

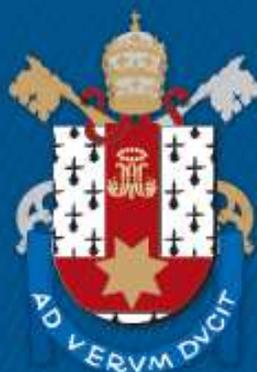
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEUSA INÊS ZIESMANN

INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CLEUSA INÊS ZIESMANN

**INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DE VYGOTSKY**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

Porto Alegre
2018

Ficha Catalográfica

Z67i Ziesmann, Cleusa Inês

Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas : o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky / Cleusa Inês Ziesmann . – 2018.

183f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Teoria Histórico-cultural. 3. Educação Inclusiva. 4. Formação docente. 5. Brasil. I. Guilherme, Alexandre Anselmo. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Salete Maria Sartori CRB-10/1363

CLEUSA INÊS ZIESMANN

**INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DE VYGOTSKY**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Defendida e aprovada em: 27 de novembro de 2018

BANCA EXAMINADORA

Dr. Alexandre Anselmo Guilherme (PUCRS) (Orientador)

Dra. Bettina Steren dos Santos (PUCRS)

Dra. Marli Dallagnol Frison (UNIJUÍ)

Dra. Valderez Marina do Rosário Lima (PUCRS)

Porto Alegre
2018

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa na vida é preciso agradecer... É difícil, porém, nomear todas as pessoas envolvidas neste processo. Compomos a nossa história a partir das interações e aprendizagens com os outros. São várias pessoas que de uma ou de outra forma auxiliaram a me constituir como pessoa, como estudante, como mãe, como profissional e pesquisadora. Quero, porém, estender o meu agradecimento a algumas pessoas mais próximas que me auxiliaram a transformar esse momento em algo único e maravilhoso!

Sempre, em primeiro lugar, a **Deus**, pois é e sempre será o convidado de honra em minha vida! Derramou e continua a derramar bênçãos diárias em minha vida e está presente sempre, aonde quer que eu vá.

Ao **professor orientador**, doutor Alexandre Anselmo Guilherme, pelo apoio durante a trajetória acadêmica do Doutorado, pelo seu acompanhamento, seu rigor e seriedade ao ler meus manuscritos, conduzindo-me pelo caminho do amadurecimento desta pesquisa.

Às **professoras doutoras** Bettina Steren dos Santos, Marli Dallagnol Frison e Valderez Marina do Rosário Lima, pela disponibilidade em compor a banca examinadora desta pesquisa, tanto na qualificação como na defesa final, cujas contribuições e reflexões foram fundamentais para o meu desenvolvimento acadêmico e crescimento profissional.

Aos **professores** da Pós-Graduação e **secretárias** da Escola de Humanidades da Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, com os quais tive o privilégio de conviver durante esse período de amadurecimento acadêmico.

À **Capes**, pela bolsa parcial, para financiamento dos meus estudos.

À **Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)**, por ter me proporcionado esse período de afastamento, podendo, assim, me dedicar exclusivamente aos estudos do Doutorado.

Aos **colegas da UFFS** e **amigas especiais** que a vida me deu de presente, pelo encorajamento diário para prosseguir e finalizar mais essa etapa. Também, pelas leituras realizadas dos meus textos e encaminhamentos quando havia dúvidas e, ainda, pelas trocas de conhecimentos e confidências sobre a educação e o ato de educar.

A um **Amigo Especial** que me orientou e ainda orienta sobre os caminhos a percorrer, sempre enfatizando que temos o livre arbítrio em nossas decisões e escolhas.

Aos meus **alunos e ex-alunos**, que auxiliaram na minha constituição como professora e a compreender melhor a vida, o sujeito, o processo de ensino e aprendizagem, enfim, a docência.

Aos **profissionais** das escolas de Santo Cristo/RS, que me permitiram conhecer mais de suas vidas, experiências e práticas pedagógicas no espaço escolar para a realização dos testes iniciais.

À **Secretaria de Educação** do município de Santa Rosa/RS, que autorizou a realização desta pesquisa.

À **equipe diretiva** e aos **profissionais das escolas** (educadoras especiais, professoras e monitoras de sala), que me acompanharam durante o percurso de coleta de informações, experiência de muita aprendizagem coletiva. Obrigada de coração!

Aos **meus familiares**, pelo incentivo para prosseguir sempre.

Aos **meus pais**, Ari e Eduvirges, pela vida e por estarem comigo em todos os momentos, para que eu pudesse ter êxito em mais esse ciclo/etapa de minha vida.

E, para finalizar, a benção recebida de Deus para iluminar a minha vida: **Carolina, minha filha muito amada**, que durante esse longo processo de estudo e de resiliência, soube esperar a mamãe. Compreender que ela precisava viajar e estudar, e que mesmo em lágrimas e soluços, muito timidamente, ainda me incentivava a continuar. Obrigada, filha! Te amo muito!

Para refletir...

Conta certa lenda, que estavam duas crianças patinando num lago congelado.

Era uma tarde nublada e fria e as crianças brincavam despreocupadas.

De repente, o gelo se quebrou e uma delas caiu, ficando presa na fenda que se formou.

A outra, vendo seu amiguinho preso e se congelando, tirou um dos patins e começou a golpear o gelo com todas as suas forças, conseguindo por fim quebrá-lo e libertar o amigo.

Quando os bombeiros chegaram e viram o que havia acontecido, perguntaram ao menino:

– Como você conseguiu fazer isso? É impossível que tenha conseguido quebrar o gelo, sendo tão pequeno e com mãos tão frágeis!

Nesse instante, um ancião que passava pelo local, comentou:
– Eu sei como ele conseguiu.

Todos perguntaram:
– Pode nos dizer como?

E o sábio ancião lhes respondeu:
– É simples! Não havia ninguém ao seu redor para lhe dizer que não seria capaz!

(Albert Einstein)

RESUMO

As escolas são espaços de construção de sujeitos autônomos, seres pensantes, críticos, criativos e questionadores (MANTOAN, 2013). Um dos grandes desafios das instituições de ensino é proporcionar o acesso dos alunos à educação de qualidade em todos os níveis de ensino, respeitando as suas diferenças culturais e sociais para torná-los cidadãos atuantes na sociedade. Nesse viés, este estudo tem como problema de pesquisa compreender como os professores do município de Santa Rosa (RS), que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar. A partir disso, procura-se identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. Para alcançar tais objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir dos princípios do Estado de Conhecimento nos bancos de teses na BDTD e artigos científicos em revistas com Qualis A1 e A2 da Capes a fim de compor o Estado da Arte e, ainda, uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e alguns dados quantitativos, utilizando o Estudo de Caso (YIN, 2005). A pesquisa foi realizada em duas instituições que possuem alunos incluídos na Rede Municipal de Ensino na cidade de Santa Rosa (RS). Para a produção dos dados utilizou-se a observação e entrevistas semiestruturadas com cinco professoras que atuam nas salas do Ensino Regular e que possuem alunos incluídos; três Educadoras Especiais que trabalham no AEE e quatro monitoras de sala de aula que atendem os alunos nessas escolas. Os dados foram analisados a partir das concepções da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Com a análise das informações produzidas emergiram categorias e subcategorias que possibilitaram compreender um pouco mais sobre o processo de inclusão nas escolas. Como resultado constatou-se que os professores ainda têm muitas dificuldades para incluir os alunos com deficiência em suas salas de aula, e também para desenvolver práticas pedagógicas cujos instrumentos e meios possam contemplar as necessidades dos educandos dessas instituições. Percebe-se, ainda, que há necessidade de reorganização de programas de formação que ofereçam uma formação continuada para que esses educadores possam se instrumentalizar e atuar junto às turmas de estudantes com deficiência, atendendo à singularidade de cada um e auxiliando a superar as dificuldades que possam vir a surgir. A partir de tais observações espera-se que o presente estudo venha a contribuir com novas possibilidades de entendimento e reflexão sobre o processo de inclusão e a necessidade de constituir as relações interpessoais entre os pares envolvidos a fim de que o atendimento de crianças incluídas nas escolas venha ao encontro do respeito às especificidades de cada sujeito e aos direitos a uma educação escolar de qualidade.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Teoria histórico-cultural. Educação Inclusiva. Formação Docente.

