simplesmente ver as letras. O importante é reconhecer as pessoas, e compreender seu estado, e não só vê-las” (VYGOTSKI, 1997, p. 83).

Para o autor, a aprendizagem da criança inicia muito antes de adentar o espaço escolar, uma vez que ela, desde o nascimento se vê cercada por outras pessoas – adultos e crianças – que fazem parte de seu convívio social e através da relação social, aprendem e ensinam mutuamente. A criança inserida no meio social, atribui inúmeros sentidos e significados a tudo o que experimenta e vivencia, extrai muitas informações que lhe permite conhecer, agir, dialogar; tudo isso graças a linguagem e a interação social. Como destaca Vygotsky:

el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelar los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica (VYGOTSKI, 1997 [1931], p. 150-151).

Como mencionado acima, segundo o autor, a criança aprende antes de vivenciar a experiência escolar, porém acredita que é no espaço escolar que a aprendizagem ganha corpo, forma e relevância, "produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança". (Vygotsky, 1987, p. 95).

Diante do exposto, convém destacar uma abordagem a qual Vygotsky é representante: abordagem Histórico-Cultural que compreende o desenvolvimento da mente humana, seja da pessoa com deficiência ou não, como consequência do processo dialético do intrapsíquico ao que está presente no extra psíquico. Ou seja, o psiquismo humano não vem previamente concebido, precisa a priori das informações externas para iniciar seu processo de formação e desenvolvimento. Assim, é somente na concretude relacional que se constrói o que é próprio do homem, portanto não sendo possível essa construção fora do convívio social, desconsiderando a realidade histórica e social do indivíduo. Esse processo, Vygotsky chamou de internalização:

A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. (CAVALCANTI, 2005, p. 4).

Segundo o autor para que ocorra a internalização, faz-se necessária a mediação, sendo está um processo, e não simplesmente uma ação. Sendo assim, a aprendizagem vai ocorrer no momento em que houver a interação social no meio cultural do indivíduo, a partir do mediador, que na escola pode ser o educador e na família os pais e/ou outros adultos que interagem com a criança, esse processo segue para as crianças com deficiência, também. Ainda, segundo o autor, não há como desvencilhar o percurso histórico pelo qual a sociedade atravessa:

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem e a mulher nasce e se desenvolve, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito. (MARQUES; MARQUES, 2006, p. 3).

Para Vygotsky, as habilidades e competências de uma criança, apresentando ela deficiência ou não, devem ser estimuladas a partir do meio social, visando minimizar suas limitações e maximizar suas potencialidades.

Vygotsky (1997) chamou de “anormalidade social de conduta”, o processo pelo qual a pessoa com deficiência tem sua relação comprometida com o meio que está inserida. Todavia, o autor destaca que não é a limitação orgânica que corrobora com esse desenvolvimento fragmentado ou não do desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois ela não percebe seu defeito, não se exclui por seu defeito, portanto esse processo é advindo da sociedade sobre diferentes atitudes, modos e valores de acordo com as peculiaridades de cada sociedade.

As restrições acontecem em primeira instância na ordem social e varia muito de sociedade para sociedade, dependendo de como determinada sociedade percebe, julga, discrimina, maltrata, exclui, acolhe, ensina, acalenta e ajuda no desenvolvimento da pessoa com deficiência. O autor nos remete a práticas reprováveis e danosas de sua época, anos 1920 e 1930, onde julgamos que muitas permanecem vivas e atuais, tais como: segregação, discriminação, preconceito, isolamento social, tratamento em clínicas e hospitais psiquiátricos com remédios que não possibilitavam melhorias, apenas enfermidades e óbitos. Esses escritos não se configuram como enfoque principal do autor, mas quando este abordava essa temática, se mostrava inconformado com o contexto social e educacional/especial de sua época.

Em suas produções, Vygotsky, incessantemente evidencia que o indivíduo é primordialmente social. Discordando dos escritos de sua época que apontavam a formação humana como pura e essencialmente biológica e direcionava-nos para a superação desse modelo errôneo de pensamento, tendenciando para o social e cultural através da interação. Em se tratando da pessoa com deficiência, segue a mesma linha de raciocínio, ou seja, toda sua

constituição biológica e corporal deve ser construída no contexto social. Em outras palavras, a visão e os outros órgãos, devem ter direcionamento e formação social, que vão além do organismo, simplesmente, assumindo características sociais, se tornando órgãos sociais. Esse feito representa tanta importância, para a pessoa com deficiência, que a limitação da visão, por exemplo, atrai grandes problemas sociais – a relação com seus semelhantes fica comprometida. Por esse motivo, para Vygotsky, a cegueira, assim como outras deficiências, “é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ele só percebe indiretamente, como resultado do reflexo social”. (VYGOTSKY, 1997, p.79)

Enfim, o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência sugere mudanças nas práticas tradicionais vigentes, dando ênfase mais ao social, onde a última correspondia aos principais escritos de Vygotsky. A interação social, o processo histórico-social e a maximização das potencialidades, através da mediação, são fatores preponderantes para que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças com deficiência tenham êxito.

3.5 O método da compensação em Vygotsky

Vygotsky via com pessimismo as práticas pedagógicas de sua época, voltadas para as crianças com deficiência. O erro metodológico e pedagógico, segundo ele, estava nas técnicas especiais utilizadas com essas crianças, técnicas essas que tinham como objetivos a superação de suas limitações, reforçando outras habilidades que pudessem garantir produtividade na vida social futura, contando sempre com o apoio dos ditos “normais”.

Diante disso, o autor, comungando com o pensamento dialético, destaca que não concebe que uma limitação possa ser superada, ainda mais de maneira mecânica e superficial como propunha a Pedagogia Tradicional. Vygotsky aponta suas categorias principais: compensação e a supercompensação, voltadas para a educação dos estudantes com deficiência.

Importante salientar que os escritos sobre a teoria da compensação, foram recebidos com bons olhos, porém nem sempre alcançaram todos os resultados esperados. Vygotsky, destaca que no que se refere a compensação-deficiência, “qualquer que seja o resultado, sempre e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança”.

Vygotsky buscando analisar estudos existentes na área da compensação, a fim de embasar ainda mais sua teoria, discorreu sobre os avanços e retrocessos nesta área a partir de

estudos realizados por Adler (1870-1937). Segundo o referido autor chamou de menos-valia ao sentimento de inferioridade frente a sua limitação, sentido pela criança com deficiência, e destacou que esse sentimento é particular e deve variar de criança para criança dependendo do meio social que está inserida. Nesse sentido, Adler fez uso do método materialismo histórico dialético para realizar o processo compensatório para auxiliar a criança com deficiência, assim resumiu sua teoria:

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. [...] Crer que qualquer deficiência se compensará é tão ingênuo como pensar que qualquer enfermidade termina indubitavelmente na recuperação. Principalmente necessitamos de critério e realismo na valorização, sabemos que as tarefas da supercompensação de tais deficiências como a cegueira e a surdez são enormes, enquanto que o fluxo compensatório é pobre e escasso; o caminho do desenvolvimento é extraordinariamente difícil, mas, por isso, é tão mais importante conhecer a direção correta (VYGOTSKI, 1997, p. 47).

Fica explícito como se dá o processo de compensação em Vygotsky, que seria uma substituição de uma ou mais vias de apreensão de significados culturais que não estão aptas, por outras que estejam aptas e em perfeito estado de desenvolvimento e aprendizado. A partir desta substituição o indivíduo se torna apto a relacionar-se com o mundo e fazer parte do mesmo. Exemplo: um cego poderá desenvolver sua visão pela audição, pelo tato ou por outras vias compensatórias, que o torne independente e apto a se desenvolver em sociedade.

Todavia, existem situações reais que o indivíduo além de compensar o que lhe falta, consegue ir além, ou seja, ele supercompensa, isto é, consegue se adaptar acima do esperado, apesar de ter uma limitação biológica, consegue se superar e ir além desse limite, a partir das suas relações sociais, relações estas que possibilitam ao ser humano a humanização. Tomemos como exemplo o mesmo cego que sem a visão consegue se desenvolver por outro sentido e ainda desenvolve outras habilidades como a arte e o esporte, sendo que sua deficiência não representa uma limitação ou um obstáculo, muito pelo contrário, através da supercompensação, ele consegue superar suas próprias expectativas.

Vygotski (1989), buscando entender o desenvolvimento dificultoso da pessoa com deficiência, percebeu que a insuficiência orgânica teria função paradoxal: o defeito representando a desaceleração do desenvolvimento, e, na mesma proporção, o defeito representando incentivo, devido as dificuldades encontradas pelo mesmo, levando a pessoa com deficiência a buscar formas alternativas que a levem a superação de suas limitações.

Assim, a análise enérgica da criança com defeito deve ater-se aos processos compensatórios do desenvolvimento e no modo de viver da criança. A defectologia tem como fator preponderante, justamente, o efeito causado entre a resposta do organismo e o desenvolvimento da criança com deficiência. (VIGOTSKI, 1989).

Portanto, segundo Vygotsky, quando se fala em compensação, não se pretende somente substituir de maneira mecânica um órgão com defeito por outro, mas o esforço incessante de alternativas que levem a criança ao desenvolvimento, levando em consideração que não é a deficiência orgânica que mede o grau de normalidade ou anormalidade, mas “as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1989, p. 30).

O processo compensatório, segundo Vygotsky, como fator primordial de desenvolvimento da criança com deficiência, corresponde mais a questões sociais do que biológicas. Nesse sentido, através da interação dar-se-á o repasse cultural necessário, que corresponde a principal via de compensação da deficiência orgânica.

Vejamos como se dá o mecanismo de compensação para a educação das crianças com deficiência intelectual:

Para la educación del niño retrasado mental es importante conocer cómo él se desarrolla, es importante no la deficiencia por si misma, no la insuficiencia por si misma, el defecto, sino la reacción que se presenta en la personalidad del niño en el proceso del desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y la cual resulta de esta deficiencia. El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se organiza como un todo, se equilibra, se compensa con los procesos de desarrollo del niño (VIGOTSKI, 1997, p. 104).

É válido ressaltar que, segundo Vygotsky (2011), o processo de compensação, ou os caminhos indiretos para o desenvolvimento, não são aplicáveis apenas as crianças com deficiência, mas a qualquer criança que apresente dificuldade diante de situações-problemas, irá usufruir desse processo, criando estruturas de raciocínio mais rigorosas e alteração comportamental. Porém, para a criança com deficiência, esse processo se torna essencial, no sentido, que irá solicitar do organismo, um retorno, que lhe possibilitará além das estruturas rigorosas, o caminho para que possa superar suas limitações, possibilitando significativo desenvolvimento.

Podemos observar ainda que:

Del proceso de interacción del niño con el medio se crea la situación que empuja al niño a la vía de la compensación. La prueba real principal de esto es la siguiente: el destino de los procesos de compensación y de los procesos del desarrollo en general, depende no sólo del carácter y de la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a las que conduce el defecto desde el punto de vista de posición social del niño. En los niños con defectos la compensación tiene lugar en direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se ha creado, en qué medio el niño se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia⁴³ (VYGOTSKY, 1997, p. 106)

Nessa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1989, p. 24) salienta que a criança com deficiência necessita de “meios absolutamente especiais”, para chegar ao mesmo patamar da criança dita “normal”. É o professor que viabilizará a efetivação desse processo, pois ele tem a função de transmitir o conhecimento sistemático a todos os estudantes, sejam estes ditos “normais” ou com deficiência, ou seja, para que todos possam adquirir esses ensinamentos, faz-se necessário a utilização de recursos especializados, a fim de auxiliar os alunos com deficiência para que possam ter um desenvolvimento satisfatório e igualitário aos normais.

Por isso, os ensinamentos a criança com deficiência:

[...] deve basear-se no fato de que simultaneamente com o defeito estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1989, p. 32).

Nas palavras de Vygotsky (1989, p. 33), isso se constitui numa “verdade libertadora para o pedagogo!”. Assim, é fundamental que o professor entenda além do defeito, mas como está seu desenvolvimento e como este pode direcionar seu estudante para a formação de um indivíduo social e cultural, compensando suas limitações a partir de suas potencialidades existentes e aparentes.

Para Vygotski e Luria (1996, p. 221):

No correr da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso.

Vigotski (1989, p. 7) ainda adverte que:

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre conclui indispensavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de transição de um polo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, no fundamental, do fundo de compensação. Porém, qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia.

Podemos assim concluir que, Vygotsky acrescenta à teoria da compensação o fator social, e que esta teoria pode ser falha e não atingir seu objetivo proposto, pois o resultado esperado depende de muitos fatores, porém deve-se ter em mente que todo desenvolvimento comprometido pela deficiência sugere um processo de construção e reconstrução, visando sempre caminhos certos a seguir, e nesse processo caminhos novos para a possibilidade do desenvolvimento surgirão. Segundo o autor, o meio social é decisivo tanto para criança perceber que tem um defeito quando se vê diante de outra dita “normal”, como para articular a deficiência a sua relação psicológica.

Para Vygotski (1989, p. 10), o nível de normalidade ou anormalidade da criança com deficiência “depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral”.

É válido destacar sobre a forma que a pessoa com deficiência entende o desenvolvimento da sua personalidade, ela “se desenvolve como um todo único que tem leis especiais, não como uma soma ou um conjunto de diferentes funções, que cada uma se desenvolve devido a uma tendência peculiar” (VYGOTSKI, 1989, p. 10).

Outro conceito abordado por Vygotsky (1989, p. 38), que complementa a teoria da compensação, é a supercompensação:

O trabalho da supercompensação está determinado por dois momentos: a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e dos requisitos sociais levantados a sua educação, por uma parte, e o fundo da compensação, a riqueza e a diversidade de funções, por outro lado.

Buscando maior e melhor entendimento, sobre a supercompensação, Barroco (2007, p. 225-226), a luz teórica de Vygotski, destaca que:

Levando esta teoria ao plano da constituição do psiquismo, no aspecto da personalidade, tem-se a seguinte situação: o limite ou a deficiência não só provocaria no indivíduo a necessidade de estabelecer formas alternativas para estar e viver no mundo, como o incitaria a ir além do comportamento mediano.

Buscando contrapor-se ao pensamento vigente da época, no que tange ao caráter social da deficiência, Vygotsky (1989), procurou enfatizar que quem coloca a criança com deficiência em uma posição desigual, inferior e excludente é a sociedade, uma vez que a mesma não percebe seu defeito, tão pouco se considera inferior aos demais, concluindo assim, que a criança com defeito absorve suas particularidades do social para o psíquico e não o contrário.

Noutras palavras, a criança não percebe sua deficiência, e sim as limitações provocadas pela mesma, e mais ainda pela forma como a sociedade é projetada, seguindo um padrão vigente de normalidade e uma estrutura social que na maioria das vezes não supre suas

necessidades. Nesse sentido, o defeito só irá se tornar uma deficiência, no momento em que a criança se depara com restrições que a impedem de ir e vir. Assim, Vygotski (1989) conclui, que a deficiência é de fato um comprometimento de uma função biológica ou de um órgão, mas em se tratando de avanço ou retrocesso do desenvolvimento da criança é uma questão social.

Analisando o exposto, podemos perceber que a teoria da compensação, não acata simplesmente os comprometimentos biológicos, mas propõe o avanço e a superação dos mesmos, destacando que nenhuma deficiência é sinônimo de retrocesso e insucesso. Ou seja, essa teoria expressa que a deficiência representa mais avanços para aqueles que fazem parte da saúde e da educação que estão em busca de alternativas significativas para o campo educacional.

Entre outros pontos importantes, da teoria de Vygotski, relacionados a pessoa com deficiência, perpassa pela questão da relação destas com ação de caridade, na visão do autor seria necessário a criação de outra ramificação para esse fim: a Educação Social que estava em processo de implantação na sua época

O objetivo principal da Educação Social era a ênfase no trabalho, além de criar um indivíduo atual e coletivo com fundamentação comunista, sendo que a defectologia caminhava nesse mesmo sentido, pois almejava a educação a partir da compensação, para assim garantir eficácia no foco principal do problema social, advindo de uma sociedade pós-revolucionária e muito complexa.

Vejamos o que Vygotski destaca em um diálogo com educadores, sobre o processo ensino-aprendizagem:

Se vocês ensinam um surdo-mudo a trabalhar, se ele aprende a fazer bonecos negros de trapo e a vendê-los, se ele confecciona diferentes artigos e depois os leva a vender aos restaurantes e se os oferece aos clientes, isto não é educação laboral, senão educação da mendicidade, porque é mais cômodo pedir esmolas com algo nas mãos. [...] Mas se a vida tivera ditado a necessidade da linguagem oral, se tivesse proposto sempre de um modo natural a questão do ensino laboral, então se poderia estar seguro de que a assimilação da linguagem oral na escola dos surdo-mudo não apresentaria dificuldade. (VYGOTSKI, 1997, p. 46).

Chegamos ao final das reflexões vigotskianas, apresentadas nesta seção, acreditamos que muito ajudarão nas análises e interpretações dos dados coletados na próxima seção.

4 “VOA BORBOLETINHA, VOA”: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

“Crianças são como borboletas ao vento. Umas voam rápido, outras voam pausadamente, mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, linda e especial”.

(Autor desconhecido)

Essa citação nos inspirou a iniciar a quarta e última sessão, que traz em seu bojo as análises e interpretações dos dados coletados durante a pesquisa. Nos inspirou, porque podemos relacioná-la aos alunos com deficiência, foco da pesquisa, pois é exatamente assim que eles são: diferentes, pela sua limitação biológica, lindos, pois tem a capacidade de nos surpreender a cada dia; e especiais, pois aprendem e se desenvolvem como os alunos ditos “normais”, mas por outras vias, mediante a estímulos, adaptações, interação, e afetividade. Abordaremos, detalhadamente, essas categorias.

“Voa borboletinha, voa!” Como mencionada na introdução desta pesquisa, esta frase curta, mas com um significado enorme, é proferida pela professora, muitas vezes durante as aulas para motivar seus alunos com deficiência e para expressar sua crença que todas as crianças com deficiência podem avançar, aprender, prosseguir em seus estudos, conquistar sua autonomia e um lugar na sociedade, desde que sejam estimuladas, respeitadas diante de suas limitações e acima de tudo ter alguém que as ajudem e que conheçam suas dificuldades e limitações, para que dessa maneira possam estar desenvolvendo outras ferramentas que estimulem seu desenvolvimento. (PROFESSORA ASTRID, 2017)

Durante a pesquisa de campo, sobretudo as de observação, pudemos acompanhar a atuação da professora, que é o sujeito da pesquisa, e suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala regular com inclusão, e assim, tivemos a confirmação de que a professora desenvolve práticas inclusivas e que tem tido avanços significativos com seus alunos com deficiência, de acordo com as leis que implementam a inclusão escolar e autores que teorizam sobre o tema. Percebemos, também, que seus gestos, atitudes e interação com os alunos, são exemplos vivos dos conceitos de Vygotsky (explicitaremos melhor adiante).

Além das observações, realizamos análise documental e roteiro de entrevista com questionário semiestruturado que nos ajudou a identificar através dos dados coletados a presença dos principais indicadores apontados na pesquisa: inclusão, afetividade, interação,

aprendizagem, desenvolvimento, compensação, mediação e zona de desenvolvimento proximal, e adiantamos que todos os indicadores foram contemplados na coleta de dados.

4.1 Contexto e lócus da pesquisa

O Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (INSA) é um estabelecimento particular de ensino, mantido pela Associação São Vicente de Paulo - Província da Amazônia, entidade jurídica de direito privado, filantrópica, sem fins lucrativos e caráter religioso, registrada no Cartório Civil de Pessoas Jurídicas da Comarca de Cametá, do Estado do Pará, apontada sob o número de ordem 006, do livro A-01 e cadastrada no Ministério da Fazenda no número de CNPJ 05.349.667/0001-18, credenciada no Conselho Estadual de Educação, através da resolução nº 566, de 05 de outubro de 1998. Compete à entidade mantenedora a administração geral do estabelecimento de ensino e a responsabilidade por seu funcionamento. A organização didática, a administrativa e a disciplinar da escola respalda-se pelo seu Regimento Interno.

A renomada instituição possui mais de 76 anos de história, tendo passado por inúmeros processos de reformulação e ampliação, com o intuito de garantir melhores condições de ensino e trabalho aos que nela estudam e atuam.