ABSTRACT

The schools are spaces of the construction of autonomous subjects, thinking beings, critics, creatives and questioners (MANTOAN, 2013). One of the great challenges of our Educational Institutions is to provide student's access to quality education at all levels of education, respecting their cultural and social differences to make them citizens active in society. Since, this study has as a research problem: to understand how the teachers of the Municipality of Santa Rosa (RS), who work in the classrooms of Specialized Educational Attendance (SPA) and in the classrooms of the Regular Education, understand and effect the inclusion in the school-based. From this, it was attempted to identify the conceptions of the teachers of the SEA classrooms and of the Regular Teaching Classrooms, on inclusion and the importance of interpersonal relationships between the faculty and pupils, in order to provide potentially efficient practices in promoting effective inclusion. To meet our goals, a bibliographical survey was carried out from the principles of the State of the Art, in the theses banks in the BDTD and scientific articles in magazines with which A1 and A2 of Capes to compose the State of the Art and yet a research of field of qualitative nature and some quantitative data, using the case study (YIN, 2005). The research was carried out in two Institutions that have students included in the Municipal Education System in Santa Rosa (RS). For the production of the data, we use the observation and interstructured interviews with 5 teachers who work in the classrooms of Regular Education and who have students included; 3 Special Educators working in the SEA and 4 classrooms monitors that attend students in these schools. The data were analyzed from the conceptions of Bardin (2011) with the content analysis. With the analysis of the information produced, categories and subcategories emerged that enabled us to understand a little more about the process of inclusion in schools. As a result, it was found that it is still very difficult for teachers to include students with disabilities in their classrooms and also that they have many difficulties in developing pedagogical practices whose instruments and means can come to contemplate the needs of the students of these Institutions. We also realize that there is a need to reorganize training programmers that offer continuous training so that these educators can to turn, to act together with students with disabilities, taking into account the singularity of each and helping to overcome the difficulties that may arise. Therefore, from such observations, we hope that this study will be able to contribute by seeking new possibilities of understanding and reflection on the process of inclusion and the need to constitute interpersonal relations between the couple involved, end the attendance of children included in the schools is really so that it comes to meeting the respect the specifics of each subject and the rights to an education of quality.

Key words: Specialized Educational Service. Historical-Cultural Theory. Inclusive Education. Teacher Training.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1. Trabalhos científicos encontrados (Mestrados e Doutorados) | 26 |
| Tabela 2. Trabalhos científicos encontrados (artigos científicos com Qualis A1 e A2) | 26 |
| Tabela 3. Perfil do professor da sala de ensino regular | 101 |
| Tabela 4. Perfil do educador da sala de Atendimento Educacional Especializado | 102 |
| Tabela 5. Perfil das monitoras de sala de aula no ensino regular | 103 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Etapas do estado do conhecimento | 25 |
| Figura 2. Mapeamentos das produções científicas selecionadas | 27 |
| Figura 3. Relatório do Comitê de Inquérito sobre a Educação de Crianças e Jovens com Deficiência | 36 |
| Figura 4. Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal | 79 |
| Figura 5. Processo de internalização da escrita da palavra | 86 |
| Figura 6. Análise de conteúdo | 109 |
| Figura 7. Frequência das categorias estabelecidas | 115 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1. Criação e surgimento das instituições especializadas..... | 33 |
| Quadro 2. Modelo médico/clínico x Modelo social da deficiência..... | 51 |
| Quadro 3. Síntese do delineamento metodológico..... | 108 |
| Quadro 4. Delineamento metodológico | 110 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APADA | Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos |
| APAES | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| ASL | <i>American Sign Language</i> |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CF/88 | Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 |
| CIF | Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde |
| CIDID | Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| CONEP | Comissão Nacional de Ética em Pesquisa |
| CORDE | Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CER | Centro em Reabilitação Intelectual e Auditiva |
| CNS | Conselho Nacional da Saúde |
| CPM | Círculo de Pais e Mestres |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| INES | Instituto Nacional dos Surdos |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| L1 | Primeira Língua ou Língua Materna |
| L2 | Segunda Língua |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |

| | |
|--------|--|
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAED | Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência |
| PAEE | Público Alvo da Educação Especial |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PUCRS | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| SEESP | Secretaria de Educação Especial |
| SIPESQ | Sistema de Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| SRM | Salas de Recursos Multifuncionais |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TGD | Transtorno Global de Desenvolvimento |
| UTP | Universidade Tuiuti do Paraná |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UPIAS | <i>The Union of the Physically Impaired Against Segregation</i> |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| PRIMEIRAS PALAVRAS..... | 15 |
| 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: HISTÓRIA, PERCURSOS E CONQUISTAS | 21 |
| 1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: OS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS | 23 |
| 1.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS..... | 28 |
| 1.3 MUDANÇAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO <i>WARNOCK REPORT</i> | 35 |
| 1.4 CONCEPÇÕES E DISPUTAS DO MODELO CLÍNICO E SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA | 47 |
| 1.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)..... | 53 |
| 2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | 61 |
| 2.1 O ESTUDO DA DEFECTOLOGÍA E AS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA..... | 66 |
| 2.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA..... | 76 |
| 2.3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA, O BRINCAR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA..... | 82 |
| 3 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO | 95 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA | 97 |
| 3.1.1 Escola 1 | 98 |
| 3.1.2 Escola 2..... | 99 |
| 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 100 |
| 3.3 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA | 103 |
| 3.4 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS | 105 |
| 3.5 PROCESSOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS..... | 108 |
| 3.6 TESTANDO OS INSTRUMENTOS: PROJETO PILOTO | 111 |
| 4 DIÁLOGOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS | 114 |
| 4.1 A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA | 117 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.1 Necessidade das relações interpessoais entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem escolar dos sujeitos | 120 |
| 4.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES | 125 |
| 4.2.1 Os desafios dos processos formativos dos professores inclusivos | 133 |
| 4.3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA .. | 138 |
| 4.3.1 O desenvolvimento de competências do ensino do/no Atendimento Educacional Especializado e a sua relação com as práticas em sala de aula..... | 142 |
| | |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 148 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 156 |
| | |
| APÊNDICES | 173 |
| APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 174 |
| APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA..... | 176 |
| APÊNDICE III – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES | 177 |
| APÊNDICE IV – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA EDUCADOR ESPECIAL | 178 |
| APÊNDICE V – ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA MONITOR DE SALA DE AULA..... | 179 |
| APÊNDICE VI – ROTEIRO/CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES | 180 |
| APÊNDICE VII – ATA DE DEFESA DA TESE | 181 |

PRIMEIRAS PALAVRAS...

A educação e a escola perturbam meus pensamentos, minhas escritas, minhas defesas e meus desejos de mudança. Talvez por concordar com Lopes (2013, p. 105) que alerta quanto às dificuldades que a escola tem ao “trabalhar com a instabilidade” daqueles que historicamente não estavam e não faziam parte desse contexto.

É nessa perspectiva, enquanto professora nas últimas duas décadas, que debruço minhas ações. Inicialmente, como professora de uma Escola de Surdos no interior do Estado do Rio Grande do Sul, concomitante como intérprete de Libras. Depois, como professora no Centro Educacional Isoldi Storck¹, que atende crianças surdas e cegas e, ainda, como intérprete de Libras numa escola estadual na cidade de Tangará da Serra (MT). Alguns anos depois, como monitora de uma acadêmica cega numa universidade comunitária, novamente no Rio Grande do Sul, e cursando Informática. E, atualmente, como professora no Ensino Superior em uma Universidade Pública e como doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Enquanto profissional vivenciei experiências que permitiram olhar para a Educação Básica, especialmente para questões relacionadas à Educação Infantil e Básica, com um sentimento de pertencimento a esse processo e, ao mesmo tempo, com a necessidade do distanciamento que auxilia na análise mais profunda. Esse distanciamento e ao mesmo tempo essa proximidade permitiram a constituição da minha identidade de professora e, ainda, vêm se constituindo diariamente e assim será ainda por muito tempo, pois ninguém nunca está pronto.

A docência, segundo Tardif e Lessard (2007), pode ser compreendida como uma forma especial de trabalho “sobre os sujeitos” (seres humanos) com características especiais, por ser uma atividade de interação, cujo objeto de trabalho é desenvolvido por intermédio dos seres humanos. Nessa mesma perspectiva, a aprendizagem da docência acontece ao se conhecer e permitir o acesso a diferentes contextos, memórias e subjetividades desse processo.

Percebo, no entanto, que de uma ou de outra maneira, a aprendizagem sempre esteve presente em minha trajetória pois acreditava que o conhecimento teórico na

¹ O Centro Educacional Isoldi Storck, fundado no dia 2 de dezembro de 1997, atende alunos com deficiência visual e auditiva e múltiplas. Tem como proposta fundamental proporcionar a inclusão e o atendimento aos alunos deficientes visuais e auditivos com responsabilidade em toda a Rede Básica de Ensino.

área da Pedagogia e da Educação Especial não bastavam para me tornar uma professora bem sucedida. Inserida numa escola especial para surdos localizada na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, com restrito vocabulário da Língua de Sinais, o qual foi ampliando de acordo com o meu contato com a comunidade surda, fui me apoderando timidamente da estrutura dessa língua, bem como da metodologia/ didática necessária para o surdo ter acesso aos conhecimentos. Vi-me, então, envolvida no medo e na insegurança com o que a nova proposta sugeria.

O medo, porém, não me imobilizou, pois os demais professores, mais experientes, estavam lá para me auxiliar, dar indicativos sobre os “melhores caminhos”, indicar leituras e buscar aproximações teóricas. Talvez este medo nunca tenha desaparecido, permanecendo dentro de mim, ressurgindo diante de cada situação nova com a qual me deparava e a cada novo desafio da docência. Assim foi quando estava diante dos primeiros alunos surdos na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (Apada), dos alunos no Centro Educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Estimulação Precoce, que reúne alunos com deficiências múltiplas e da graduação. Esses desafios estimulavam a aprendizagem e a superação dos desafios diante de mim.

Todas essas vivências e experiências compuseram a minha trajetória e me impulsionaram a ingressar, em 2011, na Pós-Graduação em Interpretação, Tradução e Docência de Libras da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), com polo extensivo na cidade de Santo Ângelo (RS). Em meio às mudanças ocorridas naquele período, especialmente em relação às questões particulares e às minhas experiências com a educação e os processos inclusivos, tanto no Rio Grande do Sul como no Mato Grosso, comecei a questionar o meu papel enquanto sujeito e docente de alunos de escolas especiais e daquelas que tinham como propostas uma educação inclusiva. Em meio a tantos questionamentos e anseios por uma educação que permitisse o sujeito escolher o que é melhor para si, acreditei ser realmente o momento ideal para compreender melhor cada dispositivo do sistema educacional e os elementos que mantivessem a defesa e a sustentação da proposta da educação inclusiva.

Com essas incertezas segui em busca de novos horizontes profissionais e acadêmicos, pois precisava pensar e conhecer esse universo da academia, com suas janelas minúsculas e portas estreitas em que professores, pais e alunos lutavam diariamente para ter sucesso. Estudantes com deficiência também estavam em meio a tantos outros, elaborando conhecimentos, fazendo amizades e administrando

conflitos, sonhando com o futuro e tentando minimizar seus problemas rotineiros, provando serem capazes de aprender, apesar de muitas vezes serem rotulados como incapazes.

Em 2013, com uma exaustiva rotina de trabalho, já como professora do Ensino Superior, mestranda em Educação com deslocamentos semanais entre Realeza/PR e Santa Rosa/RS, docente recém nomeada na Universidade Federal da Fronteira Sul, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, passei a ter o compromisso de discutir em minhas aulas questões essenciais sobre o ensino, a aquisição de Libras e o processo de (re) configuração da Educação Inclusiva.

Em fevereiro de 2015, no curso de Mestrado em Educação, defendi a dissertação intitulada “*Práticas pedagógicas em sala de aula com surdos: implicações nos processos de ensino e de aprendizagem*”, sob orientação da professora doutora Marli Dallagnol Frison. A pesquisa permitiu mergulhar em um universo em que a prática docente, por vezes, ainda me negava. Enquanto a prática fomentava questionamentos, a pesquisa apontava autores para dialogar e reforçar o desejo de tornar a escola um espaço-território-tempo de conhecimentos que todos têm o direito de usufruir (HALL, 2005).

Confesso que “o olhar de fora da ou pela Universidade para a escola” é um olhar de impotência por não estar lá e ao propor ações por meio da formação continuada ou em serviço, os efeitos são, na maioria das vezes, imperceptíveis a curto prazo, o que sempre me inquietou. Afinal, o que há na escola que a deixa quase imóvel diante dos processos inclusivos? Quantos questionamentos ainda haverá em relação ao direito e à viabilidade de incluir efetivamente os sujeitos com e sem deficiência? Qual seria a postura ideal dos professores frente à educação com a diversidade que existe na escola atualmente?

Nos últimos anos pude organizar projetos de extensão, contribuir em outros projetos com a minha experiência, visitar escolas para avaliar estágios de alunos que estavam buscando a sua formação inicial, receber professores da Educação Básica na Universidade para discutir temas relevantes sobre a educação, mais especificamente sobre cegos, surdos, deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem. Também pude orientar e participar de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), participar de grupos de pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, além de escrever e refletir sobre a

Educação e as inquietações que me perturbavam diariamente e que, novamente, me impulsionaram para o desconhecido: o Doutorado em Educação!

Para Ciampa (1987, p. 127), as “identidades são representações marcadas pelo confronto com o outro, isto é, pelo reconhecimento social da diferença.” A identidade do outro se reflete na minha, proporcionando essa interação social e, enquanto celebração móvel, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2005, p. 13), procurando manter relações com o outro (BUBER, 1982). Enquanto venho me constituindo como ser humano, docente e pesquisadora, buscando constituir a minha identidade de pesquisadora a partir da formação na Linha de Pessoa e Educação, permaneço olhando para a Educação Básica, para o Ensino Superior, para as Políticas Públicas, para a formação dos profissionais da Educação, para o ensino de Libras, para o Atendimento Educacional Especializado² e para a Educação Especial e Inclusiva.

Dessa forma, esta pesquisa tem cunho qualitativo com a presença de dados quantitativos. Foi orientada pelos pressupostos do Estudo de Caso, respeitando as contribuições de Yin (2005). Os dados foram produzidos a partir de observações no espaço escolar, na sala de aula e nas atividades desenvolvidas no AEE e através das entrevistas semiestruturadas realizadas em duas escolas, denominadas na extensão do texto como Escola 1 e Escola 2 da Rede Municipal de Ensino no município de Santa Rosa (RS). As gravações em áudio das entrevistas semiestruturadas foram transcritas, organizadas e analisadas pela pesquisadora, considerando os fundamentos teóricos da Análise de Conteúdo, baseada em Bardin (2011).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os seguintes sujeitos: cinco professoras da turma, denominadas Professora 1, Professora 2, ...; três Educadoras Especiais que atendem nas Salas Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), denominadas Educadora Especial 1, Educadora Especial 2, ... e, ainda, quatro Monitoras de sala de aula, denominadas Monitora 1, Monitora 2, e assim sucessivamente.

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa são as concepções dos professores a respeito da inclusão e da forma como as relações entre os mesmos

² O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

podem afetar diretamente os estudantes no seu processo de inclusão no espaço escolar, apresento o seguinte problema de pesquisa: como os professores do município de Santa Rosa, que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar?

Após definido o problema da pesquisa, estabeleceu-se o objetivo geral: identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular a respeito da inclusão e da importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. A partir do objetivo geral surgiram os objetivos específicos que indicam os passos seguintes para a constituição da pesquisa: a) compreender as concepções/compreensões de professores que atuam no AEE e nas salas do ensino regular a respeito da Educação Inclusiva; b) identificar o tipo de relações que os docentes que atuam no AEE e nas salas do ensino regular possuem com os alunos incluídos; c) verificar se os processos de formação continuada fornecem subsídios aos docentes para o desenvolvimento de sua docência em salas do AEE e do ensino regular; d) aprofundar conhecimentos sobre a teoria de Vygotsky em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico, a fim de contribuir com os achados no processo inclusivo e no atendimento das crianças incluídas nos espaços escolares.

Define-se, assim, uma nova jornada como pesquisadora na área do Atendimento Educacional Especializado, com inebriantes descobertas e desafios ainda a serem deslindados. O primeiro capítulo aborda as questões relacionadas à Educação Inclusiva, os desafios em seus marcos legais e sentidos sociais, sua história ao longo dos anos e a mudança ocorrida nesse cenário da educação especial a partir do *Warnock Report*. Apresenta-se, também, alguns estudos realizados por pesquisadores sobre a Educação Inclusiva no Estado do Conhecimento, mapeado a partir do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), nas revistas em Educação com Qualis A1 e A2 e, ainda, sobre o Atendimento Educacional Especializado em sua história, percursos e conquistas com uma análise reflexiva construída a partir dos documentos estudados.

No segundo capítulo aborda-se a teoria de Lev Vygotsky e a forma como ela está imbricada na Educação nos dias atuais, além das contribuições e das (im) possibilidades na Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, faz-se uma reflexão em

relação ao estudo sobre a Defectología a respeito dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento da criança com deficiência. Traz-se, ainda, contribuições consideráveis sobre a importância da atividade lúdica para a criança em seu processo de aprendizagem em todo o seu percurso escolar.

No terceiro capítulo apresenta-se os aspectos metodológicos utilizados no processo de desenvolvimento da pesquisa, bem como os fundamentos teóricos que foram adotados, a apresentação dos interlocutores que estão envolvidos nesse estudo, os procedimentos de análise adotados para os dados produzidos e, ainda, o Projeto Piloto de Pesquisa, que auxiliou a delimitar, reorganizar e aprimorar os instrumentos de pesquisa utilizados e desenvolvidos nas escolas.

No quarto capítulo faz-se a análise dos dados produzidos nos espaços educativos e no grupo de estudos, onde constam as categorias que emergiram durante o processo de coleta e de observações. A primeira categoria trata sobre a “Importância das relações interpessoais na escola”; a segunda examina “A formação inicial dos professores” e, ainda, na terceira categoria de análise expõe-se a necessidade sobre “As práticas educativas dos professores em sala de aula”. Dessas principais categorias de análise emergiram três subcategorias: a primeira categoria trata das “Necessidade das relações interpessoais entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem escolar dos sujeitos incluídos”; a segunda categoria aborda “Os desafios dos processos formativos dos professores inclusivos”; e, na última categoria discorre-se sobre “O desenvolvimento de competências do/no ensino no Atendimento Educacional Especializado e a sua relação com as práticas em sala de aula”.

E, para finalizar, sem querer encerrar qualquer discussão sobre o tema, apresenta-se as Considerações Finais, as quais apontam algumas compreensões quanto às percepções e “descobertas” realizadas durante o processo da pesquisa com a indicação de algumas proposições futuras de trabalho que serão propostas para as instituições de ensino. Em seguida, constam as Referências Bibliográficas, que auxiliaram a compor o trabalho e ainda, a apresentação dos apêndices.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: HISTÓRIA, PERCURSOS E CONQUISTAS

Representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado. (SASSAKI, 1998, p. 18).