No que diz respeito a Inclusão Escolar, a referida instituição está legalmente amparada, pois prevê a matrícula e a permanência de alunos com deficiência, tanto no Projeto Político Pedagógico, quanto no Regimento Interno. De acordo com seus registros, em 2011 efetuou as primeiras matrículas de alunos com deficiência, tendo recebido uma aluna com Deficiência Auditiva na 5ª série (atual 6º ano) e uma aluna com Dislexia na 4ª série (atual 5º ano). Deste ano em diante a quantidade de matrículas de alunos com deficiência vem aumentando em todos os níveis de ensino. No ano de 2018, a instituição conta com vinte (20) alunos incluídos com laudo – outros casos com suspeitas, já encaminhados aos profissionais da área para avaliação e diagnóstico – que vai desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 2º ano do Ensino Médio.

A instituição conta com uma Equipe Inclusiva, formada por: assistentes sociais, fonoaudióloga, pedagoga especialista, psicólogo, coordenadoras pedagógicas e direção escolar, que realiza todo suporte aos professores e orientações necessárias sobre o currículo, atividades e avaliações adaptadas, além de promover formação continuada aos professores na área da inclusão escolar. Essa equipe realiza também um trabalho multidisciplinar de apoio e orientação, junto aos alunos com deficiência, seus pais ou responsáveis. Além de promover

com as turmas regulares, palestras de intervenção, rodas de conversas e projetos sobre inclusão escolar e outros temas relevantes.

A estrutura física da instituição promove acessibilidade aos alunos com deficiência física, pois possui: rampas antiderrapantes, banheiro adaptado com barras de apoio, plataforma de acesso ao primeiro andar, portas largas, entre outras adaptações estruturais, tudo de acordo com as exigências do Conselho Estadual de Educação (CEE).

A instituição conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, onde realiza o atendimento educacional especializado (AEE), no contra turno, uma vez por semana com alguns membros da equipe inclusiva, a fim de auxiliar no desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência, possibilitando a eles maior e melhor desenvolvimento cognitivo, acesso educacional e social.

E é sobre a prática pedagógica de uma professora desta instituição que estará pautada a presente pesquisa.

4.2 Sujeito da pesquisa

Julgamos pertinente uma apresentação prévia da professora que a partir de então, iremos atribuí-la um nome fictício de Astrid⁷. Ela atua há quatro anos como professora do Ensino Fundamental 1 na escola que é lócus da pesquisa. Pedagoga com especialização em Educação e Desenvolvimento Regional (não tem curso e/ou formação continuada na área da Educação Inclusiva), trabalha apenas nesta escola particular nos dois turnos (200 horas). É muito comunicativa, tem bom relacionamento com os funcionários, dedicada, criativa, firme com seus alunos diante das normas e regras em sala de aula, bem quista por eles, tem uma relação estreita com seus pais e/ou responsáveis.

Como sempre ressalta professora Astrid (2017), a educação pode mudar o mundo e moldar pessoas justas e moralmente corretas, independentemente, se possuem alguma deficiência ou não. Todos têm o mesmo direito na escola, sendo que ela (a escola) tem que se adaptar para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Entre outros pontos positivos da professora, ressaltamos dois: a humildade, pois quando necessário, não hesita em pedir ajuda a direção, coordenação pedagógica e professores; e a persistência, pois não desiste

⁷ Astrid é uma personagem da mitologia, que pelo significado do nome foi escolhido como nome fictício da professora. Como sabemos as explicações mitológicas não seguem a mesma lógica e por vezes possuem várias explicações para o mesmo fato, assim acontece com o significado desse nome, que pode significar estrela ou “força divina”. Ambos os significados contemplam o perfil da professora, como veremos no decorrer da pesquisa.

diante dos desafios, principalmente no que diz respeito ao avanço de seus alunos com deficiência, está sempre em busca do fazer pedagógico inclusivo, e quando necessário compartilha suas práticas com a equipe pedagógica da escola. E é por estar sempre por perto, que nos habilitamos a elencar algumas de suas características profissionais: é uma exímia observadora e pesquisadora, principalmente, quando se trata de seus alunos com deficiência, é firme usando a docilidade, acredita que através do amor (afetividade) tudo fica mais fácil de resolver, sabe de sua importância para o desenvolvimento de seus alunos, por isso está sempre pronta a ajudá-los.

Nesse sentido, professora Astrid (2017), sempre pondera que não admite que seu aluno estagne, se esse fato ocorrer em sua turma, sua atitude é de descontentamento e inquietude. Persiste e vai em busca de fontes bibliográficas, sites condensados na internet que a ajude a resolver o problema, e só se tranquiliza quando encontra possibilidades para que seu aluno avance, junto com seus colegas, mesmo diante das adversidades.

Professora Astrid, (2017), destaca que não aceita que seu aluno com deficiência não apresente avanço, mesmo que em ritmo mais lento. Se seus procedimentos metodológicos estiverem deixando a desejar, muda-os, até que encontre formas de viabilizar o desenvolvimento de seus alunos com deficiência.

Sua célebre frase: “voa borboletinha, voa!”, chamou atenção durante uma Formação Continuada para professores na escola particular onde atua, e, também, motivou a pesquisa em questão. Segunda a professora Astrid (2017), a frase significa em sua essência: transformação. Transformação de um estágio inicial do aluno com deficiência quando chega na escola apresentando suas limitações e dificuldades, para outro avançado, onde ele consiga aprender e se desenvolver, embora no seu ritmo. A frase pode, também, ter dois sentidos distintos, um de cunho inclusivo e outro motivacional. O primeiro diz respeito a diversidade de borboletas existentes, cada uma com seu ritmo e singularidade, mas todas lindas e especiais, assim, contempla seus alunos em sala de aula, alunos normais e com deficiência, cada um alçando seu voo, único e especial; o segundo apresenta o incentivo que professora Astrid dá a seus alunos com deficiência, onde eles motivados pela frase da professora, correspondem de maneira positiva às práticas pedagógicas apresentadas cotidianamente.

4.2.1 Professora vigotskiana: como tudo começou

Conforme salientamos na Sessão Um deste trabalho, a professora que se configura como sujeito da pesquisa não tem formação na área da inclusão escolar, mas nos despertou

tamanho interesse diante de suas práticas pedagógicas voltadas aos seus alunos com deficiência. Durante a pesquisa de campo, sobretudo da entrevista realizada com a mesma, muito nos inquietou sobre suas fontes bibliográficas, seu contato com as obras de Vygotsky, sua formação continuada e suas práticas pedagógicas inclusivas de base vigotskianas, que não foram contempladas no primeiro roteiro de entrevista. Realizamos, assim, uma segunda entrevista, em abril de 2018, a fim de melhor compreender as inquietações supracitadas.

De acordo com a professora Astrid (2018), seu primeiro contato com Vygotsky se deu na academia, no curso de Pedagogia de 2006 a 2009, por ser bolsista de um professor vigotskiano, e a ela era apresentada muitas obras do referido autor para auxiliá-la nos projetos de intervenção sobre leitura e escrita que eram de sua responsabilidade quanto acadêmica bolsista. As teorias de Vygotsky embasaram seu trabalho de conclusão de curso (TCC), e a acompanharam na especialização, onde contou com o mesmo orientador tanto no TCC, quanto na monografia. Segundo a professora, ela desenvolveu gosto por obras completas e sempre que possível comprava livros sugeridos pelo seu professor e também começou a colecionar cópias encadernadas das obras de Vygotsky e seus seguidores, a partir dos empréstimos dos livros de seu professor orientador (segundo ela, só ele tem esses exemplares no município), assim, durante os anos que passou na graduação e especialização, conseguiu montar uma biblioteca particular, com algumas obras originais e outras cópias encadernadas, além do conhecimento construído durante esses anos de contato intenso com Vygotsky.

Segundo a professora Astrid (2018), nunca se sentiu motivada com a área da inclusão. Seu primeiro contato com a inclusão escolar se deu após três anos de trabalho no INSA, quando retornou ao trabalho após a convalescência de uma cirurgia, se deparou com uma aluna em sua sala que não copiava, não interagira com seus colegas, não falava, não realizava as atividades, ficava sempre sozinha. Foi quando se dirigiu a coordenação e soube que se tratava de uma aluna autista, foi então que, nas palavras da professora Astrid:

Falei, ah, é? Aí eu me interessei porque eu gosto, eu me interesso por todos os alunos da sala, eu me doo, eu não gosto de ver aluno que tem dificuldade. Aí vai ficar com aquela dificuldade? Não. Eu tenho que me doar, eu tenho que saber qual é a facilidade de aprendizagem, tenho que procurar metodologia [...] Eu comecei a ler [...] aí fui procurar algum autor que batia com a ideia. Era o autor que eu lia muito, que era o Vygotsky, que dava pra desenvolver. Né?! Que a criança aprende com o outro, mesmo na sua limitação, ela vai aprender alguma coisa. E quem vai limitar aquela criança, é o professor. Né?!

Então, a partir desse primeiro contato com a inclusão escolar, com a prática pedagógica voltada para um aluno que tem limitações e não conseguia acompanhar os outros, foi que a professora iniciou sua formação continuada autônoma, pois daquela experiência com a aluna autista, até os dias atuais, ela sempre recebeu um ou mais alunos com deficiência em

sua sala regular de ensino, pois foi se tornando referência nesta área para a instituição, e já somam três anos que ela atua em sala de aula regular com aluno incluído. Em 2016 obteve a aluna autista, em 2017 um aluno com DI, em 2018 continuou com o aluno com DI e em outra turma atua com um aluno autista grau severo, que vem se desenvolvendo surpreendentemente, mas sobre essa experiência abordarei com mais propriedade no projeto de doutorado.

Perguntamos a professora Astrid (2018), como se dá sua formação continuada no âmbito da inclusão escolar, segundo ela, se dá a partir de sua biblioteca particular, vídeos e artigos curtos disponibilizados na internet, mas ela ressaltou que não se sente à vontade com esses dois últimos, pois são muito superficiais e alguns sem referência bibliográfica, mas diante do cotidiano frenético que vive, hoje tem sido suas principais fontes de pesquisa, porém sem deixar os conceitos adquiridos na graduação e especialização sobre Vygotsky, sua principal fonte de inspiração e conhecimento acumulado voltados para o desenvolvimento de todo e qualquer aluno, tenha ele alguma deficiência ou não.

4.3 Indicadores da pesquisa

Foram meses de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, muitas observações nos diversos ambientes em que a professora atuava com os alunos e desenvolvia suas práticas pedagógicas, realizamos entrevista com questionário semiestruturada, e a partir dele, buscamos realizar as análises e interpretações dos dados.

Em entrevista realizada com a professora da escola particular, a qual é o lócus da presente pesquisa, buscou-se perceber e relacionar os resultados obtidos com as teorias de Vygotsky, sobretudo, com os principais conceitos sobre pessoas com deficiência, apresentados em sua obra Fundamentos da defectologia, que serviram de base para outras teorias de grande relevância, do mesmo autor. Buscamos durante a entrevista, perceber na fala da professora os principais indicadores apresentados na pesquisa: inclusão, afetividade, mediação, aprendizagem, desenvolvimento, interação, zona de desenvolvimento proximal e compensação.

Devemos ressaltar que os indicadores apresentados são a maioria, à luz teórica de Vygotsky. Apesar de serem distintos e terem conceitos próprios e inconfundíveis, por vezes se complementam e/ou servem de base para um conceito sequencial, por esse motivo, poderão aparecer repetidas vezes e, também, complementando o indicador que estiver sendo analisado.

4.3.1 Interação social e Inclusão escolar

Quando indagamos a professora sobre seu entendimento por inclusão escolar, obtivemos a seguinte resposta:

Bom, a inclusão escolar é tu valorizar aquele aluno que é dito, que é considerado especial de uma forma que ele possa compreender, se socializar e absorver um certo conhecimento da escola. /.../ Porque é na relação com o outro, né!?, que se dá o aprendizado, o conhecimento, e quanto mais aprendizado a criança tem, mas ela se desenvolve, partindo do princípio de que não é a criança que tem limite, mas o professor que limita essa criança. Por isso, que a gente deve oferecer todos os estímulos necessários para o desenvolvimento da criança, mesmo naquela particularidade, mesmo naquele problema que aquela criança tenha. (PROFESSORA ASTRID)

Percebe-se na fala da professora que a inclusão escolar, perpassa pela valorização do estudante e quando esse valor, essa importância ocorre, passa-se para outro estágio: a busca de ferramentas que ajudem esse estudante a compreender aquilo que a escola tem a oferecer, e nesse processo, a interação é de grande valia, pois segundo ela, é na relação com o outro que o aprendizado acontece. Observamos, assim, uma estreita relação na fala na professora Astrid com a teoria de Vygotsky, muito embora este não tenha refletido sobre inclusão escolar, mas tem uma vasta teoria no campo da interação social.

É válido ressaltar que a ênfase do social na formação da mente humana, perpassou por todas as reflexões de Vygotsky. Segundo ele, a deficiência causa uma “luxação social” (1997), em outras palavras, a pessoa com deficiência tem sua vida pautada na deficiência, seja na escola, na família, no trabalho, sendo privada de total participação nos espaços sociais. A deficiência não altera apenas a interação do indivíduo com o meio, mas grandiosamente, a interação com seus pares. Isso tudo, porque os órgãos afetados vão além do biológico, chegam ao social, segundo Vygotsky:

[...] a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. Por eso la carencia de la vista o del oído implica, ante todo, la pérdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y desplazamiento de todos los sistemas de conducta (1997[1924], p.74).

Destacamos assim, a importância das funções sociais, que podem compensar uma deficiência, quando há uma relação plena entre os sujeitos e é nesta relação que se pode criar meios alternativos para viabilizar o aprendizado do sujeito com deficiência. Nesse sentido, percebemos que o entendimento da professora sobre inclusão, perpassa pelas teorias da função psicológica superior e interação social, pois segundo Vygotsky, se houver o afastamento da pessoa com deficiência do convívio cultural, ocorrerá um declínio

significativo no seu desenvolvimento, pois é a partir das relações sociais que é formado o que ele chamou de funções psicológicas superiores, ou seja:

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea (VYGOTSKI, 1997 [1931], p.219).

Assim, quando o autor afirma que as funções superiores são construídas a partir da interação social, está se referindo ao processo que chamou de internalização. Ou seja, as funções psicológicas superiores, primeiro são relações sociais para depois serem psicológicas. Daí a ênfase dada pela professora aos estímulos externos, para que a inclusão aconteça e a criança com deficiências venha a se desenvolver.

Vygotski (1997) chama a atenção para o entendimento da psicologia da pessoa com deficiência, pois nem todas as dificuldades apresentadas degeneram do “defeito”, mas sim, e, principalmente, da ausência de convívio com seus pares e da realização das atividades sociais.

Continuando nessa linha de raciocínio, perguntamos sobre a importância dos alunos ditos normais para o desenvolvimento dos com deficiência, a professora Astrid, respondeu:

É muito, é muito importante, porque os alunos ditos normais, eles vão ajudar essa criança na socialização, no crescimento dela. Aprender normas, regras, né!?, e fora que a criança dita normal, ela tem que saber viver, lhe dar, com as crianças que tem uma certa dificuldade, que são especiais. Eles têm que saber cuidar, zelar, eles têm que si, si sentir comprometido com aquela criança. Né!? É bom para o aprendizado do conhecimento científico, mas também é bom pro humano, porque lá na rua, lá na sua casa, geralmente tem uma criança assim. E eu não posso excluir, essa criança, eu tenho que trazer pro meu convívio, porque aquela criança precisa de amor, de carinho, de atenção, e aí, já parte pra questão humana. Né!? Humanizar essa criança em relação ao outro, àquela criança especial. (PROFESSORA ASTRID)

Percebemos nas palavras da professora, a importância de todos no processo de inclusão, principalmente dos alunos ditos “normais”, pois através da interação, irão possibilitar avanços significativos aos alunos com deficiência. Mas, professora Astrid vai além, quando ressalta o processo de humanização dessas crianças, e Vygotski, também reflete sobre esse processo, quando destaca sobre o verdadeiro propósito da escola:

[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio; ainda não concordamos em deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida, [...] isso seria tão insensato quanto lançar-se ao oceano e entregar-se ao livre jogo das ondas para chegar à América! (VIGOTSKI, 2003, p. 77).

Diante do exposto, entende-se que a escola cabe o papel formativo, e também a humanização do aluno, levando-o a perceber aquilo que está posto além do meio físico. Nesse sentido, Luria ainda relata:

Influenciado por Marx, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (1988, p. 25)

No que diz respeito a humanização do indivíduo, o autor destaca a tentativa de Vygotsky em provar que a peculiar distinção do indivíduo de outros seres vivos é a interação social e a cultura. Segundo Vygotsky, as crianças não são sociais por natureza, mas aprender em suas relações que são sociáveis e que produzem cultura, pois são interativas, e ao seu ver, o desenvolvimento não pode descartar o biológico, mas que com as interações se transformam em culturais. Nesse processo a aprendizagem vai se efetivando, sempre a partir de trocas de experiências e informações, o conhecimento vai se processando e acumulando. De acordo com Vygotsky:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (1998, p.61)

A partir da análise do autor, podemos entender que a interação é de fundamental importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, e nesse processo de relação entre os diferentes seres humanos a aprendizagem se processa, e, por conseguinte, o aperfeiçoamento do pensamento. Diante desse procedimento, o ser humano precisa construir novas formas de pensamentos, novos conceitos, novas ideias, para tanto necessita interagir com seus pares.

Fazendo uma reflexão sobre o exposto e a resposta da professora sobre a relevância dos alunos ditos normais, identificamos que o outro é fundamental nesse processo, levando o aluno com deficiência, que tem seu desenvolvimento comprometido por conta de sua limitação biológica a superar essa diferença, criando com o auxílio dos colegas de sala competências e habilidades que o ajude a trilhar o caminho da aprendizagem e do desenvolvimento, pois segundo Vygotski (1998), o conhecimento não se encontra no objeto, tão pouco no sujeito, mas na relação entre eles. Seguindo essa linha de raciocínio, é nítido notar que o sujeito tem papel ativo na elaboração de seu conhecimento, na medida em que interage desenvolve-se.

Rogoff teoriza sobre a apropriação participatória que vem dialogar com o exposto acima:

O conceito de apropriação participatória se refere a como indivíduos mudam através de seu envolvimento em uma ou outra atividade. Com a participação guiada como processo interpessoal através do qual as pessoas são envolvidas na atividade sociocultural, a apropriação participatória é o processo pessoal pelo qual, através do compromisso em uma atividade, os indivíduos mudam e controlam uma situação posterior de maneiras preparadas pela própria participação na situação prévia. Esse é o processo de apropriação, e não de aquisição. (ROGOFF, 1998, p.126)

Assim como destaca, Vygotski sobre a natureza social do indivíduo que o conduz desde a tenra idade, Rogoff, introduz sua teoria, afirmando que diante da apropriação participatória os membros dos grupos tendem a interagir e estabelecer contatos e anseios de acordos com as necessidades do grupo, sendo este fato considerado natural, pois todas as relações sociais se organizam de acordo com a cultura que estão inseridos e juntos irão primar pelo interesse do grupo.

Diante do exposto, buscamos em nossos registros de observação, anotações que pudessem comprovar o indicador que está sendo analisado: interação social e inclusão escolar, e constatamos que esse processo de interação é recorrente na sala de aula da professora Astrid, pois os estudantes estão em constante interação, algumas vezes, essa solicitação parte da professora, outras dos próprios estudantes. De acordo com nossos registros durante o intervalo, a professora solicita que os alunos ditos “normais” auxiliem no lanche e nas brincadeiras dos com deficiência, e assim o intervalo transcorre naturalmente. Registramos também, durante uma atividade de recorte e colagem, ao invés da professora ir auxiliar o aluno com deficiência, ela solicitava ajuda de um colega, em outros casos, os próprios colegas se disponibilizavam a ajudar, sem a intervenção da professora. Isso pra eles já se tornou um hábito, e vem resultando em avanços dos alunos com deficiência, pois com o auxílio das crianças ditas normais e dos estímulos da professora, os alunos vêm conseguindo vencer suas limitações.