O termo “Inclusão” se origina do latim *includere* (BUSARELLO, 1988), que significa confinar, encerrar, colocar dentro ou, até mesmo, bloquear. O verbo “incluir”, por sua vez, apresenta várias acepções, todas elas com o sentido de algo ou alguém inserido em diferentes conjuntos. Em virtude da polissemia do conceito de educação inclusiva foi eleito o seu sentido amplo – “inclusão em educação” –, que ganha centralidade e se refere à mobilização de processos curriculares e dinâmicas pedagógicas subjacentes às políticas públicas e práticas sociais de superação de todo e qualquer tipo de exclusão.

Atualmente, a legislação vigente no Brasil assegura o acesso à Educação Básica a todas as crianças e jovens. A abertura das escolas em relação ao seu espaço arquitetônico e organizacional, contudo, não veio acompanhada de transformações capazes de auxiliar suficientemente as transformações das formas de organização, funcionamento e gestão do ensino e da aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com deficiência nas salas do ensino regular. Pode-se afirmar, inclusive, que a ideia de inclusão educacional, que está regulamentada em leis e em propostas de políticas públicas, está longe de se concretizar em práticas educativas no interior dos sistemas de ensino.

É necessário, portanto, que toda escola ofereça aos seus alunos um ensino de qualidade, respeitando as suas necessidades e diferenças, uma educação que contemple e respeite o seu tempo de aprendizagem e suas habilidades, ou seja, que tenha uma perspectiva de currículo multicultural. Respeitar as diferenças num ensino de qualidade é uma das condições para possibilitar o acesso e a permanência dos alunos na escola, levando em conta as suas limitações e promovendo uma reflexão que se torne o ponto de partida da atividade docente.

Assim, os estudos sobre Educação Inclusiva, especificamente sobre a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, auditiva, visual, física e

múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (superdotados), tornam-se indispensáveis e se configuram em mudança nas concepções e nas práticas pedagógicas nas Instituições de Ensino.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), “a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, em que as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.” A Educação Inclusiva, porém, somente irá acontecer em um meio escolar que aceite e respeite as necessidades de cada um de forma análoga.

Sobre a Educação Inclusiva, Mendes (2002) refere que:

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. O movimento pela inclusão está atrelado à construção de uma sociedade democrática, na qual todos conquistam sua cidadania e na qual a diversidade é respeitada e há aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2002, p. 61).

Pesquisas recentes sobre a temática, como a de Marques (2007), Fogli (2010) e Fiorini (2011), têm o propósito de apresentar as necessidades e possibilidades de efetivação desse processo de educação a fim de atender efetivamente os alunos em todos os níveis de ensino. Para uma melhor compreensão, passa-se a apresentar um pequeno marco legal e pedagógico para entender com mais clareza a proposta da inclusão escolar.

O processo de incluir sujeitos com deficiência está sendo muito discutido por toda a comunidade acadêmica, especialmente a partir dos anos 90, com a reestruturação da sociedade, possibilitando a convivência dos educandos na escola regular (MENDES, 2002).

A ascensão do movimento em prol da proposta da Educação Inclusiva proporcionará uma transformação nas Instituições de Ensino, oportunizando um ensino de qualidade a toda diversidade existente nas escolas, permitindo que todos avancem no processo de escolarização sem serem discriminados por sua deficiência.

Segundo Mendes (2002, p. 28):

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos

a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social.

A inclusão, porém, não pode ser vista como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar onde se quer chegar, tampouco pode ser resumida em uma simples inserção em sala de aula. A inclusão vai muito além disso, é um processo que nas palavras de Fogli (2010, p. 25),

reitera princípios democráticos de participação social plena; não se resume, portanto, a um ou alguns setores da vida, como saúde, lazer ou educação. Trata-se de uma luta, um movimento que se caracteriza por estar presente nas áreas da vida humana, inclusive na educacional.

Para Glat e Blanco (2007), a Educação Inclusiva necessita de uma escola que possa atender a essa necessidade de democratização e participação efetiva de todos. Assim, para os autores:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT; BLANCO, 2007, p. 16).

Tal afirmação corrobora com Carvalho (2006), que afirma que a principal finalidade das escolas deveria se pautar na aprendizagem coletiva, independente das suas diferenças e dificuldades, adaptando-se de modo a garantir uma educação de qualidade, que respeite os vários estilos e ritmos de aprendizagem existentes no contexto escolar.

1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO: OS CAMINHOS JÁ PERCORRIDOS

A Educação causa um impacto expressivo em todas as áreas da vida. Ela é um direito de cada indivíduo e auxilia no desenvolvimento do país, pois além de formar sujeitos cidadãos, conscientes dos seus direitos, ainda estimula a cobrar da sociedade

o cumprimento dos deveres para com todos.

A inclusão vem sendo muito discutida em todas as áreas, constituindo-se num grande desafio, numa necessidade e na garantia dos direitos dos alunos com deficiência. Beyer (2006) enfatiza que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) considera a igualdade de condições de acesso e permanência nas escolas um dos princípios do ensino. O art. 208 da CF/88 expressa que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito.

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito.

[...]

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

É isso que a atualidade exige das instituições de ensino – que sejam um local onde se produz e se reconstrói conhecimentos com a possibilidade de formar cidadãos que possam exercer os seus direitos. Nesse sentido, é necessário haver espaços criativos onde todos os sujeitos envolvidos sejam participantes na produção do saber.

A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) assegura a todas as crianças o direito de frequentar a escola comum, responsável pela escolarização de todos os alunos, independentemente de suas condições de aprendizagem. Ainda em conformidade com essa Política de Educação, todo o atendimento realizado no Atendimento Educacional Especializado, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 17/09/2008 (BRASIL, 2008a), prioriza um currículo que favoreça a aprendizagem dos alunos, seja qual for a sua necessidade. O Atendimento Educacional Especializado tem como proposta incentivar e favorecer o desenvolvimento dos alunos e a superação dos limites intelectuais, motores ou sensoriais.

Para dar a este estudo um aporte teórico e a sustentação de pesquisas já realizadas, buscou-se realizar o Estado do Conhecimento.

Para Morosini (2015, p. 102), o Estado do Conhecimento

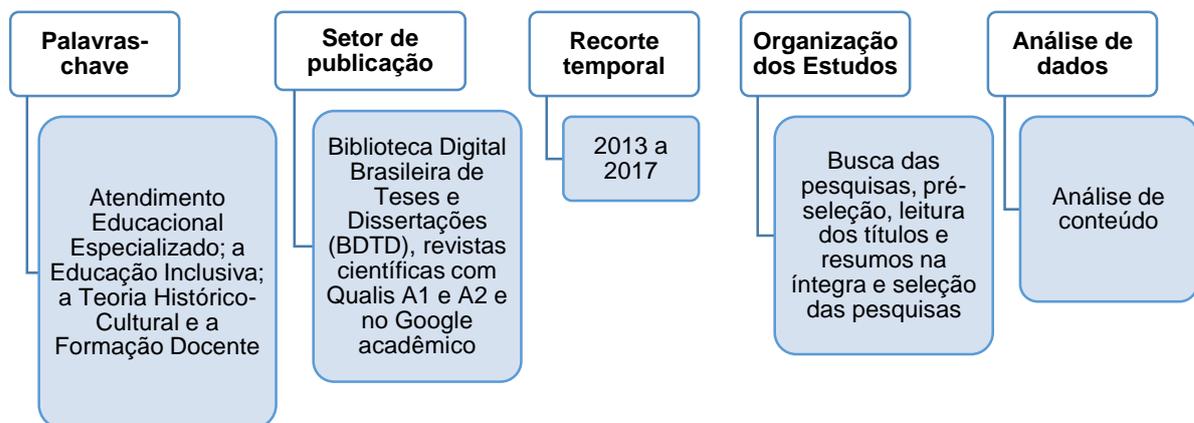
[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

O Estado do Conhecimento permite compreender o campo científico e o legítima para subsidiar a aquisição de mais informações que permitam argumentar, consideradas pelas pesquisadoras Morosini e Fernandes (2014) como essenciais no decorrer da escritura acadêmica, que é a clareza de ideias, a consistência e a coerência do campo pesquisado. Para as autoras:

Nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

A Figura 1 permite visualizar de maneira mais sistemática, o caminho e os critérios para sintetizar a organização e a metodologia do Estado do Conhecimento desta tese.

Figura 1. Etapas do estado do conhecimento



Fonte: adaptação própria a partir de Morosini (2015).

Para fins de catalogação de materiais tomou-se como referência os anos de 2013 até 2017, em busca de dissertações, teses e artigos científicos que apresentassem palavras-chave como Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Teoria Histórico-Cultural e a Formação Docente. O objetivo dessa busca foi filtrar os trabalhos que focassem estudos sobre a questão da diversidade de alunos que atualmente compõem e precisam ser atendidos no espaço escolar nas Instituições de ensino da rede regular de ensino.

Assim, para apresentar as investigações que foram produzidas na área

pesquisada, delineou-se um conjunto de investigações que foram realizadas nos últimos cinco anos. As pesquisas foram selecionadas a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é o banco de dados das revistas com Qualis A1 e A2 e, ainda, o site do Google Acadêmico. Ali foi encontrado um número expressivo de pesquisas de Mestrado e Doutorado, as quais foram realizadas entre os anos 2013 e 2017.