Julgamos pertinente expor outro registro de observação que dialoga com o indicador que está sendo analisado: interação social. Como destacamos anteriormente, no modelo de escola tradicional acreditava-se que o aluno com deficiência não poderia aprender, por conta de sua limitação e ênfase ao biológico. Professora Astrid, em conformidade com Vygotsky, acredita que o social supera o biológico e leva o aluno a avanços surpreendentes, mediante a estímulos e interação com outros seres humanos. Durante uma aula sobre o sistema solar, onde ela utilizava o recurso do Datashow para exibir o assunto da aula. Seu aluno com DI, assistia a tudo com muita atenção, em dados momentos olhava para o lado a fim de saber o que os colegas estavam fazendo, como todos estavam atentos à explicação, ele também buscava ficar. Repetidas vezes fazia perguntas sobre o que estava sendo exposto, respondia o

que a professora perguntava, do jeito dele, mas respondia. Os colegas, também interagiam, e todo esse processo de interação nos chamou muita atenção, pois ali todos aprenderam; uns mais outros menos, mas aprenderam; sendo que este aprendizado irá possibilitar o desenvolvimento de ambos.

Quanto ao aluno com DI, quão significativa deve ter sido para ele aquela aula, os slides, as histórias contadas pela professora sobre os astros, a interação com seus colegas ditos normais, enfim, estar em uma escola que motive, estimule e possibilite desenvolvimento dos alunos é sempre animador.

4.3.2 Afetividade e Inclusão Escolar

Num primeiro momento a professora Astrid, relaciona inclusão com interação social, neste ponto da entrevista, ela relaciona inclusão com afetividade. Vejamos como ela estabelece essa relação:

A inclusão não é um método X ou não, a inclusão é o amor, eu penso nisso, é o amor, quanto mais o amor eu ganho por aquele aluno, mas ele vai se transformar, mas ele vai brilhar, mas ele vai melhorar e conseqüentemente vem depois, né!? O que a gente vê, né, uma transformação nesse aluno, né. /.../ Então eu acho que a frase: “Só com o amor se move a vida”, ela entra aí por que eu não vou pensar no trabalho, dá trabalho? Dá, dá sim e muito, mas aí eu não enxergo esse trabalho, eu não sinto esse trabalho por que ele fica nessas palavrinhas: “só com o amor se move a vida”. (PROFESSORA ASTRID)

Sob essa ótica, podemos dialogar com a teoria sócio construtivista do desenvolvimento de Vygotski, segundo a qual o aluno precisa de interações sociais necessárias, onde a afetividade esteja presente. O autor anuncia que as raízes do pensamento “tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera, estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva⁸”. (VYGOTSKY apud TAILLE, DANTAS e OLIVEIRA, 1992, p.76). Nesse sentido, em comum acordo com a professora Astrid, a afetividade é de grande relevância para a inclusão escolar e para o processo ensino-aprendizagem.

Buscando em nossas observações, indícios sobre afetividade e inclusão, encontramos registros de um momento em que o aluno com DI queria tirar do quadro um texto longo que estava sendo trabalhado em sala, e se recusou a realizar sua atividade adaptada no papel sulfite. A professora ao invés de impor sua atividade, abriu seu caderno e pediu que copiasse

⁸ Vygotski, autor da base afetivo-volitiva, traduz esse conceito, afirmando que os principais motivadores do pensamento são as emoções (afetos). Ou seja, os afetos motivam a vontade de aprender.

do quadro, mesmo que não tivesse condições cognitivas e motoras para isso, ao final, saíram riscos e rabiscos, e a professora por sua vez, assim como fez com os outros cadernos, deu um visto no caderno do aluno com deficiência, o parabenizou e o motivou a continuar assim. O aluno expressou uma felicidade enorme, se sentiu valorizado, em seguida realizou a atividade que havia sido oferecida a priori com muito capricho.

A fim de melhor analisar o indicador afetividade e inclusão, gostaríamos de destacar um registro de observação, da aluna autista, pois sempre que a professora solicitava que copiasse da lousa, ela tocava delicadamente em seu rosto e pedia para copiar, e isso a levava a realizar as atividades propostas pela professora, e todas as vezes que a professora passava pela sua carteira, ela já esperava esse contato afetivo que funcionava como incentivo para que pudesse iniciar suas atividades do dia.

Em outro momento da observação, em uma atividade de pintura, o aluno com DI realizava sem interesse, passando por vezes da linha. Diante da situação a professora, disse que ele poderia fazer melhor, que ele era capaz, bastava ter concentração, e pintar apenas no interior das linhas, destacou que as pinturas dos colegas estavam ficando muito bonitas e que ele poderia caprichar mais na sua, e o aluno com deficiência, atendeu aos pedidos da professora e quis fazer tão bonito como dos seus colegas, além dos colegas o motivarem a todo momento. Resultado, sua pintura ficou muito bonita e foi muito elogiada pela professora e pelos colegas de sala.

Vejamos a figura 1 que mostra essa atividade realizada pelo aluno com DI, no início do semestre de 2017, feita com muito zelo e motivação, diante do incentivo e dos estímulos da professora e dos colegas que estavam próximos a ele.



Figura 1 – Pintura realizada pelo aluno com DI.

Vejamos alguns autores que comungam com o pensamento da professora Astrid, no que tange a afetividade e a prática pedagógica inclusiva:

Ribeiro e Jutras (2006, p.43), destacam que “a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança, de respeito mútuo e de amor que podem trazer benefícios para a aprendizagem escolar”. Por isso, é valioso perceber a afetividade de cada aluno dito “normal” ou com deficiência, bem como a reciprocidade de seu professor. Assim Arantes, pontua:

Os sentimentos, as emoções e os valores devem ser encarados como objetos de conhecimento, posto que tomar consciência, expressar e controlar os próprios sentimentos talvez seja um dos aspectos mais difíceis na resolução de conflitos. Por outro lado, a educação da afetividade pode levar as pessoas a se conhecer e a compreender melhor suas próprias emoções e as das pessoas com quem interagem no dia-a-dia. (ARANTES, 2002, p. 172).

Sendo encarados como objeto de conhecimentos, os sentimentos poderão conduzir ao sucesso ou ao fracasso da inclusão escolar. Na linha de frente destes sentimentos temos a autoconfiança e a autoestima que deverão ser fortalecidos diante da relação afetiva entre professor e alunos.

Ainda discorrendo sobre a afetividade, Pérez-Gómez, reforça que “o aluno aprenderá de forma relevante o que considere necessário para sobreviver com êxito na escola, o que venha exigido pelas peculiaridades da cultura escolar” (2000, p.95). Imaginemos um aluno com deficiência diante das secas e puras exigências da escola, seria perceptível, seu descontentamento e posteriormente o abandono educacional.

Segundo Pérez Gómez (2000, p. 87), “somente se pode transformar significativamente o conhecimento que a criança utiliza, ou o indivíduo adulto, quando ela mesma mobiliza seus esquemas para interpretar a realidade”. Por esse motivo, no cotidiano escolar, o professor deve estabelecer o diálogo o pensamento, os sentimentos e as atividades propiciadas ao aluno.

Confirmando as colocações do autor, acreditamos que é de suma importância a afetividade para a construção do conhecimento, da mesma maneira que este conhecimento deva estar inserido na cultura do aluno. Deste modo, o desenvolvimento fluirá com mais intensidade e o aprendizado, também, como nos comprova professora Astrid, diante de sua prática inclusiva e afetiva.

A fim de refletimos um pouco mais, sobre a inclusão, podemos encontrar raízes da educação inclusiva na teoria sócio construtivista do desenvolvimento, cunhada por Vygotski, onde expressa o conceito de que o aluno constrói seu aprendizado a partir de interações sociais, e a afetividade está envolvida diretamente nesse processo. Assim como para a

professora Astrid, Vygotski, também apresenta a afetividade como fator importante para a inclusão escolar e conseqüentemente para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Podemos encontrar muitas reflexões sobre a afetividade, ele pode externar um clima de bem estar em interação com o outro. Ela pode significar a individualidade de cada membro dentro do grupo e todos respeitarem essa individualidade através da afetividade. De acordo com Almeida (2004, p.52) “a afetividade constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano”.

Professora Astrid, menciona em vários pontos de sua entrevista a chave do sucesso de sua prática pedagógica voltada para seus alunos com deficiência, acompanhemos:

Eu gosto muito dessa frase, “só com amor se move a vida” e eu levo isso pra minha vida, mesmo. Eu me lembro quando eu estudei aqui nessa escola, a gente cantava essa música, eu sempre guardei isso. Então, quando eu recebi essas crianças, a primeira criança foi a (fala o nome da aluna autista) foi quando eu falei que foi a transformação da borboleta. Eu pensei meu Deus! E se fosse meu filho? Como seria? Eu sempre penso isso, o que eu queria pra meu filho. /.../ Então eu vou nesse sentido, no caminho do amor, só com o amor se move a vida, por que através do amor eu vou transformando essa criança, eu vou procurando estímulos pra ajudar o que eu posso nesta criança, mesmo não tendo a especialização eu vou pesquisando, eu vou lendo, eu vou vendo metodologias diferentes, aí eu vou vendo o que pode ajudar essa criança, eu vou vendo o autor que fala daqui, eu vou vendo o que o autor fala dali, pego alguma coisa, alguma pesquisa, aí eu vou juntando, as vezes eu fico em casa só pensando. Meu Deus! Como é que eu posso ajudar essa criança? O que eu posso ajudar pra desenvolver essa criança? (PROFESSORA ASTRID)

Talvez, essa seja a chave do seu sucesso, talvez seja esse o motivo que nos chamou tanta atenção como pesquisadora, talvez seja por esse motivo que a inclusão se efetive em sua sala de aula, talvez seja por isso que receba um feedback positivo de seus alunos com deficiência, e talvez, e principalmente, seja por esse amor que se torne uma professora diferenciada em meio a tantas outras.

De acordo com Freire (2005, p.29) “não há educação sem amor”. Estando envolvidos por esse sentimento que professor e aluno se respeitam, se ajudam, interagem de forma harmônica, percebem suas qualidades, defeitos, dificuldades, potencialidades, inquietações, angústias, entre outros sentimentos que podem ajudar ou dificultar o processo ensino-aprendizagem. Freire (2003, p.80) nos chama atenção, que “mudar é difícil mas é possível”, para que possamos refletir sobre a importância do “eu” e do “outro” no mundo em que estamos inseridos, sobretudo no âmbito escolar, e mais ainda, diante da inclusão escolar, para que as relações se aprimorem e se sustentem umas nas outras, que o respeito e o olhar para as necessidades do outro sejam prioridade e que a afetividade prevaleça em detrimento a qualquer outro sentimento.

4.3.3 Inclusão Escolar e a legislação

Em entrevista com professora Astrid, percebemos que aborda pontos relevantes, que acreditamos ser pertinente trazer para a discussão os documentos internacionais e oficiais sobre a inclusão escolar. Vejamos um trecho da entrevista:

A criança sente falta do outro. Nós sentimos falta do próximo, do outro, do carinho, do aconchego. Então, nessa relação o que é que o professor tem que fazer aproximar a turma da criança e fazer a turma se sentir parte. Como eu faço sempre: Fulano, vem aqui mostrar pro (fala o nome do estudante com deficiência) o caderno. Fulano, vem aqui organizar a mesa aqui do (fala o nome do aluno). Olha, podes ajudar o (fala o nome do aluno) lá? Então quer dizer como as vezes a gente faz com o aluno normal, fulano ajuda o outro a gente tem que fazer esse aluno se comprometer também com esta criança e mostrar que ele é igual aos outros, muda alguma coisa no intelecto?, Muda, mas ele é igual a outra criança e na minha sala de aula eu trato eles iguais não tem diferença eu não vejo diferença. Sem falar que é direito deles, está na lei. (PROFESSORA ASTRID)

Foi na Declaração de Salamanca em 1994 que a educação inclusiva foi pensada pela primeira vez, afirmando que: “todas as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras”. Sabemos que a inclusão ainda está em processo, que muito se faz e muito ainda se tem a fazer. Na maioria das vezes o professor tende a preocupar-se com tantas outras coisas quando tem um aluno incluído em sua sala, como por exemplo: plano de aula, adaptações estruturais, currículo, atividades, etc., e deixa a desejar em outras coisas que podem ser tão importantes quanto para a inclusão: o bem estar do seu aluno com deficiência, o tratamento igualitário, a interação com seus colegas de sala, a ajuda mútua, propiciar ao aluno autonomia, é como diz a professora Astrid: “_ Eu não vejo a diferença!”

Embora a professora não veja a diferença, a criança tem direito a educação e ao pleno desenvolvimento. Vejamos o que o ECA destaca sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva.

No Capítulo IV “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990).

A partir da Declaração de Salamanca, o importante é estar na escola, tendo alguma deficiência ou não. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 208, prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96, tem o capítulo V voltado à educação especial, definindo-a

como “a modalidade de educação escolar, oferecida para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, destaca no capítulo IV:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

A Lei Brasileira de Inclusão – a lei mais atual sobre inclusão – também, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, vem reforçar as leis anteriores, voltadas a pessoa com deficiência, em todos os âmbitos da vida humana. No que diz respeito à inclusão escolar, entre outras coisas, a escola deve alcançar o maior e melhor desenvolvimento da pessoa com deficiência. Então incluir, não é apenas garantir a matrícula e a permanência do aluno com deficiência, mas criar possibilidade e instrumentos para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam. E, como relata professora Astrid, tudo isso é possível, com uma dose de amor:

Porque eles são igual a lagartinha, eles tão lá no seu mundo, e estão esperando o momento pra ganhar asas e voar, e o amor entra aí, quando entra o amor eu não percebo que ele é diferente, eu não percebo que ele não fala igual, eu não percebo que ele tem déficit de aprendizagem, eu não percebo que ele é um aluno autista, não, ele é um aluno como outro qualquer, que precisa só de alguns estímulos pra se desenvolver. /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Como afirma a declaração de Salamanca (1994), “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”. Reforça ainda que: “deve ser dada oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”. Estamos nos referindo a todas as crianças sem exceção. O caminho da aprendizagem é pelo amor, afetividade, integração, confiança, mediação que terá o resultado almejado por todos os envolvidos nesse processo. Se o professor entende que cada aluno com deficiência é único, possui sua singularidade dentro da multiplicidade da sala de aula, a inclusão mostrará que é possível desenvolvê-lo e possibilitar a ele conhecimentos variados e importantes para sua formação humana.

Como podemos perceber o conceito de inclusão escolar, elaborado pela professora Astrid, relacionou-se muito bem com a interação social, com a afetividade e não perdeu de vista os direitos e as garantias do aluno com deficiência estabelecido por lei.

4.3.4 Zona de desenvolvimento proximal

Mas, e o professor em sala de aula, qual seu papel nesse processo?

Olha, a importância do professor é muito grande, porque têm dois elos, o professor pode deixar aquela criança à margem, ou seja, lá só pintando, ou ele pode incluir a criança na sala e fazer essa criança sentir-se parte daquela sala, valorizada. Né!? Valorizar no sentido de aprender, de ser querida, de ser estimulada. Então o professor, ele é tudo. Ele é o “ponta pé” para o desenvolvimento dessa criança, porque é ele que vai mediar o conhecimento e mediar a relação dos alunos com outros. Porque a gente se engana, mas o aluno percebe quando o professor exclui uma criança, ele sabe, e ao sentir isso, os ditos “normais”, também se afastam, mas quando ele vê que o professor cuida, trata, zela, e tem, e tira um certo tempo pra aquela criança, mesmo estando dando aula. Ele se sente também, comprometido. (PROFESSORA ASTRID)

Analisando a fala da professora, percebemos, claramente, um conceito de grande valia para Vygotski e, também, para o desenvolvimento do aluno com deficiência, são eles: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que por vezes irá se entrelaçar com o conceito de mediação, mas tentaremos manter o foco na ZDP e mais a frente abordaremos o conceito de mediação. Vejamos, como Vygotski a partir de suas teorias, poderá dialogar com a professora Astrid e suas práticas pedagógicas.

Vygotsky (1996) considera a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o grau de desenvolvimento real – o entendimento sobre algo sem auxílio do sujeito – e o nível de desenvolvimento proximal – a necessidade de uma terceira pessoa para auxiliar na resolução de um problema, devido sua experiência. Para o autor são essas aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que o desenvolvimento seja maior e mais intenso, por isso os caracteriza como indissociáveis.

É na ZDP, segundo Creche Fiocruz (2004), que a aprendizagem vai se efetivar, e a participação do professor nesse processo é primordial, ou seja, ela será o mediador entre seu aluno e o conhecimento que será absolvido. Como já ressaltamos anteriormente, é no interior da relação professor-aluno, aluno-aluno que a construção do sistema psicológico irá ocorrer.

Dando prosseguimento sobre o entendimento e funcionamento da ZDP, segundo Vygotski (1993), ela representa o processo de maturação diante de um grau de instrução que está surtindo efeito. Na *Defectologia*, podemos sugerir o entendimento de um constructo de ZDP, onde Vygotsky elaborou metas e objetivos para a educação de pessoas com deficiência. Para o autor não era a educação que deveria se ajustar a deficiência, mas viabilizar a eles situações-problemas para que fossem em busca de soluções, muito embora o professor fosse o mediador nesse processo. Vejamos:

El niño mentalmente retrasado necesita, más que el normal, que se releven esos vínculos [entre los fenómenos más importantes de la vida: la naturaleza, el trabajo, la sociedad] durante el proceso de la enseñanza escolar. El hecho de que esta globalidad sea más difícil que la del “pañuelo para la nariz” es un mérito positivo del programa [programas de la escuela auxiliar del Narkompros – Comisariato del

Pueblo para la Instrucción], pues plantear dificultades superables significa precisamente realizar tareas creativas de educación con respecto al desarrollo (VYGOTSKI, 1997 [1929], p.36).

Diante dos obstáculos domináveis podemos conhecer além das possibilidades reais do aluno com deficiência, e também, vislumbrar as que poderão surgir em seu desenvolvimento potencial. Vygotski (1993), a fim de melhor esclarecer o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, cria uma metáfora: imaginemos um agricultor que durante sua colheita faz um levantamento de seus frutos para comercialização, este não leva apenas em consideração os frutos maduros (desenvolvimento real), mas os verdes e os brotos (desenvolvimento proximal), também, pois logo estarão bons para consumo. Assim, poderia acontecer nas escolas, os professores precisam atentar aos que estão em desenvolvimento e ajudar para que cheguem ao estágio mais avançado. “Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración” (VYGOTSKI, 2006 [1932], p.266).

Podemos entender os alunos que estão na ZDP, quando estes não conseguem sozinhos, executar uma tarefa, mas com auxílio de um mediador isso é possível. “Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (VYGOTSKI, 1993 [1934], p. 241). Diante da apreciação negativa às escolas especializadas, compreendemos na obra *Fundamentos da Defectologia*, a relevância da mediação para o aprendizado das pessoas com deficiência. Nessas escolas haviam grupos de alunos com singular deficiência, e nesta relação restrita a tendência era a estagnação e/ou retrocesso, essa restrição quanto a interação com seus pares dificultava o desenvolvimento, pois as crianças ditas normais representam possibilidades de desenvolvimento, pois, “a diferença de níveis entre pessoas que colaboram seria condição importante para a atividade coletiva”. (VYGOTSKI, 1997 [1931], p.225).

Os mediadores, segundo Vasconcellos (1995), são os indivíduos mais habilitados, nesse contexto os professores, sendo que os alunos possuem habilidades parciais, necessitando desenvolvê-las com auxílio, para que passem de parciais para totais. Para que esse processo siga seu curso, faz-se necessário um ambiente propício, técnicas adequadas e o mediador apto.

Identificamos durante a observação a necessidade que o aluno com deficiência tem de um mediador, quando se encontra na ZDP e como a professora Astrid reconhece sua importância nesse processo de desenvolvimento de seu aluno e como se esforça para viabilizar o conhecimento a eles. Ela sempre ressalta que o conhecimento deve ser oferecido,

que o professor não pode limitar o aluno, segundo professora Astrid (2018), quanto mais conhecimento é ofertado, mais seu aluno se desenvolve. Durante uma atividade de seminário, no momento da apresentação da equipe do aluno com deficiência, este estava preparado com seu cartaz ilustrado e com alguns conceitos para repassar na turma, mas estava muito inseguro, pois tem dificuldade com a memorização e pronúncia de muitas palavras, mas isso não era motivo para deixá-lo fora do seminário. No momento de sua exposição a professora se posicionou de frente ao aluno, que não tirava os olhos dela, e o auxiliou diante dos conceitos que tinha dificuldade para entender e palavras que não conseguia pronunciar. Ao final da apresentação foi aplaudido, recebeu muitos elogios, ficando mais motivado para os próximos desafios que estavam por vir.

4.3.5 Mediação

Para que haja uma relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é de fundamental importância que: haja um contexto cultural, professor-mediador e um indivíduo com uma estrutura biológica básica para interagir. Para Vygotsky o foco deve ser no que o aluno está aprendendo e não no que já aprendeu por isso o professor deve ter como premissa em sua prática pedagógica a percepção do que será útil para seus alunos, antes, durante e para além daquele ensino.

Diante do exposto, entendemos que a professora Astrid corrobora com o pensamento de Vygotsky, no que tange ao processo de mediação, constatando assim, que seu papel quanto professora é fundamental no desenvolvimento de seus alunos, sobretudo dos com deficiência, como reforça em outro ponto da entrevista:

Então o papel do professor, ele é fundamental. Porque é nessa relação que vai o aprender, o conhecimento. Essa criança vai aprender como os outros? Não. Mas um pouco, ele tem que aprender, ele tem que se desenvolver, o mínimo que seja. Ah, a criança não fala, mas ela vai aprender a interagir. A criança, ela não consegue, vamos dizer [pausa], é muito agressiva, mas a gente observa como experiência, que no decorrer do tempo essa criança perde essa agressividade porque o que a gente observa que essa criança, ela é tratada com desamor, de certa forma, porque eles acabam, o que? Isolando a criança. Né!? (PROFESSORA ASTRID)

Identificamos, também, neste trecho da entrevista, que não devemos exigir demais do aluno com deficiência, tão pouco tentar desenvolver o que está comprometido pela deficiência biológica, mas segundo a professora, devemos criar metodologias e ferramentas que levem o aluno a avançar, e esse avanço deve ser estimulado em todas as dimensões do ser humano, ou seja, no cognitivo, emocional, social e cultural.

Vygotsky, nos chama atenção, sobre o ambiente em que se dará a aprendizagem, que deve ser transformador, e o uso de ferramentas utilizadas devem ser pensadas, levando em consideração um desenvolvimento “normal” do aluno, nesse sentido o autor faz uma crítica a sociedade pensada apenas para os ditos normais:

Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. De aquí deriva la ilusión de que se da una convergencia, una transición espontánea, de las formas naturales a las culturales [...] la convergencia es substituida por una profunda divergencia, por una discrepancia, por la falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural e del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 1997, p.185).

Como abordamos anteriormente, o indivíduo interage com o mundo e consigo mesmo, de forma mediada, por esse motivo, segundo o autor, torna-se tão comprometido seu desenvolvimento, quando o mediador utiliza instrumentos que seguem a lógica ilusória de sua cultura, ou seja, o autor faz uma crítica à sociedade de sua época, e que hoje, podemos observar um cenário semelhante, embora mais ameno pelos rigores das leis que amparam a pessoa com deficiência, pois segundo ele, vivemos em um mundo em que o homem é pensado como “normal”, as técnicas são pensadas para um tipo de pessoa normal, sendo assim, cria-se uma ilusão de que através da cultura está se desenvolvendo uma pessoa com deficiência, sendo que não se pensa em uma sociedade para a pessoa com deficiência.

Segundo Vygotsky (1995), os caminhos apontados para as pessoas com deficiência são os mais particulares, que ele denominou de vias colaterais de desenvolvimento cultural, ou seja, o mediador deve buscar desenvolver outra via a qual não tenha sido comprometida pela deficiência, ou seja, a uma criança surda deve ser apresentada a Língua dos Sinais; a uma cega o Braille; a uma que tem seus membros inferiores comprometidos, pensar metodologias que aprimorem os seus membros superiores.

Pensar nas vias colaterais significa que “el desarrollo cultural de la conducta no está obligatoriamente relacionado a una u otra función orgánica” (VYGOTSKI, 1960, p.311). Muito embora as vias colaterais seguidas a risca, a função cultural sempre será a mesma, ou seja, no caso do Braille para uma criança cega, os olhos não podem realizar a função cultural de ver, mas através do Braille os dedos terão o mesmo objetivo cultural dos olhos.

Então, diante do exposto, percebemos que a professora Astrid, continua a dialogar com as teorias de vigotskianas, e que a partir das análises realizadas, ela enquanto professora/mediadora poderá ajudar significativamente no aprendizado de seus alunos com

deficiência. Vejamos outro trecho da entrevista, onde a professora reforça seu conceito sobre mediação, dialogando com o pensamento vygotskiano:

Então o que é mediar? é você dar aquele conhecimento não na sua plenitude, mas o necessário para aquela criança aprender aí o que acontece, eu vou trabalhar os planetas, eu trago os planetas, eu vou ensinar os nomes dos planetas eu preciso ensinar a diferença de um, o que que um oferece o outro não, se eu sentir que ele precisa aprender, se ele consegue aprender eu dou, mas se não, eu vou ensinar os nomes dos planetas, né, eu vou falar mais sobre o planeta porque ele já reconhece, mas ele vai ficar com aquele conhecimento ele vai aprender alguma coisa sobre aquele conhecimento ofertado. (PROFESSORA ASTRID)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Magalhães (2008, p. 5) afirma que:

[...] a aprendizagem funciona como um motor para o processo desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E existe porque o outro estabelece mediações e interações. Em sua obra não há um sujeito epistêmico que atravessa fases de desenvolvimento, porque este é concebido de forma não linear e está amparado na aprendizagem que o meio sociocultural oportuniza.

Devemos entender a evolução do aluno, como destaca professora Astrid e Magalhães, não diante de fatos singulares amadurecidos, tão pouco a partir de fatores ambientais que tem influência sobre seu biológico, mas sim com avanços possibilitados na interação social, durante todo seu processo escolar.

Em síntese, o aluno é a priori biológico, mas que através da interação social se torna eminentemente sócio histórico. A cultura é uma produção humana, que dá sentido e significado para a vida em sociedade, e a mediação servirá de “ponte” entre o desenvolvimento e a cultura.

A mediação é uma teoria de grande relevância, pois ela “se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre sujeito e objeto, e entre sujeitos. A relação do homem com o mundo não é um processo direto, mas, fundamentalmente, uma relação mediada” (NÚÑEZ, 2009, p. 26). Sendo ela necessária para a relação dos indivíduos em sociedade. É válido ressaltar que o próprio desenvolvimento das funções cerebrais depende da construção simbólica, culturalmente construída e aceita pelos membros do grupo e farão parte de toda a vida do indivíduo.

Compreender que os conceitos de mediação e de ZDP, ora podem ser analisados separados, ora juntos. Assim, Oliveira (1995, p. 61), a fim de corroborar com a análise sobre mediação, salienta que, “[...] é na zona de desenvolvimento proximal que a interferência dos indivíduos é a mais transformadora”. Ou seja, a participação de outros indivíduos na aprendizagem dos alunos, se apresenta como fator necessário para que esse desenvolvimento se efetive. Na teoria de Vygotsky, se torna indispensável a relação entre indivíduos mais experientes com os menos experientes, pois é no curso dessa interação que os menos

experientes serão capazes de solucionar problemas nas mais diversas situações com o auxílio dos mais experientes.

É com o processo de mediação que o conhecimento vai sendo internalizado pelo aluno, uma vez que ele não nasce com o mesmo, e necessita de pessoas mais experientes para ajudá-lo no seu processo de desenvolvimento. Observamos claramente esse processo durante a pesquisa empírica, registramos uma situação, onde a aluna autista não conseguia copiar o conteúdo escrito no quadro para seu caderno, nem resolver sozinha a atividade, a professora deixou um colega mais desenvolvido ao lado dela para auxiliá-la, inclusive durante o intervalo, percebemos que o colega copiava do quadro e ela copiava do caderno do colega para o seu, quando não entendia a palavra, timidamente perguntava ao colega, e ele a ajudava a entender, e assim a interação foi ocorrendo e as dificuldades foram sendo sanadas com a ajuda de um mediador, sendo que a professora estava presente em todos os momentos e observava a tudo atentamente.

Em outro registro destacamos a grande dificuldade do aluno com DI em escrever sem o pontilhado, ele mesmo se recusava, mostrando que não conseguia fazer à mão livre. Então a professora, no início do ano de 2017, começou com o pontilhado, mas tinha como objetivo que o aluno escrevesse sozinho. Nesse processo de mediação a figura da professora foi importante, pois começou com o pontilhado, depois sem o pontilhado segurando na mão, posteriormente o aluno foi fazendo sozinho, no início fora da linha, letra muito grande e desproporcional, em seguida o aprendizado foi sendo internalizado e o desenvolvimento pode acontecer. Vejamos nas figuras 2 e 3, esse processo de mediação e desenvolvimento.

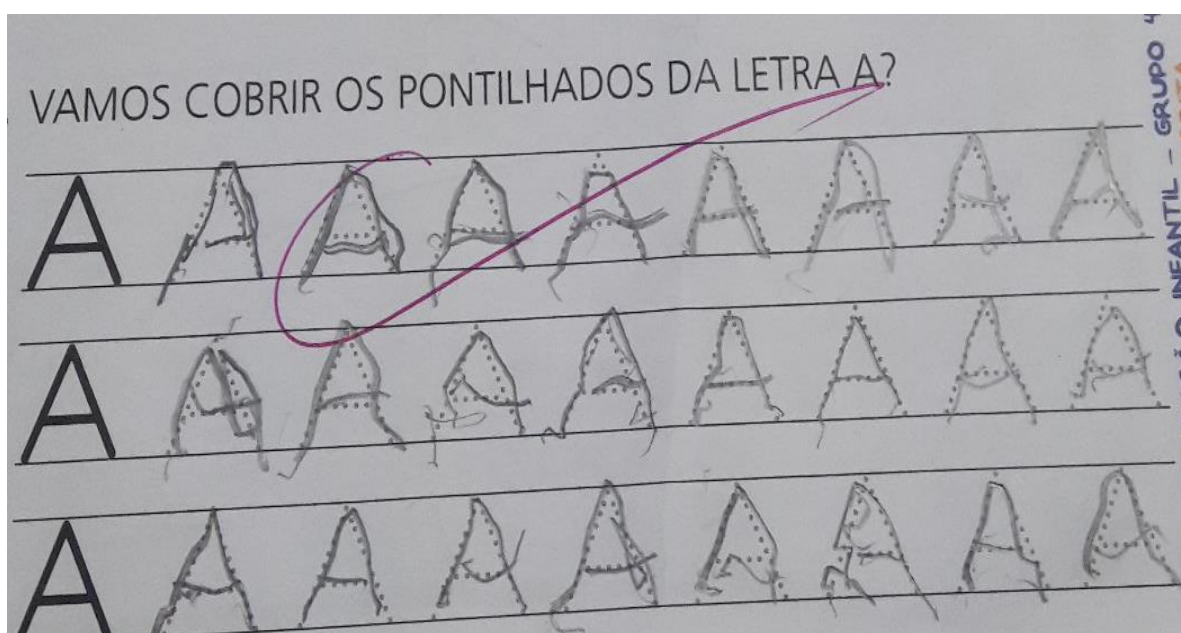


Figura 2 – Atividade do aluno com DI

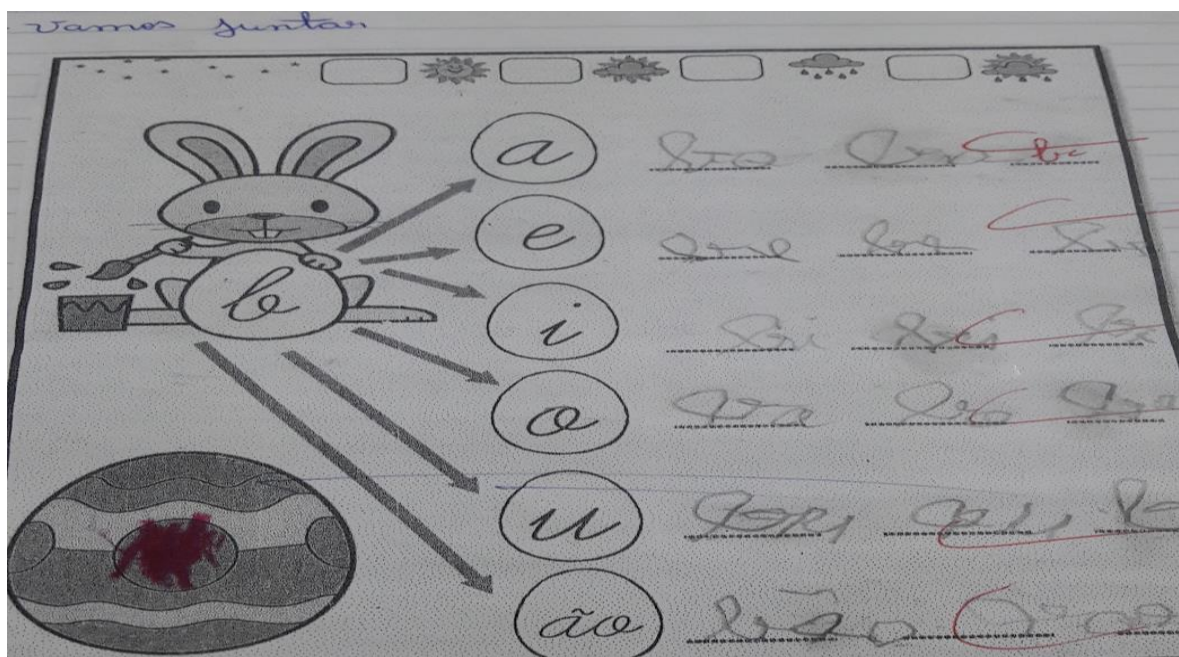


Figura 3 – Atividade avaliativa do aluno com DI.

Diante das figuras um e dois que dizem respeito às atividades realizadas pelo aluno com DI, pudemos perceber seu avanço, pois o aluno conseguiu passar do pontilhado para a escrita à mão livre e apreensão da família do B, acreditamos que esse desenvolvimento não seria possível sem a mediação da professora.

Então, concluindo a análise desse indicador, percebemos que a professora comunga com as teorias vigotskianas e acredita, diante de seus relatos e da observação, que o aprendizado e o desenvolvimento de seus alunos com deficiência só se darão, mediante seu auxílio e estímulos, e também dos colegas de sala mais desenvolvidos. Comprovaremos melhor essa afirmativa, quando formos analisar os indicadores: aprendizagem e desenvolvimento.

Antes de analisarmos outro indicador, abordaremos a seguir uma teoria interessante, encontrada na obra *Fundamentos da Defectologia*, sobre a pessoa com deficiência.

Durante a entrevista, buscamos, intencionalmente, averiguar com a professora sobre sua percepção, sobre seus alunos com deficiência, no que diz respeito a eles perceberem sua deficiência. A resposta foi:

/.../ eu vejo que a criança, ela não se sente diferente, ela não se sente diferente, ela quer aprender, ela fica feliz com os elogios, né!? Ela quer, quando eu falo português que eu vejo que todo mundo tá pegando o caderno mesmo, já sabe diferenciar o caderno, eu não vejo eles se sentirem diferente, pelo contrário eles são iguais, quando eu chamo atenção de um eu chamo também a atenção dele se tiver errado, por que nós não somos diferentes, quem faz a diferença, no meu ver, né!? É a gente, ao excluir. Então eles não são diferentes, eles são iguais. (PROFESSORA ASTRID)

Como mencionamos acima, a pergunta foi intencional, pois gostaríamos de comparar suas constatações às de Vygotsky, pois para esse autor, o indivíduo não percebe seu “defeito”, e sim as limitações que dele são resultantes. (VYGOTSKI, 1997) Essa afirmativa, comunga com as ponderações da professora, quando destaca que seu aluno com deficiência age naturalmente, quer fazer tudo o que as outras crianças fazem, porém, limitado muitas vezes pelo comprometimento biológico, um outro trecho da entrevista pode exemplificar o exposto:

/.../ então o que acontece com o (fala o nome do aluno) eu estudei ele, eu comecei a observar a frustração dele, ele tinha vontade de copiar, ele tem vontade, mas ele não consegue, ele sabe que não consegue, mas ele quer ser valorizado, naquela vontade. Então, quer copiar (fala o nome do aluno)? Então, copia. Vai introduzir o quê? A coordenação motora grossa. Pode copiar. Dou um visto; olha valorizei a leitura. /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Como o aluno não percebe sua deficiência, sente necessidade de realizar as mesmas atividades que seus colegas de sala, podemos concluir que quando a professora permite, valoriza, estimula a realização destas o aluno com deficiência reage de maneira positiva, seu desenvolvimento é estimulado e a aprendizagem tende a acontecer.

Portanto, a deficiência não é apontada tão e somente pelas causas biológicas, mas pelos fatores sociais, que definem qual o futuro dessas crianças na sociedade em que estão inseridas. Por este motivo, Vygotsky, afirma que as barreiras advindas pela deficiência, estão relacionadas com a cultura e a interação social. Vajamos o que o autor postula a esse respeito:

[...] el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como ‘una luxación social’. Todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona en el medio social, su papel y su destino como participante de la vida y todas las funciones sociales del ser, se reorganizan (VIGOTSKI, 1997, p. 8).

De acordo com Silva (2011), a criança só irá se deparar com sua deficiência, quando ela for condicionada a agir como uma criança normal, embora este procedimento seja primordial para sua evolução.

Percebemos essa ponderação do autor durante a observação, pois o aluno com deficiência se recusava em fazer as atividades adaptadas ao seu nível mental, queria fazer as mesmas atividades dos colegas, muito embora não conseguisse resolver as mesmas, por conta da complexidade, mas a seu ver estava fazendo certo e queria acompanhar seus colegas. A atitude da professora foi de permissão e incentivo, pois não queria que se sentisse diferente dos outros, uma vez que ele não percebe sua diferença, mas quando é cobrado ou comparado as crianças ditas normais, essa diferença é ressaltada, cabe ao professor amenizar essa diferença e aproximar a turma. Sua atividade saia um rabisco, enquanto a dos colegas saia

com palavras e textos, pois era uma atividade de língua portuguesa de produção textual, mas para ele não importava e para a professora ele estava desenvolvendo a coordenação motora fina, além de interagir com sua turma e exercitar a concentração. Em outro momento fazia com ele suas atividades adaptadas, a aceitação era melhor, mas ficava sempre atento ao que seus colegas estavam fazendo.

Assim, [...] “el defecto por si sólo no decide el destino de la personalidad, sino las consecuencias sociales y su realización sociopsicológica” (VIGOTSKI, 1997, p. 30). Portanto, a principal forma de restrição que se apresenta a pessoa com deficiência, impossibilitando-a de viver naturalmente em sociedade, é o fator social – sendo este fator variável de uma sociedade para outra – a diferenciação biológica é secundária.

Porém, Vygotsky, alerta para os dois lados paradoxais da deficiência, pois ao mesmo tempo que impossibilita, limita e restringe, na mesma proporção, tende a servir como estímulo, pois diante das barreiras a tendência é criar possibilidades para superá-las. Como Vygotsky, destaca a seguir:

El postulado central de la defectología contemporánea es el siguiente: cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de substitución, procesos edificadores y equilibradores em el desarrollo y la conducta del niño. [...] De este modo, la reacción del organismo y de la personalidad del niño ante el defecto, es el hecho fundamental central, la realidad única con la cual tiene que ver defectología. (VIGOTSKI, 1997, p. 5)

Nesse sentido, o autor afirma que a deficiência pode ser compensada se houver estímulos a partir da interação social, acredita que esse processo é anterior a deficiência, e está presente na personalidade, sendo essa última considerada como um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento da pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 1987).

A fim de situar o leitor, até o momento, já analisamos cinco indicadores da pesquisa, são eles: interação, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e mediação.