Tabela 1. Trabalhos científicos encontrados (Mestrados e Doutorados)

| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|
| Atendimento Educacional Especializado | 222 | 208 | 159 | 77 | 55 |
| Educação Inclusiva | 222 | 226 | 159 | 115 | 78 |
| Teoria Histórico-Cultural | 142 | 133 | 135 | 100 | 55 |
| Formação docente | 865 | 833 | 854 | 728 | 515 |

Fonte: adaptação própria a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2018).

A partir de um mapeamento no site do Google Acadêmico e na Plataforma Sucupira (Capes), foram encontradas 121 revistas com Qualis A1 e 380 revistas na área da Educação, com Qualis A2, as quais continham artigos científicos relacionados com os descritores selecionados. A seguir, apresenta-se os referidos achados:

Tabela 2. Trabalhos científicos encontrados (artigos científicos com Qualis A1 e A2)

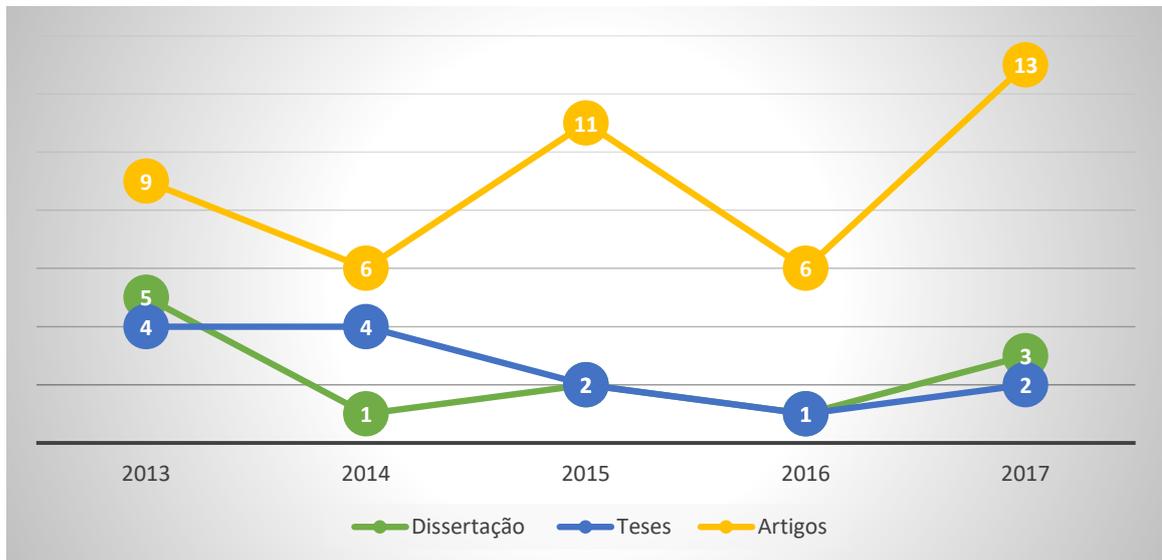
| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|
| Atendimento Educacional Especializado | 123 | 140 | 155 | 121 | 201 |
| Educação Inclusiva | 122 | 189 | 201 | 257 | 311 |
| Teoria Histórico-Cultural | 134 | 158 | 214 | 225 | 298 |
| Formação docente | 340 | 402 | 212 | 493 | 595 |

Fonte: adaptação própria a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2018).

Dentre todos esses trabalhos encontrados, após realizar uma leitura flutuante dos resumos, selecionou-se aqueles que iriam auxiliar na compreensão e análise dos dados, os quais vem ao encontro desta pesquisa. As pesquisas, tanto de Mestrado como de Doutorado, tiveram súbito interesse em relação à Educação Inclusiva, Formação Docente, bem como, sobre o Atendimento Educacional Especializado com enfoque na Teoria Histórico-Cultural a partir de 2008, decorrente da implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva efetivada nesse ano e ainda, novamente em 2016, a partir da publicação da nova Lei da Inclusão que garante os direitos de todos ao acesso e permanência na escola.

A Figura 2, a seguir, apresenta as referidas produções científicas:

Figura 2. Mapeamentos das produções científicas selecionadas



Fonte: adaptação própria a partir de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2018).

Sobre os dados das publicações apresentadas acima, percebe-se que pesquisadores e possíveis orientadores tiveram um pico elevado em 2015 e 2017 graças ao grande número de produções orientadas por profissionais pesquisadores na área da Educação Inclusiva. E, também, após a criação da lei que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua cidadania e inclusão social.

Saviani (2007, p. 108) ressalta a necessidade da relação entre a prática educativa e a teoria, pois “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática.”

A partir da análise desses textos acredita-se que o presente estudo vem ao encontro das últimas pesquisas realizadas pelos diversos pesquisadores, cujo objetivo é agregar novos conhecimentos quanto às relações interpessoais mantidas pelos profissionais da Educação, que trabalham no Atendimento Educacional Especializado numa perspectiva de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino do município de Santa Rosa, RS. Conforme Severino (2007, p. 32), existe a necessidade de buscar

um embasamento daquilo que já foi estudado:

Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira.

Finalizando a atividade do Estudo da Arte, corrobora-se com a ideia e perspectiva de Romanowski e Ens (2006, p. 39), para quem

[...] os estudos do tipo Estado da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica.

Assim, a realização do Estado do Conhecimento, proposto por Morosini e Fernandes (2014), não se restringiu apenas em identificar a produção existente, mas sim, procurou analisar e auxiliar no processo de qualificação deste estudo, a fim de revelar outros enfoques e olhares sobre o tema que se pretende abordar nesta pesquisa. Ademais, desafia em contribuir com a produção de conhecimentos sobre o tema que se propõe a pesquisar.

Os achados durante a elaboração do Estado do Conhecimento possibilitaram, também, dar prosseguimento mais seguro às leituras, ou seja, permitiram alinhar toda a estrutura teórica necessária para desenvolver e aprofundar os conhecimentos para a continuação da pesquisa. Vale ressaltar que o conteúdo encontrado nas fontes pesquisadas está entrelaçado com as escritas e as análises dos dados empíricos, dando forma a todos os capítulos, especialmente nas escritas do quarto capítulo.

1.2 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS LEGAIS E SIGNIFICADOS SOCIAIS

Há alguns registros sobre o papel das pessoas deficientes³ durante a História da Humanidade. A maioria dos relatos mostra que o tratamento que lhes era destinado

³ Seguindo a denominação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, ratificada pelo Brasil em 2008 e, também, respeitando um extenso debate internacional dos estudos sobre deficiência (*disability studies*), são utilizados nesta tese as terminologias *peças com deficiência*, *peças deficientes*, *estudantes com deficiência* e, em menor medida, *deficientes*, para se referir a todo o universo de peças que por seus impedimentos corporais, restrições funcionais e distintas habilidades cognitivas, revelam alguma deficiência.

era proporcional à sua importância, ou melhor, era proporcional à importância de sua família dentro da sociedade em que viviam (MAZZOTTA, 1996). A partir da década de 1960, a deficiência passou a ser percebida como uma doença ou um castigo para a família. Aranha (2001, p. 12) ressalta que “a deficiência, nessa época, inexistia enquanto problema, sendo que as crianças que apresentavam deficiências imediatamente detectáveis, a atitude adotada era a da ‘exposição’, ou seja, o abandono ao relento, até a morte.” O corpo precisava ser curado para que o sujeito com deficiência pudesse participar da sociedade e exercer os seus direitos. Esse modelo clínico parte da premissa de que o corpo, bem como os órgãos dos sentidos (a visão, a audição, intelecto e o motor) necessitam estar em ótimo funcionamento para que a pessoa possa gozar dos seus direitos assegurados pela Constituição.

Ainda assim, mesmo que os sujeitos fossem considerados defeituosos, nem todos eram condenados à morte. Bencini (2001) alerta que há relatos que na Roma Antiga, quando as crianças nasciam com deficiência, seu fim era catastrófico, pois havia a Lei das XII Tábuas que autorizava os pais a matar os filhos defeituosos ou jogá-los nos esgotos das cidades. A sociedade italiana é um exemplo dessa afirmação, onde as crianças eram colocadas em cestas de flores à margem do rio Tibre. De acordo com Bueno (1993), muitas dessas crianças com deficiência eram criadas para depois serem utilizadas para pedir esmolas, servindo como pedintes.

No ano de 1864, em Washington, nos Estados Unidos, foi criada a primeira universidade que atendia surdos do mundo todo – a Universidade Gallaudet. Essa universidade foi idealizada por Thomas Hopkins Gallaudet. A primeira língua ou língua materna ou ainda, língua oficial da Universidade, foi a *American Sign Language* (ASL), que é a língua de sinais dos Estados Unidos, sendo o inglês a segunda língua oficial dessa Instituição (STROBEL, 2009). Essa universidade é considerada uma instituição bilíngue, pois toda a comunidade acadêmica usa a ASL⁴ como meio de comunicação principal. Ainda que conceda prioridade aos estudantes surdos, a universidade admite, também, um pequeno número de pessoas ouvintes a cada semestre. Dessas se exige o domínio da ASL como requisito para permanecer na instituição.