4.3.6 Aprendizagem

Sempre que Vygotsky adentrava na temática deficiência, ressaltava que a aprendizagem é mais relevante do que sua condição biológica. Nesse sentido, professora Astrid, também, dialoga com o autor:

Então, mediar é tu dar o que a criança necessita e até mais, se você ver que a criança ela pode, dê, ofereça porque ele vai se desenvolver, ele vai te surpreender, deixa a

criança te surpreender, eu acho importante isso, a criança nos surpreende porque a gente se surpreende né!? E a gente não pode limitar a criança, eu acho que o que acontece que você fala: _ ah, a criança ela não sabe ler, ela não sabe pegar o lápis, então pronto ela não pega, vai ficar lá deitado, vai ficar lá sentado, vai ficar brincando com algum brinquedo, não. /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Vygotsky (1997) tinha um posicionamento alheio a forma como se processava a educação especial de sua época, como já mencionamos anteriormente. De acordo com o autor, existiam escolas especiais, e nestas instituições se criavam grupos isolados de acordo com as deficiências afins. Nesse modelo de “educação” o potencial do aluno era descartado, os métodos utilizados eram repetitivos, concretos, motores, pois não primavam pela abstração e criatividade. Tudo isso, porque:

el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelar los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica (VYGOTSKI, 1997 [1931], p. 150-151).

Assim, Vygotski (1993), pontua que a aprendizagem vem antes do desenvolvimento. Embora, a aprendizagem (ensino), necessite de estímulos necessários para que venha a acontecer, por este motivo, o processo de aprendizagem seria mais eficaz se fosse apresentado durante a fase de amadurecimento, onde a criança conseguisse fazer algo, mas com ajuda do mediador.

Ao longo da observação empírica observamos e registramos vários momentos em que a aprendizagem era evidenciada. Pois segundo Vygotsky, a aprendizagem só será possível a partir de um mediador, de um condutor que possibilitará que o conhecimento externo, possa ser internalizado mais tarde. Uma das coisas que nos chamou muita atenção durante a observação foi a dificuldade que o aluno com deficiência intelectual tinha em atender alguns comandos validos para toda turma e que fazem parte das regras de boa convivência em sala, como por exemplo: ele não entendia a hora de ficar calado, sentado, pegar um caderno de uma disciplina ou de outra. No início da observação que aconteceu no primeiro bimestre (fevereiro de 2017) que a professora recebeu a turma, nos deparamos com essa situação. Quando surgia alguém na sala (coordenação, direção, pais), ele queria saber quem era, falava muito alto e levantava para saber o que não lhe dizia respeito. Paulatinamente, a professora foi trabalhando isso com ele, com ajuda e apoio da turma, onde após algumas semanas, era perceptível a

mudança de comportamento do aluno com deficiência, pois durante o processo de internalização dos comandos, quando o aluno levantava, queria falar ou saber sobre quem chegava, a professora e os colegas pediam silêncio e/ou lhe davam o comando para sentar. E aos poucos esse aprendizado foi sendo internalizado e observamos que quando alguém chegava, ele visualizava, olhava para a professora e para os colegas e não mais fazia o que era de costume.

Ainda sobre a aprendizagem, realizamos outro registro durante os primeiros intervalos, o mesmo aluno supracitado, tomava mingau de arroz com açaí, sempre com o auxílio de uma cuidadora que o acompanhava em sua casa, que vinha para escola especialmente na hora do intervalo e para realizar a ação de dar o mingau na boca do aluno. A professora vendo essa cena, e sabendo que ele não iria aprender a lanchar sozinho se continuasse sendo condicionado, com muito carinho, chamou a mãe, junto com a orientadora educacional e solicitou que deixasse o lanche na portaria que a escola se responsabilizaria pelo lanche do aluno, e assim foi feito. No início ele se sujava, gastava na mesa, tinha dificuldade em abrir o copo, ficava com a boca suja, mas com a ajuda dos colegas e da professora foi superando e aprendendo como vencer essas dificuldades. Tempos depois, lanchava sozinho, não se sujava, usava sua toalhinha para higienizar a boca e apresentava um aspecto melhor, de independência, de felicidade, pois sabia que tinha dado um passo significativo em seu desenvolvimento.

4.3.7 Desenvolvimento

Passando para um ponto crucial da pesquisa que é o desenvolvimento do aluno com deficiência, onde, analisaremos outro indicador. Perguntamos sobre seu aluno com deficiência, sua aprendizagem e como percebia seu desenvolvimento. Obtivemos a seguinte resposta:

/.../ eu observo o (fala o nome do aluno) ele tem um déficit intelectual, ele esquece o que ele fala, então eu procurei suscitar muito a memória dele quando ele fala aí ele repete eu repito com a mesma pergunta que é pra exigir o pensar do (fala o nome do aluno) pra não facilitar a resposta pro (fala o nome do aluno), então eu sempre repito com a mesma pergunta, e aí, eu posso ir ao banheiro? eu pergunto pra ele. Vai. Olhando nos olhos dele. Aí ele repete de novo: _ eu posso ir ao banheiro? O que foi que eu lhe falei, que é pra exigir o pensar dele. /.../

Vamos analisar, primeiramente, o que Vygotsky aborda sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, que é o caso do aluno supracitado pela professora Astrid:

[...] para el surgimiento de la compensación es necesario que el niño interiorice y siente su deficiencia. Pero en el retrasado mental la dificultad consiste en que él

asume una actitud no crítica hacia sí mismo para interiorizar su propia deficiencia y sacar una conclusión eficaz para vencer su retraso. (VIGOTSKI, 1997, P. 105)

O autor recomenda, então, levar esse aluno a reconhecer suas limitações e com a mediação do professor criar estratégias que o levem a potencializar sua aprendizagem. Utilizamos um trecho da entrevista da professora para exemplificar o que o autor quer nos informar:

Então eu observo o (fala o nome do aluno) tinha o histórico, ele era as vezes agressivo porque eu (pausa). O que que acontece com o aluno, eu gosto de observar o aluno, eu gosto de ver qual é a facilidade de aprendizagem do aluno, sendo normal ou não, então a partir do que você observa que a criança ela tem aquela facilidade de aprender aí você aplica as metodologias necessárias pra esse desenvolvimento. /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Segundo Silva (2011), essas estratégias não estão prontas para serem utilizadas, mas serão construídas a partir da singularidade da criança, sua cultura, suas limitações e das interações sociais, sendo assim, estará mais apta a superar as barreiras impostas pela sociedade. Podemos analisar essa afirmação, em mais um trecho da entrevista com a professora:

Então a gente vê um desenvolvimento no (fala o nome do aluno), ao exigir o pensar você exige o quê? Um desenvolvimento desse aluno, um desenvolvimento cognitivo desse aluno, então ao mesmo tempo que você é (repetições) entra com o aprendizado, com o conhecimento esse aluno se desenvolve naturalmente na sua potencialidade, quem sabe daqui o (fala o nome do aluno) pro 5º ano ele não esteja lendo se continuar com os estímulos necessários, porque no decorrer do tempo a mente dele vai se desenvolvendo, a gente observa esse desenvolvimento, e fora que o (fala o nome do aluno) não é mais agressivo, ele trata os coleguinhos dele com carinho, ele não bate em nenhum coleguinha, né!? (PROFESSORA ASTRID)

Percebemos nas análises de Van Der Veer e Valsiner (2001) muito do que a professora Astrid vivencia, pois segundo eles, o fortalecimento, paulatino, da teoria histórico-cultural teve relação com a *Defctologia* em Vygotski, nela é acentua-se a existência de um desenvolvimento natural, além de um cultural em todas as crianças, com deficiência ou não. Ou seja, sabendo que a criança se desenvolve por duas vias distintas que se complementam, concluímos que ela não traz algo apenas dela, mas absorve algo do exterior, a cultura do grupo em que se inter-relacionam, logo seu comportamento e desenvolvimento não será natural, mas sofrerá características de seus familiares, seus colegas de sala, seu professor e demais indivíduos que estiver em seu convívio social.

Em se tratando do desenvolvimento da criança com deficiência, foco de análise neste momento, Vygotsky, ressalta a importância dos aspectos relacionados à aprendizagem, anunciando que a criança carrega consigo a capacidade de aprendizagem, que relaciona-se diretamente com seu desenvolvimento, e nesse processo o meio social está diretamente

envolvido: “[...] a relação entre os dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado” (VIGOTSKI, 2000, p. 109).

Mesmo que a aprendizagem e o desenvolvimento estejam interligados e diretamente envolvidos, não devem ser confundidos como únicos e nem com detentores do mesmo conceito. Para Vygotsky (2000), a aprendizagem estimula e ajuda no processo de maturação, é compreendida pelas inúmeras capacidades e aperfeiçoamentos que impulsionam o pensamento a produzir vários fenômenos que ajudem na resolução de problemas. Enquanto que o desenvolvimento é mais lento e gradual e é posterior a aprendizagem. Sendo assim, é a aprendizagem que introduz o desenvolvimento.

Para melhor entendermos o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, deveremos buscar em Vygotsky a relação existente entre o real, o potencial e o proximal, conforme destaca a seguir: “[...] um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir, mas vai atrás dele” (VIGOTSKI, 2006, P. 114). O aprendizado deve estar à frente do desenvolvimento do aluno, apresentando momentos de estruturação de novos saberes e significados para a criança que está em processo de construção do conhecimento.

Essa orientação é feita pela professora/mediadora Astrid, em sala de aula, onde ela pode constatar significativos avanços na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento do seu aluno com deficiência, como veremos a seguir:

Ele [aluno com DI] ajuda, ele sabe cortar, ele tem uma coordenação motora boa, ele ajuda os coleguinhas, ele quer entregar, ele entrega, tudo ele participa, e quando ele começou a ser valorizado na sala o que aconteceu, diminuiu a violência, a agressividade, ele se tornou um aluno o quê? Melhor né, de relações e até bem querido pelos colegas por que tinham medo dele agora não têm, chegam perto dele, conversam com ele /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Sobre essa agressividade, destacada na entrevista realizada com a professora Astrid, acompanhamos em dados momentos essa agressividade, durante a observação empírica, sobretudo quando queria realizar uma ação e sua limitação o tolhia, falava alto, ensaiava um choro, queria que a professora repreendesse outro colega sem motivo, queria forçar uma situação, pegava um colega a força pelo braço, enfim. A professora vendo essas cenas buscou alternativas para amenizar e/ou resolver a situação. Percebia que o aluno queria ajudar, mas não conseguia por isso se frustrava. Começou a solicitar sua ajuda, como: ir buscar uma xerox na coordenação, um pincel na secretaria, um copo de água na cantina, entregar as atividades para os alunos. No início ia na companhia de outro colega mais desenvolvido, depois começou a ir sozinho e conseguia realizar muito bem a missão que lhe era confiada. A

agressividade foi desaparecendo, se sentia útil, valorizado, querido, pois além de melhorar sua relação com seus colegas, a interação continuava em todos os ambientes que frequentava, lá conversava, questionava sobre tudo, queria saber o nome de todos que interagiam com ele, e aprendeu mesmo, o nome dos funcionários da escola que interagiam diretamente com ele. Como resultado, víamos o aprendizado e o desenvolvimento acontecer, paulatinamente.

Esse caminho percorrido pela professora que foi constatado nas observações, comungam com os ideais de Vygotsky e nos leva a tecer algumas conclusões preliminares. Primeiro, que está percorrendo o caminho certo a seguir, pois percebemos durante a observação e as análises documentais seus resultados positivos e significativos. Segundo, está percebendo os avanços no seu aluno com deficiência e sua prática pode ser considerada inclusiva e vygotskina, pois ela e seus alunos ditos normais conseguem se adaptar as necessidades do aluno com deficiência em sala regular de ensino, usa de estímulos diversos para desenvolver esses alunos, mesmo que seja por outras vias (como veremos a seguir durante a análise do indicador compensação). Terceiro, tem tratamento igualitário com todos da turma, uma vez que o aluno com deficiência não percebe sua deficiência e quer participar de tudo na sala, e quando o meio cultural cria barreiras ao aluno com deficiência e ele precisa de adaptações para conseguir superar essas barreiras, professora Astrid, como mediadora desse processo, auxilia e conduz esse aluno, a um caminho certo a seguir (não podemos esquecer que o mundo é pensado apenas para pessoas “normais”, segundo Vygotski).

Continuando nossa análise sobre o indicador desenvolvimento, mas que é, repetidas vezes, associado com a aprendizagem, processos que tem notoriedade em nossa pesquisa e na Defectologia de Vygotski (2004, 2006), onde para ele é a escola que deve desempenhar a função de possibilitar o desenvolvimento do aluno, ou seja, deve oferta conhecimentos e atividades que levem a criança ao avanço, respeitando seus limites e sua bagagem cultural e criando competências e habilidades que levem ao aprendizado e posteriormente ao desenvolvimento. Nesse sentido, Alvarez e Del Río (1996, p. 85), postulam:

Empregar conscientemente a mediação social implica dar, em termos educativos, importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades.

Para que a aprendizagem aconteça, Vigotski aponta o professor como figura principal, pois atua diretamente na ZDP dos alunos, é ele que “[...] deixa de ser visto como agente exclusivo de informação e formação dos alunos, uma vez que as interações estabelecidas entre as crianças também têm um papel fundamental na promoção de avanços no desenvolvimento individual”. (REGO, 1995, p. 15)

Podemos exemplificar, essa afirmação, na fala da professora Astrid, a seguir:

Você não consegue agora, mas depois você vai conseguir porque nós somos, só somos humanos através da relação com o outro, nós só aprendemos na relação com o outro se eu não ofereço conhecimento como é que essa criança vai aprender, como é que ela vai se desenvolver, né!? Vem só pra escola pra ficar só ali no cantinho, porque essa criança não toca, não me deixa por que é diferente, não, se ela vem, ela vai ter que receber o mesmo conhecimento que os outros, claro, na medida certa. (PROFESSORA ASTRID)

Diante do que está sendo exposto, percebemos que a prática docente deve ser permeada na elaboração de interações viáveis que contemplem sua clientela, ou seja, que leve o aluno a praticar sua atuação como aprendiz. O professor ao assumir esse papel de mediador, assume, também a responsabilidade de desenvolver a auto estima de seus alunos, trata-los com afetividade, desenvolver um ser em potência, levando-o ao saber palpável, possível e real.

Analizando um das primeiras atividades do aluno com DI, ainda no início de 2017, percebemos que ele apresentava muitas dificuldades devido a DI, ele apenas cobria, pintava e apresentava dificuldade para memorizar as vogais, consoantes, escrever seu nome e identificar os numerais de um a dez. Acompanhamos sua evolução, durante o período de observação e, também, através das análises documentais, onde a partir de estímulos da professora e dos colegas de sala, essas dificuldades foram sendo superadas, e depois de alguns meses já podíamos perceber seu desenvolvimento, ou seja, ele já conseguia escrever seu nome com auxílio, identificar e escrever as vogais, consoantes, números de um a vinte, melhorou suas pinturas, entre outros avanços em relação ao emocional e social.

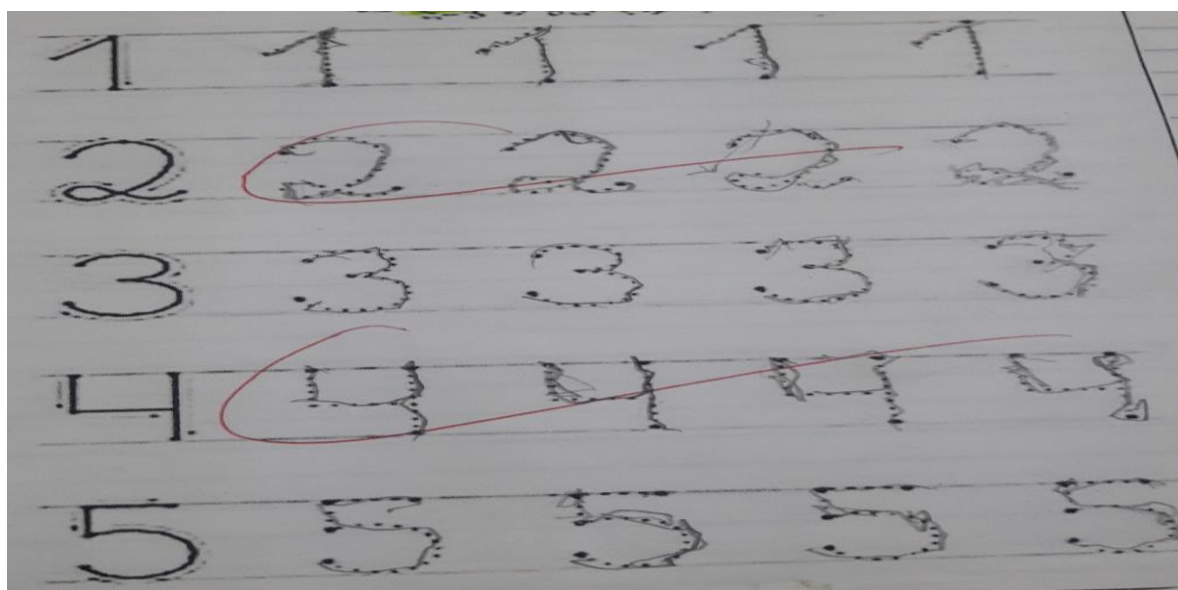


Figura 4 – Atividade realizada pelo aluno com DI no início do primeiro semestre de 2017.

A imagem abaixo corresponde a uma atividade do caderno, onde mostra um dos avanços supracitados, no que tange a identificação e escrita dos números, do aluno com DI:

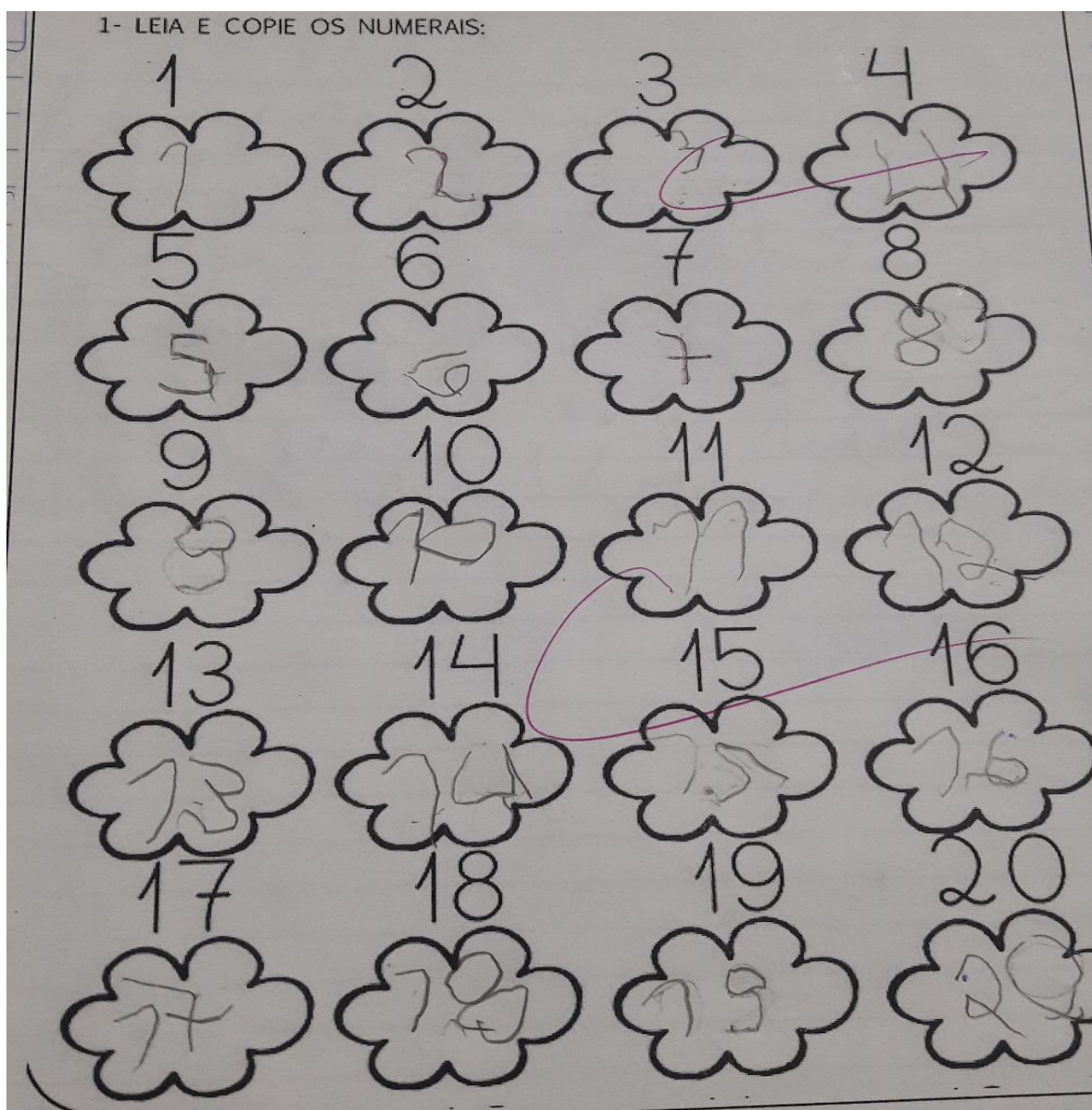


Figura 5: Atividade realizada pelo aluno com DI no final do primeiro semestre de 2017.