No Reino Unido, na década de 1960, um grupo de pessoas organizou um movimento chamado *Social Disability Movement*, com o objetivo de mostrar à

⁴ A Língua de Sinais Americana (nome original: *American Sign Language*, também conhecida pelas iniciais ASL) é a língua de sinais dominante nos Estados Unidos, utilizada pela comunidade surda para se comunicar.

sociedade que grande parte das dificuldades enfrentadas pelo sujeito com deficiência é o modo como é visto e tratado em relação às suas limitações e/ou necessidades. Esse grupo teve a iniciativa de propor estudos que visaram à conscientização dos processos discriminatórios que vinham rotulando os sujeitos com deficiência. O modelo social procurava provocar uma mudança de postura e uma nova compreensão sobre a inclusão por parte dos gestores, da mídia, da família, dos profissionais da educação, compreendendo-a como algo resultante de uma diversidade que existia e que existe nos dias atuais na sociedade.

No Brasil, somente em 2002, por intermédio da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de comunicação foram reconhecidos como meio legal de comunicação. Anteriormente, a criança surda não tinha o direito garantido de usar a sua língua materna – a Libras. Os sujeitos surdos deveriam aprender a língua portuguesa e a todo custo serem oralizados. Dessa maneira, de acordo com esse enfoque clínico, durante muitos anos os surdos foram oprimidos em relação à sua constituição, sem respeito às questões linguísticas da língua, da sua cultura e identidade surda.

A primeira referência sobre a Educação Especial no Brasil data do período Imperial, quando Dom Pedro II, no ano de 1854, com forte influência do médico da Família Imperial, o senhor José Xavier Sigaud, participou da criação da Sociedade de Medicina no Rio de Janeiro. José Álvares de Azevedo, um jovem cego ministrava aulas de braille para filha de Sigaud, e incentivou a fundação do então Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que tinha por atribuição ministrar aulas em nível primário e depois secundário, de música, educação moral e religiosa, bem como o ofício do trabalho para meninos. Já a partir de 1891, essa instituição de ensino passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant (IBC), conhecido hoje pelo trabalho comprometido com a educação para pessoas cegas (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1993).

Durante o reinado de Dom Pedro II, no ano de 1855, a vinda do francês Ernest Huet para o Brasil, a pedido do rei, teve a intenção de criar uma escola para ensinar os surdos-mudos. Huet, professor surdo, com mestrado e diversos cursos realizados em Paris era, na opinião do rei, a pessoa ideal para o atendimento de crianças e jovens surdos. Dessa forma, no ano de 1857 foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o chamado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ROCHA, 1997). O Instituto foi criado pela Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, atendia meninos surdos que vinham de todo o Brasil e funcionava na modalidade de internato.

Em 1872, conforme estudos realizados por Soares (1999), o então Imperial Instituto dos Meninos Cegos atendia em média 35 alunos cegos, sendo que desses, 20 pagavam pelos seus estudos, pois eram oriundos de famílias mais abastadas. De acordo com Mazzotta (1996), nesse período havia em torno de 15.848 pessoas com deficiência visual no Brasil que ainda não recebiam atendimento em instituições de ensino. Até o ano de 1926, quando foi fundado o Instituto São Rafael, em Belo Horizonte, os deficientes visuais e cegos no Brasil somente tinham atendimento no Instituto Benjamim Constant, por ser a única instituição especializada nesse atendimento.

A partir de então foram surgindo outras instituições de ensino com caráter ainda muito segregacionista. Em 1927 foi fundado, em São Paulo, o Instituto para Cegos “Padre Chico” e, em Porto Alegre, o Instituto Santa Luzia; em 1935, em Pernambuco, o Instituto dos Cegos; em 1936, em Salvador, o Instituto de Cegos na Bahia; e, em 1944, em Curitiba, o Instituto Paranaense dos Cegos (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

De acordo com Rocha (1997), os surdos eram preparados para o mercado de trabalho pesado e a comunicar-se na época com gestos. As meninas iniciaram suas atividades escolares nesse Instituto a partir do ano de 1931, e eram inseridas nas oficinas de corte, costura e bordado. Com o passar dos anos, muitas lideranças surdas surgiram, retornando para suas cidades e empreendendo o estudo da Língua de Sinais e a sua difusão, com a fundação de associações e escolas em prol dos direitos dos sujeitos surdos.

No ano de 1945, em São Paulo, foi inaugurado o primeiro curso de especialização de professores para o ensino de pessoas com deficiência visual no Instituto de Educação Caetano de Campos. Em 1946, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil iniciou um processo de impressão de materiais em braile. Atualmente, essa Fundação é denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos, e possibilita às pessoas cegas melhores condições de estudo, com a publicação de diversos materiais em braile (BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

Nessa época, o sujeito surdo era considerado sem direitos, pois era desprovido de capacidades e sem conseguir pensar, encontrando-se no mesmo patamar das mulheres e escravos (MOURA, 1997). E, para piorar o caso do surdo, ele ainda não falava, ficando à margem de uma sociedade que priorizava os discursos, os pensamentos e as condições de abstrair informações. Durante esse período, a maioria

dos surdos precisava aprender a falar para ser reconhecida como ser humano. Por volta do século 14, contudo, o filósofo e médico Girolamo Cardano (1501-1576) já havia reconhecido a habilidade do surdo para a razão e, para tanto, fazia uso da língua de sinais e da escrita com os surdos.

Nessa perspectiva de entendimento, Sacks (1998, p. 29) adverte que:

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...], pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e ideias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

Muitas outras discussões acerca da educação de surdos, naquele período, geraram inquietações sobre o seu ensino em todo o território mundial. Em 1760, Charles-Michel de L'Épée aproximou-se dos surdos para aprender a Língua de Sinais Francesa com objetivos religiosos, pois os surdos ainda eram condenados pela Igreja como castigo. Sem direito à profissão de fé, os surdos não tinham como seguir os ensinamentos do catolicismo por não conhecê-los. No Brasil, a mistura da Língua de Sinais Francesa com o que os surdos já usavam por aqui para se comunicar entre seus pares, facilitou o surgimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa língua foi oficializada no Brasil pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Depois de conhecer a Língua de Sinais, L'Épée a usou para instruir os surdos na fé e também em conhecimentos escolares. De acordo com Sacks (1998, p. 30), “[...] e então, associando sinais a figuras e palavras escritas, o abade ensinou-os a ler; e com isso, de um golpe, deu-lhes o acesso aos conhecimentos e à cultura do mundo.”

O atendimento de deficientes mentais⁵, a partir de 1874, era realizado no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira. Como a deficiência intelectual era considerada um problema orgânico, muitos temiam que ela pudesse gerar o fracasso escolar nas escolas, ganhando destaque nas políticas públicas após a Proclamação da República (PESSOTTI, 1984). Com isso, por volta de 1930, surgiram inúmeras instituições de ensino para cuidar da deficiência intelectual em uma escala muito maior, considerando também as outras deficiências.

⁵ Em 1995, a Organização das Nações Unidas (ONU), alterou o termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual”, com o objetivo de diferenciá-la da doença mental (transtornos mentais que não necessariamente estão associados ao déficit intelectual).

Pessotti (1984), em seus estudos, apresenta uma historicidade sobre a Educação Especial para pessoas com deficiência e registra diferentes formas de perceber esses sujeitos. No ano de 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi⁶, especializado em atendimento às pessoas com deficiência intelectual. Em 1945, Helena Wladimirna Antipoff realizou os primeiros atendimentos educacionais especializados aos sujeitos com superdotação na Sociedade Pestalozzi. De origem russa, essa protagonista da história sobre a ascensão da deficiência intelectual era uma psicóloga e pedagoga que, em 1929, após obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil, onde dedicou seus estudos aos atendimentos de crianças com deficiência. Foi pioneira nos estudos relacionados à Educação Especial no Brasil, fundando a primeira Sociedade Pestalozzi.

Por volta de 1954 a 1962, surgiram as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) no Brasil. Essas organizações filantrópicas discutiam a questão da pessoa com deficiência, a melhoria da sua qualidade de vida e a conscientização da sociedade. No dia 10 de novembro de 1962 foi fundada a Federação Nacional das APAEs, em São Paulo, no consultório de Stanislau Krynsky, local usado como sede das reuniões até esta data (ARANHA, 2001).

O Quadro 1, a seguir, apresenta uma síntese da criação e do surgimento das instituições especializadas no atendimento ao surdo no Brasil, no período de 1854 a 1962.