Como mostra a figura 5, é perceptível o desenvolvimento do aluno, pois antes só conseguia cobrir sem identificar os números, no decorrer do semestre, a professora foi deixando de lado o pontilhado e ofertando a ele atividades que desenvolvesse a escrita e a memorização dos números e assim ele foi correspondendo positivamente aos estímulos dados pela professora mediadora e pelo processo de interação com seus colegas de sala.

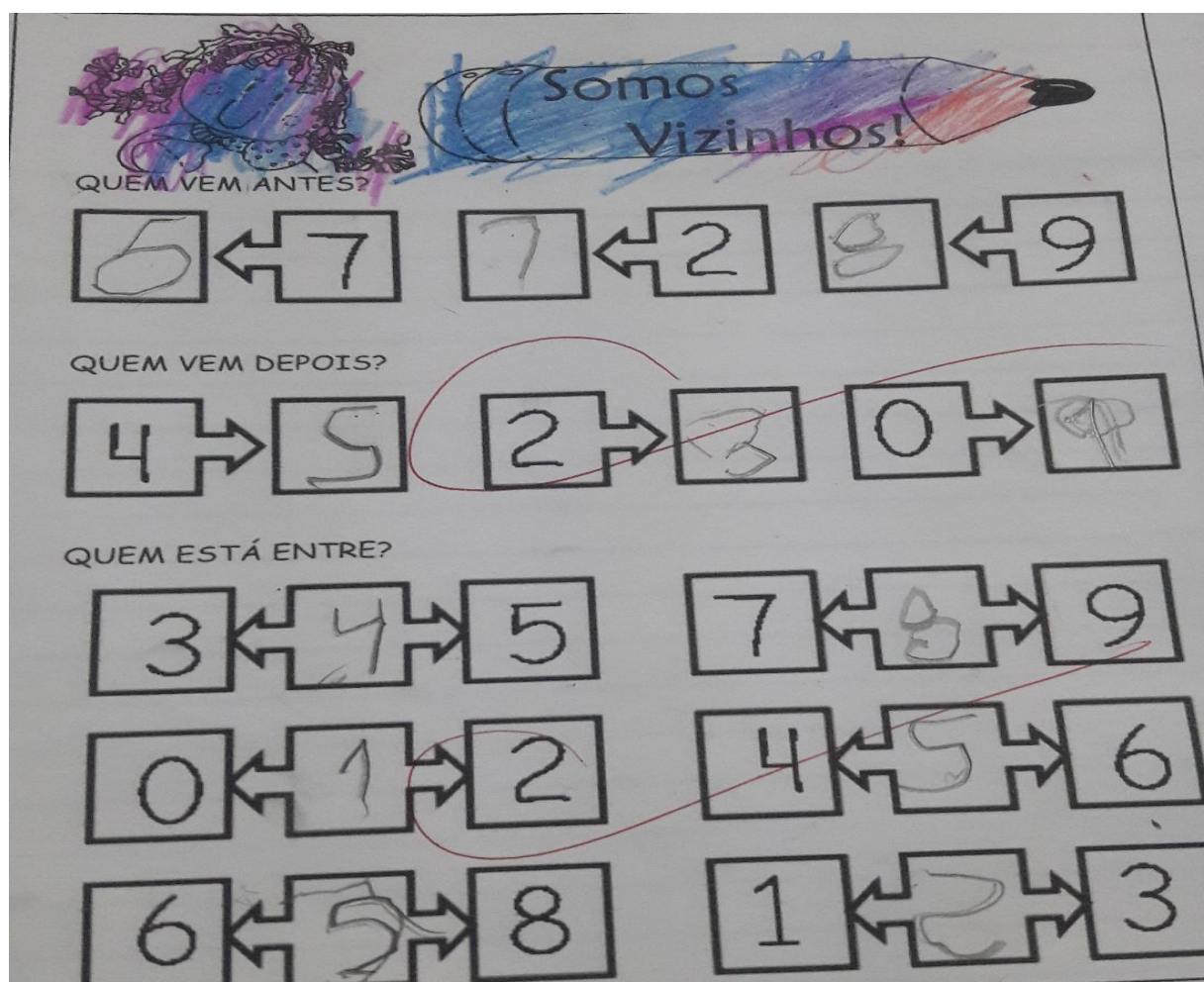


Figura 6 – Atividade Avaliativa do aluno com DI.

A atividade avaliativa apresentada na Figura 6 foi realizada em março de 2018, e nos mostra que o aluno continua a se desenvolver, pois além de escrever e identificar os números, já consegue abstraí-los e representá-los em várias situações que lhe é solicitado.

Dando continuidade sobre a ZDP, um renomado autor chamado Hedegaard, que encadeou o conceito de Vigotski sobre o desenvolvimento, com o aprendizado escolar, postula que o ápice da prática docente no que concerne a ZDP é:

Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento das crianças e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta. Embora cada criança seja única, as crianças obviamente compartilham traços comuns a outras crianças. Sendo da mesma tradição, as crianças na mesma classe têm um grande volume de conhecimentos e habilidades em comum. O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, se levar em conta que as crianças variam em sua velocidade e forma de aprendizagem. (HEDEGAARD, 2002, P. 224)

A contribuição vigotskiana sobre a prática pedagógica, não pode ser confundida como um ensino tradicional, onde o professor assume um posicionamento autoritário, intervindo e

desprezando a capacidade de seu aluno, onde este aluno tem a função de mero receptor. Segundo Rego (1995) faz-se necessário um professor criativo, participativo, estimulador, que leve seus alunos a compartilhar seus conhecimentos e ajudá-los a ampliar seus horizontes no campo do saber, o professor mediador deve ser observador a fim de que possa perceber as singularidades de seus alunos e os conduza ao desenvolvimento.

Vejamos o que professora Astrid, nos diz a esse respeito:

/.../ o professor, também, não pode se acomodar tem que ir atrás, né!? Por que eu penso assim, a gente tem que transformar a vida daquela criança, ela não pode ficar só naquela mesmice, não, não a gente não pode também ficar não só tá, sim, não tem jeito, não tem jeito. Ir na coordenação, professora não tem jeito, não dou conta. Não, não, bora, ajude, bora pesquisar, bora ver alguma coisa, tem que ter uma forma, e só o professor sabe isso porque é ele que lida com aquela criança, só ele que conhece aquela criança. Não é outra pessoa que vai dar a chave é o professor, porque a partir do que tu conhece a criança, tu consegue traçar metodologias pra transformar a vida daquela criança, pra desenvolver aquela criança, como é que o outro vai desenvolver se ele não tá na sala de aula, ele não convive, alguma coisa você conhece, /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Assim como, professora Astrid acredita no seu potencial para conduzir seus alunos, sobretudo o com deficiência, logo o professor é o farol que irá levar saber. Em sua obra *Psicologia Pedagógica* publicada em 1926, que traz em seu bojo proposta de transformação social, Vygotsky apresenta-se como uma pessoa que está à frente de seu tempo, quando postula:

Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir estes conhecimentos e utilizá-los. E isso se obtém (como tudo na vida) no processo de trabalho. Sobre o professor recai um papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo (VIGOTSKI, 1926, p. 448).

O teor desta obra visa criticar o modelo de escola tradicional especial, para os alunos com deficiência intelectual, pautada em uma proposta de ensino retrogrado baseada em cópia, repetição, atividades concretas. Para o Vygotsky (1997), estas metodologias deveriam ser substituídas por metodologias abstratas e significativas, com estímulos do pensar, do fazer, do criar, do interagir, tudo isso porque:

el niño mentalmente retrasado depende tanto en su experiencia de las impresiones concretas y desarrolla tan poco, por su propia cuenta, el pensamiento abstracto, la escuela debe libralo del exceso del método visual-directo, que sirve de obstáculo al desarrollo del pensamiento abstracto, y educar estos procesos. Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas (VYGOTSKI, 1997 [1929], p.36).

Na história da humanidade, sobre a educação especial, prevaleceu por muito tempo o modelo de pensamento em que o conhecimento sistemático, abstrato, era inacessível as pessoas com deficiência, sobretudo as que apresentavam deficiência intelectual. Desse ponto

de vista, temos como resultado, ainda nos dias atuais, um ensino baseado no repetitivo, no concreto, como principal forma de viabilizar a aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991), o concreto seria deveria ser apenas o ponto de apoio para se chegar ao pensamento abstrato.

Veamos nas figuras 7 e 8, alguns exemplos do aprendizado do seu aluno com DI.

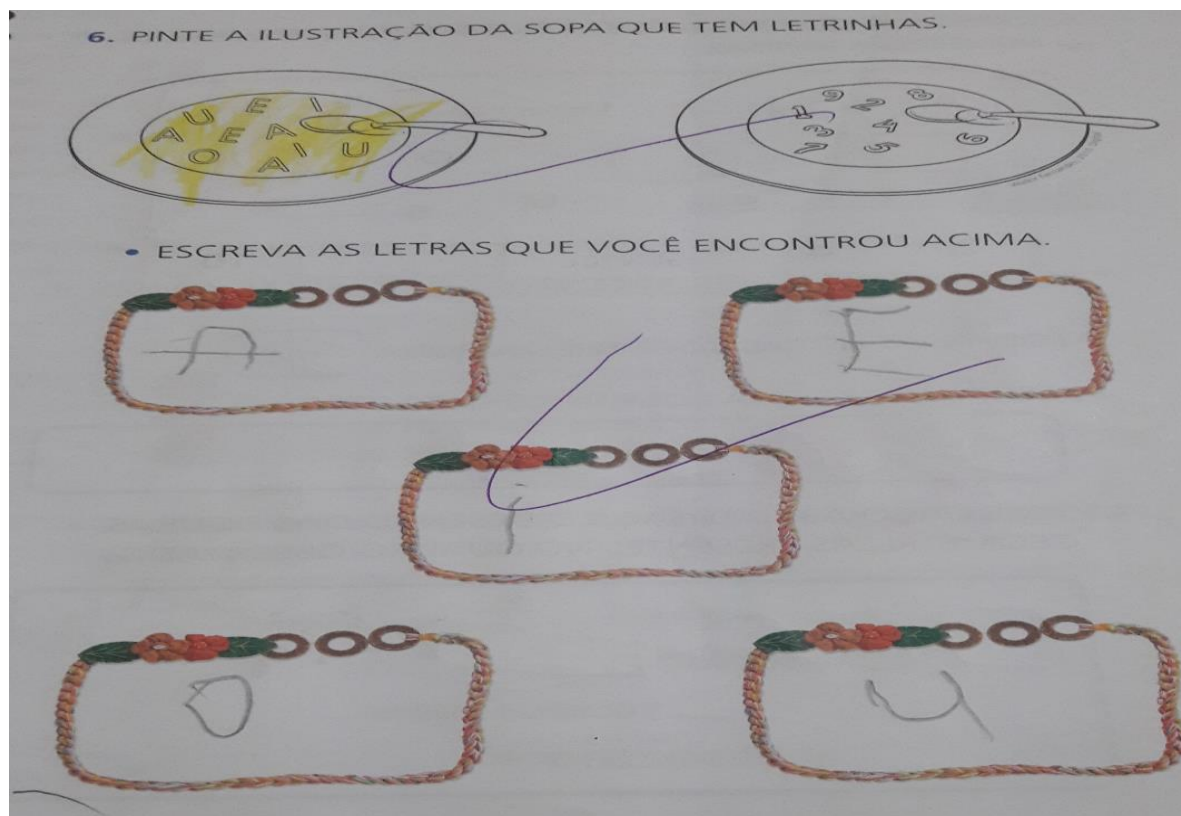


Figura 7 – Atividade do livro didático do aluno com DI.

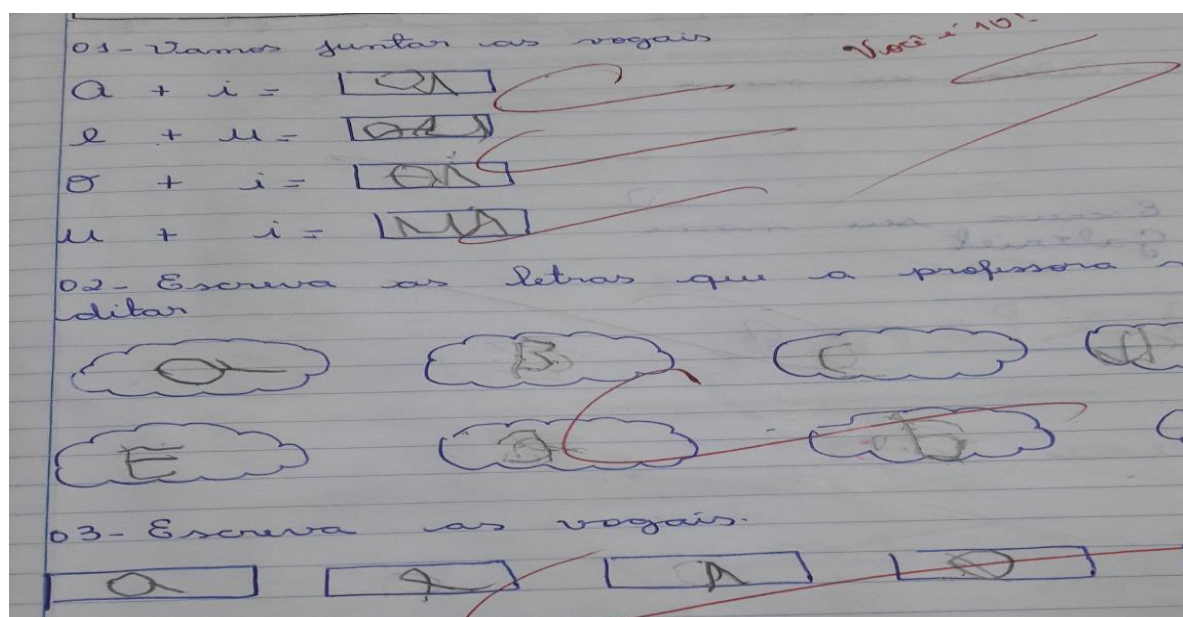


Figura 8 – Atividade de revisão no caderno do aluno com DI.

Apresentamos algumas atividades realizadas no livro didático e no caderno do aluno com DI, a fim de perceber seu desenvolvimento diante dos estímulos, pois como diz a professora Astrid (2018), cada dia é um dia diferente, às vezes conseguimos grandes avanços, outros retrocedem, o importante é não desanimar e acreditar que eles podem e precisam se desenvolver.

Caminhando para o término das análises dos dados coletados durante a pesquisa de campo, passemos para a análise do oitavo e último indicador: a compensação.

4.3.8 Compensação

Iniciemos com a fala da professora Astrid, para melhor entendermos o processo de compensação em Vygotsky:

Tem coisas que não tem como tu mudar, mas você tem que procurar outras formas de desenvolvimento, né, e o que a criança, é cega né, tu não vai ver, tu não conseguir, isso é biológico, não tem como transformar, mas o que eu posso desenvolver a questão espacial da criança, a questão dela entender o espaço, dela conhecer o espaço né, a audição, o olfato, o paladar, os outros sentidos, quer dizer, aquela criança não se desenvolve nesse quesito, mas ele vai desenvolver noutro, basta eu ter um olhar diferenciado, tudo isso é o olhar do professor em cima daquele aluno, não um olhar de limitação, mas um olhar de transformação. (PROFESSORA ASTRID)

Vygotsky postula em sua obra *Fundamentos da Defectologia*, que não podemos ver e/ou analisar uma criança com deficiência, a partir, de suas limitações. O autor “[...] prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Vygotsky chamou de “caminhos indiretos do desenvolvimento” e atribuindo grandes sentidos e significados a esses caminhos. Percorreriam esses caminhos, a criança que buscasse outras vias para seu desenvolvimento, pois pelo caminho direto, era impossível, pois estava comprometido pela deficiência, ou seja, “[...] quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão” (VIGOTSKI, 2011, p. 866). Diante dessa situação-problema, a personalidade e o próprio organismo, serão desafiados a buscar outras formas de desenvolvimento, é nesse contexto que surge o método de compensação. Através desse processo a criança tende a se adaptar no meio em que está inserida, aguçando outros membros que não sejam os comprometidos pela deficiência.

Em se tratando do mecanismo de compensação para a educação das crianças com deficiência intelectual, o autor estabelece:

Para la educación del niño retrasado mental es importante conocer cómo él se desarrolla, es importante no la deficiencia por si misma, no la insuficiencia por si misma, el defecto, sino la reacción que se presenta en la personalidad del niño en el proceso del desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y la cual resulta de esta deficiencia. El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se organiza como un todo, se equilibra, se compensa con los procesos de desarrollo del niño (VIGOTSKI, 1997, p. 104).

É válido ressaltar que, segundo Vigotski (2011), o processo de compensação, ou os caminhos indiretos para o desenvolvimento, não são aplicáveis apenas as crianças com deficiência, mas a qualquer criança que apresente dificuldade diante de situações-problemas, irá usufruir desse processo, criando estruturas de raciocínio mais rigorosas alteração comportamental. Porém, para a criança com deficiência, esse processo se torna essencial, no sentido, que irá solicitar do organismo, um retorno, que lhe possibilitará além das estruturas rigorosas, o caminho para que possa superar suas limitações, possibilitando significativo desenvolvimento. Sobre superação de limites, a professora Astrid, destaca:

/.../ eu falo que o professor limita, eu penso que o professor limita o aluno. Aquele aluno não sabe ler, sim não sabe? Bora ensinar a ler. Vamos parar tudo, vamos ensinar a ler. Ele não sabe, ele não tem condições, não aprendeu, não tem culpa de não aprender, né!? (PROFESSORA ASTRID)

O professor não deve limitar seu aluno por conta de sua deficiência, ele deve sim, como postulou a professora Astrid estimular, incentivar, mediar o ensino, pois para Vigotski (1997), a criança vai se desenvolver, só que de maneira diferente dos demais e por outras vias e depende muito da interação social. Reforçamos aqui a importância do professor, que deve estar atendo a tudo e a todos, fornecendo ferramentas para contemplar os anseios dos seus alunos, sobretudo dos com deficiência, como ressalta professora Astrid:

/.../ eu penso na minha, no meu imaginário, no meu senso comum que eu acho que a gente não pode ver barreiras pra ajudar essa criança, porque mesmo naquela dificuldade a gente tem que pensar um método que ajude, né!? Então vai, eu acho, que ajuda a desenvolver uma criança é você conhecer ela, né?/.../ Se você não tem um olhar diferenciado, você não consegue. Você fala, ah não tem condições. Depois que você fala que não tem condições, aí fica muito difícil. /.../ Sei lá eu acho que a gente tem que ter um olhar diferenciado, porque se a gente buscar só a limitação, limitação, limitação a gente não vai conseguir, né? A gente não vai conseguir, então, a diferença é essa, é você olhar de uma forma diferente pra aquela situação, pra aquela realidade e tentar transformar ela, eu não posso ficar no comodismo, né? /.../ (PROFESSORA ASTRID)

Podemos observar ainda que:

Del proceso de interacción del niño con el medio se crea la situación que empuja al niño a la vía de la compensación. La prueba real principal de esto es la siguiente: el destino de los procesos de compensación y de los procesos del desarrollo en general, depende no sólo del carácter y de la gravedad del defecto, sino también de la

realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a las que conduce el defecto desde el punto de vista de posición social del niño. En los niños con defectos la compensación tiene lugar en direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se ha creado, en qué medio el niño se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia (VYGOTSKY, 1997, p. 106)

Martins (2010) ressalta que assim como a deficiência se apresenta, na mesma proporção são apresentadas os estímulos que busquem superar ou equiparar. Ao professor é permitido criar práticas pedagógicas criativa, envolvente, diferenciadas, raras, autênticas, inusitadas, enfim, métodos peculiares para desenvolver uma criança.

Não queremos aqui, afirmar que o processo de compensação é simples de ser efetivado, pois de acordo com Vygotski, a Escola Especial de sua época obtinha muita dificuldade em ampliar o desenvolvimento cognitivo e principalmente cultural dos alunos com deficiência. “Para que a criança obtenha uma superestrutura que vença ou substitua o defeito, é necessário, primeiramente, que haja um processo de interiorização da sua deficiência” (VIGOTSKI, 1997, p. 105) e isso só era possível se houvesse o processo de interação social com indivíduos distintos e não como se processava as relações sociais – alunos com deficiência interagindo com alunos que possuíam a mesma deficiência e poucos profissionais da escola.

Diante do exposto, não queremos negar a diferença, mas percebê-la como parte indissociável do aluno que se encontra no percurso da aprendizagem e que posteriormente irá alavancar seu desenvolvimento, indo ao encontro do seu verdadeiro sentido, que postula que o aluno com deficiência não é inferior ao dito normal, é apenas um aluno que se desenvolve por outras vias. Sendo esse conceito postulado como visionário para o tempo em que foi pensado e teorizado, ou seja, pensar que as pessoas com deficiência, necessitavam de interação social, assim como os ditos normais e que elas tinham condições de se desenvolver como os ditos normais, era impensado e improvável para época.

É importante destacar, que o processo de compensação não se caracterizava como uma mera interação informal, que visava trocar uma via comprometida por outra preservada:

Quien supone que el defecto de la ceguera se compensa con la educación del oído y del tacto, se equivoca, adopta enteramente el viejo punto de vista de la pedagogía social y se encuentra fuera de su círculo. [...] En el lugar de la compensación biológica debe presentarse la idea de la compensación social del defecto (VIGOTSKI, 1997, p. 62).

Percebemos que a teoria da compensação e do desenvolvimento do aluno com deficiência são bastante atuais, uma vez que propõe práticas pedagógicas voltadas para essas crianças. Essas reflexões corroboram, também, com as escolas atuais inclusivas, e ajudam na reflexão daquelas tradicionais e excludentes, onde insistem em afirmar que o aluno não

aprende porque tem uma deficiência. Com certeza, elas podem apresentar mais dificuldades com o ensino, porém os resultados esperados e obtidos não podem estar pautados apenas nos fatores biológicos, pois, o social não deve ser descartado e pode apresentar melhores e maiores resultados, quando ao processo ensino- aprendizagem do aluno com deficiência. (PATO, 1984)

Nesse sentido, Vygotski, compreende o desenvolvimento do indivíduo como um resultado da interação social, advinda da Educação formal e informal, a partir das maneiras distintas de se relacionar com a deficiência. Partindo do pressuposto de que as limitações apresentadas pelas crianças com deficiência interferem em sua relação com seus coletâneos, a Educação seria a principal ferramenta capaz de sanar essas interferências e contribuir com o desenvolvimento das mesmas. Sobre o processo de compensação e desenvolvimento:

La educación del niños com diferentes defectos debe basarse em el hecho de que simultáneamente com el defecto estén dadas también las tendencias psicológicas de una dirección opuesta; estén dadas las posibilidades de compensación para vencer el defecto y de que precisamente esas posibilidades se presentan em primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluídas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, presentar sólo las tareas y en un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista (VIGOTSKI, 1997, p. 32-33).

Ainda sobre o processo de compensação e desenvolvimento, nas palavras da professora Astrid:

Ah, ele está muito fraco. Sim, agora é minha vez, eu tô aqui, vamo parar tudo, vamos ensinar a ler porque a leitura ela (repetições) abre caminhos, ela abre pensamentos, ela abre cognição, desenvolvimento. Então vamos parar, vamos ensinar, quando a criança aprender a ler ela vai desenvolver em outros quesitos, em outros aprendizados, em outros conhecimentos. Então a gente não tem que ter aquele olhar de limitação, não, a gente tem que ter olhar transformador /.../ um olhar de criança que sempre quer conhecer, que quer entender, ficar procurando. (PROFESSORA ASTRID)

Concordamos com a professora Astrid, quando está ressalta que o professor não pode ter “olhar de limitação”, pois o aluno já tem seu desenvolvimento comprometido pela deficiência e o professor não pode restringi-lo ainda mais.

Como postulava Vygotsky sobre a criança com DI, em relação à compensação, possibilitar a elas atividades manuais, podem ser mais significativas do que as de lógica. Nesse sentido, registramos durante a observação uma aula de arte, onde a professora Astrid desenvolveu com seus alunos, pintura com tinta guache em papel sulfite e bolinhas de papel crepom. O aluno com DI nesse quesito conseguia acompanhar o nível da turma, pois tinha habilidade com atividades manuais e observamos que ele se sentia muito à vontade e motivado durante essa atividade proposta.

Acreditamos que as teorias de Vygotsky – em particular as reflexões sobre a Defectologia – permitam aos professores maiores entendimento sobre o desenvolvimento de seus alunos com deficiência, além da:

[...] noção de que educar é um campo de significações do professor para seus alunos. Os alunos com deficiência necessitam de forma contundente de significação, ou seja, da mediação do professor em seu processo de apropriação da cultura. Não há diferenças drásticas entre o processo de aprendizagem de alunos deficientes e não deficientes. Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto (MAGALHÃES, 2011, p. 100).

Os saberes pedagógicos, defendidos por Vigotski, não visam contemplar um escola tradicional e seletista, pensada para poucos, onde o professor é um mero instrutor, com autoridade absoluta que não acredita na capacidade de seus alunos com deficiência e nada faz para possibilitar seu desenvolvimento. Ao invés desse modelo, o autor apresenta uma intervenção pedagógica ativa, intencional e consciente, que vise o desenvolvimento de seu aluno com deficiência e que ele possa ter papel ativo no decorrer de sua aprendizagem.

Nesse sentido, Vygotski (1997), postulava uma escola que prime por um ensino coletivo com a valorização da cultura, onde os alunos com deficiência pudessem interagir no mesmo espaço com os ditos normais. E nesse processo, o professor mediador atuasse no sentido de estar atendo as necessidades de seu alunado e buscasse viabilizar o aprendizado e consequentemente o desenvolvimento, estando sempre observando o aluno com deficiência:

Si un niño ciego o sordo alcanza en el desarrollo lo mismo que un niño anormal, entonces los niños con deficiencia lo alcanzan de un modo diferente, por otra vía, con otros medios y para el pedagogo es muy importante conocer la peculiaridad de la vía por la cual él debe conducir al niño. La ley de la transformación del menos de la deficiencia en el más de compensación proporciona la clave para llegar a esa peculiaridad (VIGOTSKI, 1997, p. 7).

De acordo com Vygotsky, em hipótese alguma o aluno com deficiência deve ser taxado como um ser que não domina o aprendizado, em contrapartida, esse mesmo aluno se estiver integrado socialmente, poderá ser totalmente adaptado ao meio em que vive e atender ao padrão social vigente. Então, o professor representa uma função primordial na visão de seus alunos, por ser o detentor da “[...] peculiaridad de la vía por la cual él debe conducir al niño”.

De acordo com Coelho, Barroco e Sierra (2011, p. 7):

A abordagem de Vigotski evidencia uma teoria que não valoriza e se conforma com o sofrimento e com os limites biológicos, e sim com a superação destes, impulsionando para o estabelecimento de novos posicionamentos a respeito de velhas questões, como a de que deficiência seja fator de impedimento ao desenvolvimento. Essa concepção, de que a deficiência não é somente uma debilidade, mas também potencialidade, resulta em uma importante referência em

favor das possibilidades para o pedagogo, o psicólogo e a outros profissionais em seus trabalhos junto à educação.

Por fim, diante de tudo o que foi analisado, sobre o processo de compensação e desenvolvimento do aluno com deficiência, pode-se concluir que a professora Astrid, realiza o processo de compensação com seus alunos com deficiência, logo o aprendizado está se efetivando e através de seus relatos, das observações e das análises documentais pudemos constatar que o desenvolvimento desses alunos é uma constante. Firmamos, também que em seu cotidiano escolar, em reunião de pais, formação pedagógica, na elaboração de seu planejamento, menciona, cita e dialoga inúmeras vezes com os conceitos e saberes de Vygotsky.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar apesar de estar em processo de aceitação, adaptação e mudança desde 1994 (Declaração de Salamanca), ainda nos dias atuais se apresenta como uma prática desafiadora para muitas escolas e principalmente para o professor que está na linha de frente desse processo.

Gostaria de compartilhar uma última vivência que tivemos na sala da Coordenação Pedagógica do pré-escolar ao Ensino Fundamental 1, no final do primeiro bimestre de 2018, onde foi marcada uma reunião a pedido da mãe do aluno com DI, após a professora Astrid ter dito a mãe que seu filho estava regredindo por um série de motivos expostos a ela (mãe). Como ele (aluno com DI) faz acompanhamento em um Centro Especializado na cidade de Cametá, a mãe convidou alguns profissionais que realizavam este acompanhamento para se fazerem presentes também. A reunião foi iniciada pela coordenadora pedagógica, em seguida os profissionais que realizavam o acompanhamento do aluno se pronunciaram, a mãe discorreu sobre o acompanhamento que realiza em casa, em seguida a professora Astrid fez uso da palavra, reafirmando os motivos de sua afirmação em relação à regressão de seu aluno, o que nos chamou a atenção foi a segurança da professora, e sua fundamentação teórica a luz de Vygotsky, pois citou o autor diversas vezes, relacionando com o processo de desenvolvimento do seu aluno e dos estímulos que ele necessita para se desenvolver, sendo que todos que interagem com ele são também responsáveis por seu retrocesso e/ou desenvolvimento. Realizamos alguns acordos entre escola e família, e ao final a professora foi muito elogiada pela assistente social – profissional do centro especializado que estava lá a convite da mãe – devido seu posicionamento fundamentado e propriedade com que proferiu suas palavras.

Julgamos importante compartilhar o ocorrido nas considerações finais, por acreditar que o professor deve estar em busca do conhecimento, essa busca deve ser incessante e muito bem vinda em toda e qualquer circunstância, sobretudo quando se tem uma sala de aula com inclusão, o professor deve buscar nos referenciais teóricos subsídios que o ajudem a implementar práticas pedagógicas que visem possibilitar o desenvolvimento de seus alunos. E nesse caso específico, temos uma professora, que como já destacamos na introdução e na sessão quatro deste trabalho, é vygotskiana desde a graduação, e vê nas teorias deste autor caminhos que levam a inclusão, ao aprendizado e ao desenvolvimento de seus alunos ditos normais e com deficiência. Pois como destacamos anteriormente, ao professor cabe ser o mediador da aprendizagem, utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam suas habilidades,

saber que a turma poderá ajudar o aluno com deficiência através da interação, acreditar que a afetividade poderá auxiliar na superação das limitações e acima de tudo entender que a inclusão escolar, envolve questão de direito, logo deve ser respeitada, valorizada e implementada para além dos muros da escola.

Gostaríamos de retomar o problema que deu origem a essa pesquisa, onde visava elucidar a prática pedagógica de uma professora com indícios de serem inclusivas e de base vigotskianas. No decorrer das análises dos dados empíricos - observação, análise documental e roteiro de entrevista - constatou-se que as práticas pedagógicas da professora são de cunho inclusivo e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de seus alunos com deficiência. Constatou-se ainda que a professora está alinhada com o que regem os documentos oficiais e internacionais, sobre os direitos dos alunos com deficiência e principalmente que Vygotsky embasa suas práticas e seu olhar diferenciado para os alunos com deficiência.

Para que possamos melhor organizar as considerações acerca da pesquisa, destacaremos algumas ponderações obre a prática pedagógica da professora:

Percebemos que a chave do seu sucesso esteja explícito na palavra afetividade. Talvez seja esse o motivo que nos chamou tanta atenção como pesquisadora, talvez seja por esse motivo que a inclusão se efetive em sua sala de aula, talvez seja por isso que receba um feedback positivo de seus alunos com deficiência, e talvez, e principalmente, seja por essa afetividade que se torne uma professora diferenciada em meio a tantas outras. Pois em grande parte da pesquisa empírica a afetividade estava presente nas palavras, nos gestos e nas atitudes da professora.

Sobre o conceito de inclusão escolar, pudemos perceber que o elaborado pela professora, relacionou-se muito bem com a interação social, com a afetividade e com os documentos oficiais sobre inclusão. Inclusão e interação, pois segundo ela é só na relação com o outro que o aprendizado irá se efetivar, caso contrário isso não será possível; inclusão é afetividade, pois quando está em sala de aula, é movida por amor, e não percebe a diferença, para ela todos são iguais e o avanço é possível, embora ela leve em consideração a limitação e as dificuldades dos seus alunos com deficiência; inclusão e legislação, pois a professora levanta a bandeira da inclusão e entende que é direito deles, receberem um ensino de qualidade, por isso se dedica, pesquisa e se esforça para fazer seu melhor.

Diante de todos os indicadores evidenciados na pesquisa, todos foram contemplados nas falas da professora, assim percebemos que a professora comunga com as teorias

vigotskianas e acredita, diante de seus relatos, que o aprendizado e o desenvolvimento de seus alunos com deficiência só se darão, mediante seu auxílio, estímulos, interação e afetividade.

Por fim, diante de tudo o que foi analisado, sobre o processo de compensação e desenvolvimento do aluno com deficiência, pode-se concluir que a professora, realiza o processo de compensação com seus alunos com deficiência, logo o aprendizado está se efetivando e através de seus relatos, das análises documentais e das observações, pudemos constatar que o desenvolvimento desses alunos é uma constante. Firmamos também que em seu cotidiano escolar, em interação com seus coletâneos, na elaboração de seu planejamento, ela dialoga inúmeras vezes, com os saberes e conceitos de Vygotsky.

Esse projeto foi elaborado por acreditar que os sonhos podem se tornar realidade, por entender que a escola representa um futuro promissor para qualquer ser humano, por perceber que existem professores surpreendentes com bonitas histórias que precisam ser contadas, por saber que alunos com deficiência avançam em interação com os ditos normais, podem se desenvolver e querem muito ser aceitos, respeitados e queridos, enfim, por ser uma pesquisadora encantada com o munda da inclusão escolar e com os saberes de Vygotsky.

Chegando ao final prévio desta pesquisa, entendemos que a conclusão desta não chega ao fim por si mesma, uma vez que se trata de um tema amplo e que necessita de outros olhares e novas reflexões.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. In: AINSCOW, M et al (Orgs.). Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Ministério da Educação, 1997, p. 11-31.

ALMEIDA, C. A. F. (2004). **A comunicação entre membros de uma comunidade de surdos e surdocegos de Prata-MG**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília (DF), Brasil. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo>. Acesso em: 6 mar. 2018.

ALVAREZ, Amelia; DEL RÍO, Pablo. **Educação e Desenvolvimento: A Teoria De Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Próximo**. In: COLL, César; PALACIOS.

ARANTES, V. A. **Afetividade no cenário da educação**. In: OLIVEIRA, M. K. de e colaboradores. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, Cidália et al. **Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação**. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008. Disponível em < http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 01 de junho. 2017.

ARROYO, Miguel G.(1996). **Administração e qualidade da prática educativa: exigências e perspectivas**. Revista Brasileira de Administração da Educação, Brasília, v. 12, n. 1, p. 8-21, jan./jun.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara, 2007.

BLANCK, G. (1996). **Vygotsky: o homem e sua causa**. In: MOLL, L.C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas a psicologia sócio-histórica. (pp. 31-35). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

BONIN, L.F.R. (1996). **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. São Paulo (Brasil), Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.

_____. **Conselho Nacional de Educação / Câmara de Ensino Básico**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Plano Nacional de Educação. Lei no 10.172/01. 2001.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Normas para pesquisa envolvendo seres humanos (Res. CNS n.º 196/96 e outras) = Rules on research involving human subjects (Res. CNS 196/96 and others) / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. – 2. ed. ampl. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC) /SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007a, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. LEI 13.146/2015 (LEI ORDINÁRIA) 06/07/2015.

BUENO, J. G. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.3, n.5, p.2-25, 1999.

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

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino da geografia**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

COELHO, T.P.C.; BARROCO, S.M.S.; SIERRA, M.A. **O conceito em compensação em L. S. Vygotsky e suas implicações para educação de pessoas cegas**. In: CONPE, 10, 2011. Anais. 2011.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**. v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DAMIANI, Magda Floriani; NEVES, Rita de Araújo. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. UNirevista. Vol. 1, n. 2, p. 01-10, abril-2006. Acessado em 05/07/2017.

DANIELS, H. (Org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial**. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994.

FIDEL, R. The case study method: a case study. In: GLAZIER, J. D.; POWELL, R. R. (Ed.). **Qualitative research in informacional management**. Englewood: Libraries Unlimited, 1992. p. 37–50.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo: **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 28ª ed. RJ: Paz e Terra, 2005. Coleção educação e Comunicação. Vol. 1.

FREITAS, S.N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: Rodrigues (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GARCIA, P. B. **Paradigmas em crise e a educação**. In: Brandão, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 58-66.

GLAT, R. **A Integração Social dos Portadores de Deficiência: uma Reflexão**. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 1995.

_____. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques**, vol. I, 16-23, 2000.

GOFFREDO, V. F. S. **Integração ou segregação: o discurso e as práticas das Escolas Públicas da Rede Oficial do Município do Rio de Janeiro**. **Revista Integração**, 4(10), p.118-127, 1992.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HEDERGAARD, Mariane. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino**. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vigotski**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

KOZULIN, A, Gindis, B, Ageyev, V, & Miller, S. (Eds.), (2003). **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. **Cad. CEDES [online]**. 2006, vol.26, n.69, pp.163-184. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 12 fev. 2018

LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LUCCI, Marcos Antônio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. Professorado.** Revista de currículum y formación del profesorado, 10(2), p. 1-11, 2006. Acessado em 07/072017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LURIA, A.R., LEONTIEV, A., VYGOTSKY, L.S. & outros. (1991). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Moraes.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

_____, M. T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Moderna, 2007.

MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2. 1996. p. 79-98

_____, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Fátima Murad, Porto Alegre : Artmed, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELLI, Rosana. **Educação Inclusiva.** In: MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon, 2001.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes da Declaração de Jomtien.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 08 de jul. 2017.

MICHELIS, 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, set./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis: Vozes, 2010.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vigotski, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão.** Revista Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

PATTO, Maria Helena Sousa. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I.: **Ensino para a compreensão.** In: GINEMO SACRISTÁN, J e PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (orgs.): **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M. O. **Pesquisa colaborativa na escola: facilitando o desenvolvimento profissional de professores.** In: ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24, 2001, Caxambu. Disponível em: www.anped.org.br/24/ts.htm. Acessado em 21/07/2017.

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de LV S. VIGOTSKY.** São Paulo: Cortez, 2005.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real.** In: Cenp, São Paulo, 2004. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp >. Acesso em: 18 jul. 2017.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. **A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção.** Democratizar, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-12, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/democratizar/>. Acesso em: 4 jul. 2017.

POKER, R. B. **Adequações Curriculares na área da surdez.** In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.* São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 167-178.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana.** São Paulo: Contexto, 2008.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **As relações que os pais de crianças surdas estabelecem com a escola.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Estadual de Feira de Santana/ Centro de Referência Latino americano para la Educación Especial. Feira de Santana/Ba, 2002, 120 p.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 138 p.

RIBEIRO, Marinalva Lopes e JUTRAS, France: **Representações sociais de professores sobre afetividade.** Revista Estudos de Psicologia, nº 23, vol. 1, jan/mar de 2006. p.39-45.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989. RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade.** Portugal: Porto Editora, 2003, p. 89-101.

RODRIGUES, D. (2003) **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**, in: David Rodrigues (Org.) *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*, Porto Editora, Porto.

ROGOFF, B. (1990), **Apprenticeship in learning.** New York: Oxford University Press.

ROLDÃO, M.C. (2003) **Diferenciação Curricular e Inclusão**, in: David Rodrigues (Org.) Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade, Porto Editora, Porto.

ROSA, Ângela Coronel da. **Compreendendo o paradigma da inclusão**. Revista da Educação Especial. Santa Maria, RS: UFSM, n. 29, 2007.

SADALLA, A. M. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997. Não publicada.

SARDAGNA, Helena Venites. **Educação para todos: uma política do mundo global** (2010).Disponívelem:<<http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0131010717390616.pdf>>. Acesso em: jul. 2017.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA,1997.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. **Formação pedagógica de educadores da Educação Superior: Algumas implicações**. Educação por Escrito, PUCRS, v. 4, n. 1, p. 28, jul. 2013.