Quadro 1. Criação e surgimento das instituições especializadas

| Ano | Instituições criadas |
|------|--|
| 1854 | Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que tinha por atribuição ministrar aulas em nível primário e depois secundário, ensino de música, educação moral e religiosa bem como o ofício do trabalho para meninos. A partir de 1891, essa Instituição de Ensino passou a ser chamada de Instituto Benjamin Constant (IBC), conhecido hoje pelo trabalho comprometido na educação de pessoas cegas. |
| 1857 | Fundação da primeira escola para surdos no Rio de Janeiro, o chamado Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ROCHA, 1997). Esse instituto atendia surdos que vinham de todo o Brasil e funcionava na modalidade de internato apenas para meninos, criado pela Lei nº 939, no dia 26 de setembro de 1957. |
| 1864 | Criação da primeira Universidade que atendia surdos do mundo todo, a Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, em Washington. Essa Universidade foi idealizada por Thomas Hopkins Gallaudet. |

⁶ A primeira escola com o nome “Pestalozzi” foi criada em Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1927. Antipoff influenciou na ampliação da rede das Sociedades e Institutos em nível nacional, principalmente com o apoio de Francisco Campos, secretário de Educação de Minas Gerais que, posteriormente, se tornou Ministro da Educação (PEREIRA, 2016).

| | |
|-------------|---|
| 1874 | Surgimento dos primeiros atendimentos para doentes mentais realizados no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira. |
| 1926 | Fundação do Instituto Pestalozzi, especializado em atendimento às pessoas com deficiência intelectual. |
| 1954 a 1962 | Surgimento das APAES no Brasil. Essas organizações filantrópicas discutiam a questão da pessoa com deficiência, a melhoria da qualidade de vida e a conscientização da sociedade. |

Fonte: autoria própria a partir de dados da pesquisa (2018).

Com o surgimento das APAEs no atendimento das pessoas com deficiência intelectual⁷ cresceu o número de filantropias e assistencialismo. Essas instituições, que eram totalmente privadas, tiveram um destaque maior no panorama da Educação Especial brasileira, considerando os atendimentos realizados pelas instituições públicas, que foram enfraquecidas junto às instâncias superiores para participar de discussões sobre assuntos relacionados à educação.

Batista (2006) divide história da Educação Inclusiva no Brasil em dois momentos: as pessoas com deficiência mais visível ou mais acentuada eram segregadas ou escondidas em instituições públicas; as pessoas que não apresentavam deficiência tão visível perante a sociedade continuavam no convívio da família, pois não exigiam tantos cuidados e não tinham tantas perdas em relação ao desenvolvimento cognitivo.

Ao mesmo tempo surgiu a necessidade de escolarização desses sujeitos, pois até então a sociedade via o deficiente como um indivíduo que não poderia conviver com os outros devido às suas limitações e dificuldades, devendo estudar em locais separados ou até mesmo em locais isolados. A sua aceitação na sociedade somente aconteceu a partir do momento em que puderam comprovar que estavam mais próximos da normalidade estipulada pela sociedade da época. Esse momento, efetivamente, foi marcado pelo surgimento da Psicologia voltada à educação dos sujeitos com deficiência e das classes especiais.

Mesmo com pesquisas apontando vários resultados favoráveis sobre a aprendizagem de sujeitos com deficiência, ainda existem dúvidas por parte de vários profissionais da área. Lino de Paula (1994, p. 5) enfatiza que essa percepção está enraizada na sociedade, e afirma que “justifica-se assim, a discriminação, a

⁷ A pessoa com deficiência intelectual caracteriza-se por ter um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (SASSAKI, 2002).

segregação, a exclusão do conjunto da sociedade, a legitimidade do controle exercido por um sujeito racional e a eterna recorrência à tutela e à caridade pública.”

De certa forma, se for observada a legislação, percebe-se que na antiga Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sobre o direito dos excepcionais⁸ à educação, já estava imbuído o interesse pelo atendimento acontecer preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino. No Título X – Da Educação de Excepcionais, art. 88, consta que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.” Da mesma forma expressa o art. 89: “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.”

Pode-se perceber, então, que nos anos 60 e 70, a prática de integração do deficiente estava aliada ao processo de habilitar-se, reabilitar-se ou ainda, educar-se para se tornar apto a satisfazer um padrão considerado correto ou adequado pela sociedade, pela família e pelas instituições de ensino. Conforme Mantoan (2005), durante a década de 70, por todo o mundo Ocidental, houve um amplo movimento sobre a obrigatoriedade da escolaridade, inclusive para os deficientes, o que favoreceu o início de um estudo sobre os serviços que a Educação Especial deveria oferecer.

1.3 MUDANÇAS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DO *WARNOCK REPORT*

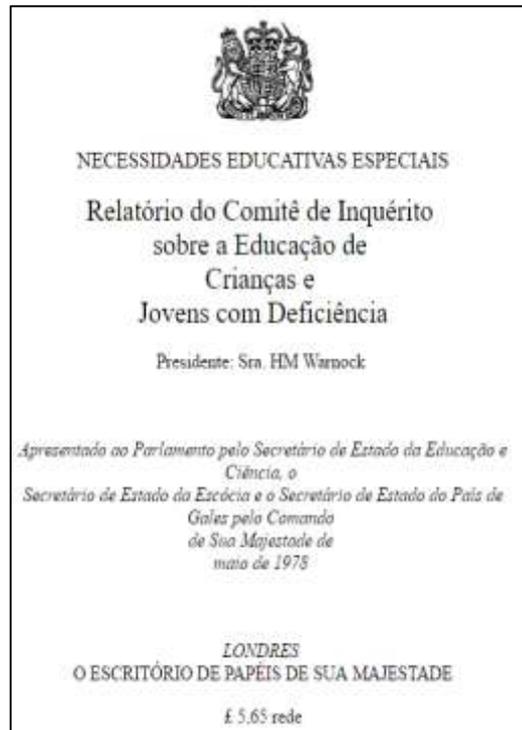
À medida que a sociedade vai evoluindo, as questões relacionadas aos valores e ideias adotados por alguns indivíduos também vão se modificando. O mesmo acontece com a legislação brasileira, que vai sendo alterada em virtude de várias e sucessivas reformas no sistema educativo.

Houve, contudo, um marco relevante na História, apontado por Paula (2004), que se refere a uma nova abordagem da deficiência. Em seus estudos há referência ao documento *Warnock Report*, que trata do atendimento de crianças com

⁸ “Excepcionais” foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo, *excepcionais* passou a referir-se tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual). (SASSAKI, 2002).

Necessidades Educativas Especiais (NEE). Trata-se de um relatório britânico, publicado na Inglaterra, em 1978, realizado e organizado por uma comissão dirigida por Helen Mary Warnock⁹, encarregada de elaborar propostas para a melhoria no atendimento a crianças com deficiência.

Figura 3. Relatório do Comitê de Inquérito sobre a Educação de Crianças e Jovens com Deficiência



Fonte: Warnock (1978).

Conforme o documento, “o objetivo principal era estudar o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental na Inglaterra, Escócia e no País de Gales.” (IZQUIERDO, 2006, p. 58). A partir desse documento, a pesquisadora relata que foi introduzido o conceito de aluno com Necessidades Educativas Especiais¹⁰, enfatizando a necessidade de o sujeito estar inserido num ambiente

⁹ Helen Mary Warnock, nascida no dia 14 de abril de 1924, é membro da Academia Britânica, filósofa britânica, especialista em Filosofia Moral, Filosofia da Educação e Filosofia da Mente, estudiosa do existencialismo. Ela presidiu a comissão britânica sobre Educação Especial (1974-1978), resultando no *Report Warnock*.

¹⁰ Sobre o conceito específico de necessidades educacionais especiais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 15) afirma que: “Durante os últimos 15 ou 20 anos, tem se tornado claro que o conceito de Necessidades Educacionais Especiais teve que ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola.”

escolar e ser atendido conforme as suas necessidades e peculiaridades em relação ao seu ritmo de aprendizagem.

A proposta construída pela Comissão liderada pela pesquisadora Helen Mary Warnock, estudou durante quatro anos a Educação Especial inglesa, observando as escolas da região. As pesquisas partiram de observações nas Instituições de Ensino, e apresentaram um cenário em que tanto as crianças com deficiência como sem deficiência apresentavam dificuldades durante o processo de ensino e de aprendizagem. Suas conclusões foram apresentadas e descritas em um documento que passou a ser denominado de “Relatório Warnock”.

O que estava sendo apresentado era um documento que demonstrava literalmente a necessidade das crianças, bem como ter melhor compreensão da realidade, construir seus conhecimentos, possibilitando a sua autonomia e independência. Esse relatório ainda apresentava a perspectiva de que poderia, mesmo em porcentagem menor, aparecer crianças com NEE e de atendimento, já que muitas delas apresentavam dificuldade em aprender, o que poderia levar à substituição do Modelo Clínico pelo Modelo Educativo ou, ainda, o Modelo Social.

Ademais, esse documento *Warnock Report* considerava que as escolas especiais poderiam atender as crianças com deficiência, tanto com deficiência severa como profunda, assumindo novos papéis, transformando-se em centros de recursos, locais de formação especializada, centros de aconselhamento tanto para pais e familiares, como para as práticas educativas realizadas pelos professores que viessem a trabalhar nessas instituições (WARNOCK, 1978). Com esse novo paradigma da Educação, o relatório implicava em um conjunto de ideais e valores humanos, baseados na igualdade, direito de todos, necessidade, participação e inclusão efetiva nas instituições de ensino, apresentando-se como fundamental para a efetiva mudança na Educação Especial.

Para Izquierdo (2006), o documento de Warnock assegura que a educação tem como finalidade primordial promover maior conhecimento, envolvendo a autonomia e independência dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes competências para que possa, em sua fase adulta, viver de forma independente na sociedade.