SILVA, M. O.E. da. **A análise de necessidades na formação contínua de professor: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular**. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69. BBE.

SILVA, Pedro Jorge de Melo (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Ministério Público. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SIRGADO, Angel Pino. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 08 jul 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VÁLDES, M. T. M. **A educação especial na perspectiva de Vygotsky**. In : MAGALHÃES, R. C. B. P.; LAGE, A. M. V. (Orgs.). Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VASCONCELLOS e VALSINER. **Perspectivas co-construtivistas na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIEIRA, Fernando David; PEREIRA, Mário do Carmo. **Se Houvera quem me ensinara... – A Educação de pessoas com Deficiência Mental**. 2º ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação. Gráfica de Coimbra, Ltda. <https://www.webartigos.com/artigos/os-varios-paradigmas-que-permeiam-a-historia-da-pessoa-com-deficiencia-em-nossa-sociedade/33351/#ixzz5GjaEuamX>. Acesso em: 20 mar. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Manuscrito de 1929**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf. Acesso em: 08 mar de 2018.

_____, Lev. **Thought and Language**. Cambridge, MA: M.I.T. Press, 1986.

_____, L. S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Científico-Técnica, 1987.

_____, L. S.: **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escogidas - Tomo II – Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, L. S. (2001). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

_____, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TAILLE, Yves De La; DANTAS, Heloisa & OLIVEIRA, Marta Kohl de: **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidade Educativa Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo decaso: planejamento e métodos** / Roebert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 2. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001

APÊNDICES

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
APÉNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

1- Dados de Identificação:

Nome:

Formação inicial:

Formação continuada:

Tempo de serviço na instituição:

Carga horária trabalhada:

Estado civil:

Quantidade de filhos:

2- Sobre inclusão escolar:

O que você entende por inclusão escolar?

De que maneira você vivencia a inclusão em sua sala de aula?

Qual a importância do professor para a inclusão escolar?

Quais as principais dificuldades enfrentadas por professores no processo de inclusão? Como superá-las?

Você acredita com os aparatos de uma escola particular e o poder aquisitivo dos alunos com deficiência, são fatores que contribuem para a inclusão escolar?

3- Sobre prática pedagógica:

Qual a importância dos alunos ditos “normais” para os alunos com deficiência?

Você acredita que a criança com deficiência percebe sua deficiência?

Conte-nos sua experiência com seus alunos com deficiências.

4- Sobre o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos com deficiência:

Qual o significado da sua frase: voa borboletinha, voa!

Quem tem deficiência pode aprender? Justifique sua resposta.

Como você desenvolve as potencialidades do aluno com deficiência

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

- 1- Quando ocorreu seu primeiro contato com Vygotsky?
- 2- Como realiza sua pesquisa autônoma?
- 3- Quais as referências bibliográficas utilizadas em suas práticas pedagógicas?
- 4- Vygotsky tem contribuído com suas práticas inclusivas? De que maneira?
- 5- Sobre os indicadores da pesquisa, como podes conceituar:
 - a) Interação social
 - b) Afetividade
 - c) Zona de desenvolvimento proximal
 - d) Aprendizagem
 - e) Desenvolvimentos
 - f) Mediação
 - g) Compensação

APÊNDICE C

SÍNTESE DOS INDICADORES ANALISADOS A PARTIR DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

INDICADORES DA PESQUISA	TRECHOS ASSOCIATIVOS DO ROTEIRO DE ENTREVISTA DA PROFESSORA ASTRID COM OS INDICADORES
1- INTERAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO	“Bom, a inclusão escolar é tu valorizar aquele aluno que é dito, que é considerado especial de uma forma que ele possa compreender, se socializar e absorver um certo conhecimento da escola. /.../ Porque é na relação com o outro, né!?, que se dá o aprendizado, o conhecimento, e quanto mais aprendizado a criança tem, mais ela se desenvolve, partindo do princípio de que não é a criança que tem limite, mas o professor que limita essa criança. Por isso, que a gente deve oferecer todos os estímulos necessários pro desenvolvimento da criança, mesmo naquela particularidade, mesmo naquele problema que aquela criança tenha.” (PROFESSORA ASTRID)
2- AFETIVIDADE E INCLUSÃO	“A inclusão não é um método X ou não, a inclusão é o amor, eu penso nisso, é o amor, quanto mais o amor eu ganho por aquele aluno, mas ele vai se transformar, mas ele vai trilhar, mas ele vai melhorar e consequentemente vem depois, né!? O que a gente ver, né, uma transformação nesse aluno, né. /.../ então eu acho que a frase: “Só com o amor se move a vida”, ela entra aí por que eu não vou pensar no trabalho, dá trabalho? Dá, dá sim e muito, mas aí eu não enxergo esse trabalho, eu não sinto esse trabalho por que ele fica nessas palavrinhas: “só com o amor se move a vida”.” (PROFESSORA ASTRID) “Eu gosto muito dessa frase, “só com amor se move a vida” e eu levo isso pra minha vida, mesmo. Eu me lembro

	quando eu estudei aqui nessa escola, a gente cantava essa música, eu sempre guardei isso. Então, quando eu recebi essas crianças, a primeira criança foi a (fala o nome da aluna autista) foi quando eu falei que foi a transformação da borboleta. Eu pensei meu Deus! E se fosse meu filho? Como seria? Eu sempre penso isso, o que eu queria pra meu filho. /.../ Então eu vou nesse sentido, no caminho do amor, só com o amor se move a vida, por que através do amor eu vou transformando essa criança, eu vou procurando estímulos pra ajudar o que eu posso nesta criança, mesmo não tendo a especialização eu vou pesquisando, eu vou lendo, eu vou vendo metodologias diferentes, aí eu vou vendo o que pode ajudar essa criança, eu vou vendo o autor que fala daqui, eu vou vendo o que o autor fala dali, pego alguma coisa, alguma pesquisa, aí eu vou juntando, as vezes eu fico em casa só pensando. Meu Deus! Como é que eu posso ajudar essa criança? O que eu posso ajudar pra desenvolver essa criança?” (PROFESSORA ASTRID)
3- INCLUSÃO ESCOLAR E A LEGISLAÇÃO	“A criança sente falta do outro. Nós sentimos falta do próximo, do outro, do carinho, do aconchego. Então, nessa relação o que é que o professor tem que fazer aproximar a turma da criança e fazer a turma se sentir parte. Como eu faço sempre: Fulano, vem aqui mostrar pro (fala o nome do estudante com deficiência) o caderno. Fulano, vem aqui organizar a mesa aqui do (fala o nome do aluno). Olha, podes ajudar o (fala o nome do aluno) lá? Então quer dizer como as vezes a gente faz com o aluno normal, fulano ajuda o outro a gente tem que fazer esse aluno se comprometer também com esta criança e mostrar que ele é igual aos outros, muda alguma coisa no intelecto?, Muda, mas ele é igual a outra criança e na minha sala de aula eu trato eles iguais não tem diferença eu não vejo diferença.

	Sem falar que é direito deles, está na lei.” (PROFESSORA ASTRID)
4- ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)	“Você não consegue agora, mas depois você vai conseguir porque nós somos, só somos humanos através da relação com o outro, nós só aprendemos na relação com o outro se eu não ofereço conhecimento como é que essa criança vai aprender, como é que ela vai se desenvolver, né!? Vem só pra escola pra ficar só ali no cantinho, porque essa criança não toca, não me deixa por que é diferente, não, se ela vem, ela vai ter que receber o mesmo conhecimento que os outros, claro, na medida certa.” (PROFESSORA ASTRID)
5- MEDIAÇÃO	“Então, mediar é tu dar o que a criança necessita e até mais, se você ver que a criança ela pode, dei, ofereça porque ele vai se desenvolver, ele vai te surpreender, deixa a criança te surpreender, eu acho importante isso, a criança nos surpreender porque a gente se surpreende né!? E a gente não pode limitar a criança, eu acho que o que acontece que você fala: _ ah, a criança ela não sabe ler, ela não sabe pegar o lápis, então pronto ela não pega, vai ficar lá deitado, vai ficar lá sentado, vai ficar brincando com algum brinquedo, não. /.../” (PROFESSORA ASTRID)
6- APRENDIZAGEM	“Então eu observo o (fala o nome do aluno) tinha o histórico, ele era às vezes agressivo porque eu (pausa). O que acontece com o aluno, eu gosto de observar o aluno, eu gosto de ver qual é a facilidade de aprendizagem do aluno, sendo normal ou não, então a partir do que você observa que a criança ela tem aquela facilidade do aprender aí você aplica as metodologias necessárias pra esse desenvolvimento./.../”. (POFESSORA ASTRID)
7- DESENVOLVIMENTO	“/.../ então eu observo o (fala o nome do aluno com deficiência intelectual) já sabe as letras do alfabeto, algumas letras do alfabeto, ele já sabe os encontros

	vocálicos, ele sabe cobrir, ele reconhece o nome dele, né, ele já sabe o conceito de alguns assuntos, então o que a gente observa que no decorrer do ano, acho que até o final do ano talvez o (fala o nome do aluno), ele já sabe todas as letras do alfabeto, ele já sabe escrever algumas palavras por si só, ele consegue escrever os encontros vocálicos sozinho, ele conhece os números./.../ Então a gente vê um desenvolvimento no (fala o nome do aluno), ao exigir o pensar você exige o quê? Um desenvolvimento desse aluno, um desenvolvimento cognitivo desse aluno, então ao mesmo tempo que você é (repetições) entra com o aprendizado, com o conhecimento esse aluno se desenvolve naturalmente na sua potencialidade, quem sabe daqui o (fala o nome do aluno) pro 5º ano ele não esteja lendo se continuar com os estímulos necessários, porque no decorrer do tempo a mente dele vai se desenvolvendo, a gente observa esse desenvolvimento, e fora que o (fala o nome do aluno) não é mais agressivo, ele trata os coleguinhas dele com carinho, ele não bate em nenhum coleguinha, né!?” (PROFESSORA ASTRID)
8- COMPENSAÇÃO	“Tem coisas que não tem como tu mudar, mas você tem que procurar outras formas de desenvolvimento, né, e o que a criança, é cega né, tu não vai ver, tu não conseguir, isso é biológico, não tem como transformar, mas o que eu posso desenvolver a questão espacial da criança, a questão dela entender o espaço, dela conhecer o espaço né, a audição, o olfato, o paladar, os outros sentidos, quer dizer, aquela criança não se desenvolve nesse quesito, mas ele vai desenvolver noutro, basta eu ter um olhar diferenciado, tudo isso é o olhar do professor em cima daquele aluno, não um olhar de limitação, mas um olhar de transformação.” (PROFESSORA ASTRID)

APÊNDICE D

SÍNTESE DOS INDICADORES ANALISADOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO

INDICADORES DA PESQUISA	TRECHOS ASSOCIATIVOS DA OBSERVAÇÃO EMPÍRICA COM OS INDICADORES
1- INTERAÇÃO SOCIAL E INCLUSÃO	De acordo com nossos registros durante o intervalo, a professora solicita que os alunos ditos “normais” auxiliem no lanche e nas brincadeiras dos com deficiência, e assim o intervalo transcorre naturalmente. Registramos também, durante uma atividade de recorte e colagem, ao invés da professora ir auxiliar o aluno com deficiência, ela solicitava ajuda de um colega, em outros casos, os próprios colegas se disponibilizavam a ajudar, sem a intervenção da professora. Isso pra eles já se tornou um hábito, e vem resultando em avanços dos alunos com deficiência, pois com o auxílio das crianças ditas normais e dos estímulos da professora, os alunos vêm conseguindo vencer suas limitações.
2- AFETIVIDADE E INCLUSÃO	Buscando em nossas observações, indícios sobre afetividade e inclusão, encontramos registros de um momento em que o aluno com DI queria tirar do quadro um texto longo que estava sendo trabalhado em sala, e se recusou a realizar sua atividade adaptada no papel sulfite. A professora ao invés de impor sua atividade, abriu seu caderno e pediu que copiasse do quadro, mesmo que não tivesse condições cognitivas e motoras para isso, ao final, saíram riscos e rabiscos, e a professora por sua vez, assim como fez com os outros cadernos, deu um visto no caderno do aluno com deficiência, o parabenizou e o motivou a continuar assim. O aluno expressou uma felicidade enorme, se sentiu valorizado, em seguida realizou a atividade que havia sido oferecida a priori com muito capricho.

	Buscando melhor analisar o indicador afetividade e inclusão, gostaríamos de destacar um registro de observação, da aluna altista, pois sempre que a professora solicitava que copiasse da lousa, ela tocava delicadamente em seu rosto e pedia para copiar, e isso a levava a realizar as atividades propostas pela professora, e toda as vezes que a professora passava pela sua carteira, ela já esperava esse contato afetivo que funcionava como incentivo para que pudesse iniciar suas atividades do dia.
3- ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP)	Durante uma atividade de seminário, no momento da apresentação da equipe do aluno com deficiência, este estava preparado com seu cartaz ilustrado e com alguns conceitos para repassar na turma, mas estava muito inseguro, pois tem dificuldade com a memorização e pronuncia de muitas palavras, mas isso não era motivo para deixá-lo fora do seminário. No momento de sua exposição a professora se posicionou de frente ao aluno, que não tirava os olhos dela, e o auxiliou diante dos conceitos que tinha dificuldade para entender e palavras que não conseguia pronunciar. Ao final da apresentação foi aplaudido, recebeu muitos elogios, ficando mais motivado para os próximos desafios que estavam por vir.
4- MEDIAÇÃO	Observamos claramente esse processo durante a pesquisa empírica, registramos uma situação, onde a aluna autista não conseguia copiar o conteúdo escrito no quadro para seu caderno, nem resolver sozinha a atividade, a professora deixou um colega mais desenvolvido ao lado dela para auxiliá-la, inclusive durante o intervalo, percebemos que o colega copiava do quadro e ela copiava do caderno do colega para o seu, quando não entendia a palavra, timidamente perguntava ao colega, e ele a ajudava a entender, e assim a interação foi ocorrendo e as dificuldades foram sendo sanadas com a ajuda de um

	mediador, sendo que a professora estava presente em todos os momentos e observava a tudo atentamente. Em outro registro destacamos a grande dificuldade do aluno com DI em escrever sem o pontilhado, ele mesmo se recusava, mostrando que não conseguia fazer a mão livre. Então a professora no início do ano de 2017, começou com o pontilhado, mas tinha como objetivo que o aluno escrevesse sozinho. Nesse processo de mediação a figura da professora foi importante, pois começou com o pontilhado, depois sem o pontilhado segurando na mão, posteriormente o aluno foi fazendo sozinho, no início fora da linha, letra muito grande e desproporcional, em seguida o aprendizado foi sendo internalizado e o desenvolvimento pode acontecer.
5- APRENDIZAGEM	No início da observação que aconteceu no início do ano (fevereiro de 2017) que a professora recebeu a turma, nos deparamos com essa situação. Quando surgia alguém na sala (coordenação, direção, pais), ele queria saber quem era, falava muito alto e levantava para saber o que não lhe dizia respeito. Paulatinamente, a professora foi trabalhando isso com ele, com ajuda e apoio da turma, onde após algumas semanas, era perceptível a mudança de comportamento do aluno com deficiência, pois durante o processo de internalização dos comandos, quando o aluno levantava, queria falar ou saber sobre quem chegava, a professora e os colegas pediam silêncio e/ou lhe davam o comando para sentar. E aos poucos esse aprendizado foi sendo internalizado e observamos que quando alguém chegava, ele visualizava, olhava para a professora e para os colegas e não mais fazia o que era de costume. Ainda sobre a aprendizagem, realizamos outro registro durante os primeiros intervalos, o mesmo aluno supracitado, tomava mingau de arroz com açaí, sempre

	com o auxílio de uma cuidadora que o acompanhava em sua casa, que vinha para escola especialmente na hora do intervalo e para realizar a ação de dar o mingau na boca do aluno. A professora vendo essa cena, e sabendo que ele não iria aprender a lanchar sozinho se continuasse sendo condicionado, com muito carinho, chamou a mãe, junto com a orientadora educacional e solicitou que deixasse o lanche na portaria que a escola se responsabilizaria pelo lanche do aluno, e assim foi feito. No início ele se sujava, gastava na mesa, tinha dificuldade em abrir o copo, ficava com a boca suja, mas com a ajuda dos colegas e da professora foi vencendo aprendendo como vencer essas dificuldades.
6- DESENVOLVIMENTO	Analisando um das primeiras atividades do aluno com DI, ainda no início de 2017, percebemos que ele apresentava muitas dificuldades devido a DI, ele apenas cobria, pintava e apresentava dificuldade para memorizar as vogais, consoantes, escrever seu nome e identificar os numerais de um a dez. Acompanhamos sua evolução, durante o período de observação e, também, através das análises documentais, onde a partir de estímulos da professora e dos colegas de sala, essas dificuldades foram sendo superadas, e depois de alguns meses já podíamos perceber seu desenvolvimento, ou seja, ele já conseguia escrever seu nome com auxílio, identificar e escrever as vogais, consoantes, números de um a vinte, melhorou suas pinturas, entre outros avanços em relação ao emocional e social.
7- COMPENSAÇÃO	Como postulava Vygotsky sobre a criança com DI, em relação à compensação, possibilitar a elas atividades manuais, podem ser mais significativas do que as de lógica. Nesse sentido, registramos durante a observação uma aula de arte, onde a professora Astrid desenvolveu

	com seus alunos, pintura com tinta guache em papel sulfite e bolinhas de papel crepom. O aluno com DI nesse quesito conseguia acompanhar o nível da turma, pois tinha habilidade com atividades manuais e observamos que ele se sentia muito à vontade e motivado durante essa atividade proposta.
--	---

ANEXOS

**ANEXO A – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM:
ADULTOS, QUESTIONÁRIO E AVALIAÇÃO**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Cara Senhora

Eu, **Elisangela Moreira Silva**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – UFPA, portadora do CPF: 605.267.932-87, RG 2497828, residente na Rua Rei Cristovão de Lisboa, 1085, Bairro Centro CEP 68400-000, na cidade de Cametá (PA), cujo telefone de contato é (91) 993279501, estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa intitulado **“Inclusão Escolar em uma escola particular em Cametá/PA: um estudo de caso a luz teórica de Vygotsky”**. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Profº. Dr. Ariel Feldman, professor do Mestrado em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Cametá (PA).

Os objetivos específicos desse estudo são: a) verificar se na prática pedagógica da professora existe condições necessárias de aprendizagem, atendimento apropriado para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades na escolarização dos alunos e, principalmente, se a inclusão propicia essa aprendizagem; b) averiguar através do estudo de caso se o aluno com deficiência vem apresentando evolução no processo ensino-aprendizagem e se suas habilidades estão sendo valorizadas em detrimento as suas limitações; c) relacionar as teorias vigotskianas, sobretudo as presentes na obra Fundamentos da Defectologia com as práticas pedagógicas da professora; d) identificar qual o conceito de inclusão defendido pela professora.

Nesse sentido venho solicitar sua colaboração no trabalho de pesquisa em foco. Necessito que a Srª forneça informações a respeito das práticas pedagógicas que vem desenvolvendo em sala de aula com inclusão escolar. Para a coleta desses dados, organizamos um roteiro de entrevista com questionário semiestruturado que nos permitirá conhecer melhor suas práticas e atividades pedagógicas que vem desenvolvendo para os alunos com deficiência em sala regular de ensino. Após esse momento de coleta, para fins de análise, transcreveremos literalmente, cada uma das respostas fornecidas e as analisaremos cientificamente. Em

momento oportuno, depois da análise, efetuaremos um novo contato com a Sr^a para devolução do que foi concluído no trabalho. Sua participação nessa pesquisa é voluntária. Informo que a Sr^a tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. Garanto que as informações prestadas serão analisadas, e sua identidade será mantida em sigilo. A Sr^a tem o direito de ser mantida atualizada sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “Inclusão Escolar em uma escola particular em Cametá/PA: um estudo de caso a luz teórica de Vygotsky”. Eu discuti com a mestrandia Elisangela Moreira Silva sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse da entrevistada e outro do pesquisador.

Assinatura do sujeito pesquisado

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

RG.

Data ____/____/____

Endereço:

Fone:

Data ____/____/____