O Relatório de Warnock compreende que a educação sai da perspectiva do Modelo Clínico e passa a ser constituída e reconhecida como Modelo Social, pois prevê o ensino a todos os sujeitos com deficiência:

O relatório salienta a importância da caracterização detalhada do aluno com necessidades educacionais especiais (identificação, descrição e avaliação das suas necessidades) com a finalidade de serem tomadas as decisões mais adequadas, de forma a garantir sucesso e uma plena integração. (IZQUIERDO, 2006, p. 60).

Mary Warnock apresenta considerações sobre o relatório e o atendimento a essas crianças com NEE. Segundo o seu entendimento, essas crianças com deficiência estavam sendo inseridas em ambientes escolares somente para respeitar o relatório e não para atender às suas necessidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem, respeitando as suas especificidades. Com isso, os alunos acabavam por não evoluir em termos de conhecimentos e tampouco na socialização no espaço em que viviam, seja familiar ou escolar, tornando-se vítimas de preconceito e *bullying*. Warnock concluiu que na teoria a proposta é excelente, entretanto, na prática, a maioria das Instituições e dos centros de ensino não arcavam com as suas responsabilidades como previa a proposta.

Por intermédio do Relatório de Warnock foi apresentado um novo pensar sobre a educação, necessário à mudança da Educação Especial em relação aos valores humanos, igualdade, direito, necessidade, participação e inclusão. Nessa mesma perspectiva, acredita-se que as instituições de ensino, tanto de educação básica como de educação superior, devam propiciar espaços de discussão sobre as necessidades dos alunos e respeitar o seu ritmo de aprendizagem.

O mesmo relatório também orienta que os docentes devem ter formação específica sobre a Educação Inclusiva para que seja possível fazer diagnósticos iniciais e para que saibam atuar em sala de aula, aplicando atividades com estratégias adequadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência.

Entende-se que o comitê presidido por Warnock deixa um legado importantíssimo sobre a Educação Especial, uma vez que

[...] o comitê formulou três grandes prioridades no Relatório Warnock: a importância da intervenção precoce, a educação em meio escolar dos alunos com NEE, o encaminhamento após a conclusão da escolaridade obrigatória e [...] a formação do docente. (IZQUIERDO, 2006, p. 64).

Torna-se, assim, necessário compreender esse marco teórico que representa um momento importante na sociedade brasileira, em que a Educação passou a desempenhar ou efetivar a inclusão em um âmbito mundial. Considera-se as três Conferências Mundiais de Educação para Todos, realizadas entre os anos de 1993 a

2000. Em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, foi elaborada a Declaração de Jomtien, considerada uma das principais dentre todos os documentos mundiais sobre educação, equiparando-se à Convenção dos Direitos da Criança de 1988 e à Declaração de Salamanca de 1994. Seu objetivo era satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem (em relação à leitura e escrita, expressão oral, cálculos, solução de problemas...) das crianças, jovens e adultos. No Brasil, o MEC divulgou um Plano Decenal de Educação para que essas resoluções da Conferência fossem colocadas em prática no período de 1993 a 2003.

No ano de 1993, em Nova Delhi, na Índia, foi organizada a Declaração de Nova Delhi¹¹, que tinha como principal meta “atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.” (DELORS, 1998, p. 2). E, em Dakar, no Senegal, o Marco de Ação de Dakar, no ano de 2000, é visto como uma reafirmação da consolidação estabelecida pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien. Esse Marco apresenta a confirmação das nações internacionais sobre o compromisso em garantir que as necessidades básicas no ensino para as crianças sejam atendidas. É notório dizer que o papel do Estado é indispensável para que esses acordos e declarações sejam realmente garantidos para que haja a efetivação de uma educação igualitária para todos os sujeitos, respeitando as suas necessidades e ritmos de aprendizagem.

Com o movimento mundial pela Educação para Todos e a partir dessas Conferências, a Educação Inclusiva começou a ser percebida com uma atenção diferenciada em nível mundial, ou seja, independentemente das condições socioculturais, econômicas e físicas do ser humano. A partir disso percebe-se que os indivíduos possuem o direito à escolarização, independentemente de suas condições ou características individuais, visando à construção de cenários sociais pautados pela justiça e equidade.

Como o Brasil assinou os termos, tornando-se signatário desses documentos, após a Conferência de Jomtien foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors. O resultado de todo esse trabalho da Comissão ficou conhecido como “Relatório Delors”, indicado pela Unesco para refletir sobre educar e aprender no século XXI. Esse

¹¹ O texto, na íntegra, pode ser encontrado em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacaointernacional/declaracao%20de%20nova%20delhi.pdf/view>>.

relatório foi elaborado no ano de 1996 por especialistas da educação de diferentes países que tinham o objetivo de traçar orientações sobre a educação mundial. Dentre os 14 membros da referida Comissão, somados aos seus 14 conselheiros extraordinários e 109 pessoas e instituições consultadas, contudo, não constam nos documentos oficiais, registros de representação direta do Brasil.

A esse respeito, Rizo (2012, p. 59) enfatiza que:

[...] o relatório solidificou, no campo educacional, ideias anteriores e presentes em diversos documentos que apontam para o agenciamento responsável das ações individuais como parte das soluções para os problemas do mundo. Não só os Estados e seus governos deveriam assumir a responsabilidade pelos assuntos sobre o futuro da Terra, mas também o cidadão comum.

O relatório propõe que a escola seja um espaço aberto para todos, onde tanto educadores quanto alunos possam compartilhar entre os pares os seus saberes e comportamentos oriundos de outras constituições, entre elas a própria mídia (DELORS, 1998). Aponta, assim, a necessidade de repensar o acesso à escola e à escolarização de milhões de jovens e adultos que permanecem alheios aos saberes essenciais, como ler, escrever e saber contar. Com isso, “a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana.” (DELORS, 1998, p. 21).

Já na Espanha, em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, cujo foco principal estava direcionado aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais¹² e às políticas de justiça social. Além disso, a partir daquele momento, os envolvidos no Encontro ampliaram o conceito da expressão “Educação Especial” que foi substituída por “Educação Inclusiva”, pois cada criança tem características, interesses, capacidades, ritmos e necessidades de aprendizagem que lhe são peculiares.

Assim, conforme o próprio texto *Ministry of Education and Science*, a Conferência de Salamanca

¹² Esse termo foi utilizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, posteriormente, incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). O termo trata de estudantes que possuem deficiência intelectual, visual, física e deficiências múltiplas, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

[...] proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...]. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas iniciativas e tomada de lugares de direito na sociedade de aprendizagem. (UNESCO, 1994, p. 15).

Nessa linha de pensamento, Mantoan (2004, p. 81) destaca que

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas.

A autora adverte, ainda, que “o Outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, a garantia da vida compartilhada.” (MANTOAN, 2004, p. 81).

Toda a proposta educativa apresentada na Declaração de Salamanca está alicerçada na ideia do princípio da inclusão, que em 1878 foi defendido no documento redigido pela comissão liderada por Mary Warnock. A partir dos anos 1990 esse princípio vem ganhando força “ao estabelecer a participação dos alunos com NEE na rede comum de ensino, incluindo tanto crianças com deficiência, sobre dotadas, crianças de rua, crianças pertencentes a minorias étnicas ou culturais e crianças desfavorecidas.” (IZQUIERDO, 2006). Tal princípio encontra-se da seguinte forma na Declaração de Salamanca:

Toda a criança tem direito à educação e deve ter oportunidade de conseguir ter êxito na sua aprendizagem; o sistema educativo deve atender a vasta diversidade e as suas características, pelo que deve planejar planos e programas adequados a essa diversidade; também salienta que as crianças e jovens com NEE devem ter acesso à escola regular, que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, indo ao encontro das suas necessidades. (UNESCO, 1994, p. 69).

O termo “Educação Inclusiva” pressupõe alternativas variadas para atender a diversidade das necessidades dos educandos. Na concepção de Carvalho (2014), a educação está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e a conviver), e no direito a uma integração com a comunidade escolar e os educadores, de apropriação e construção do conhecimento.

É necessário ressaltar, todavia, que a diversidade na escola enriquece a aprendizagem e humaniza a sociedade quando atendida e respeitada em suas peculiaridades. É nesse sentido que, para Buber (1982), as relações tornam-se o fundamento das relações humanas e, por isso, é preciso encontrar o sentido dessas relações com a própria existência do indivíduo no mundo:

Tomar conhecimento íntimo de um homem significa então, principalmente, perceber sua totalidade enquanto pessoa determinada pelo espírito, perceber o centro dinâmico que imprime o perceptível signo da unicidade e toda a sua manifestação. O conhecimento íntimo só se torna possível quando me coloco de uma forma elementar em relação com o outro, portanto quando ele se torna presença para mim. (Ibidem, p. 147).

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), em seu art. 208, já sinalizava a implementação da Educação Inclusiva, afirmando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Com isso, houve a criação e a regulamentação de inúmeras normativas relacionadas à Educação Especial que visaram assegurar o exercício dos direitos humanos, principalmente das pessoas com deficiência no Brasil.

Entre tais documentos consta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a instituição da tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, a atuação do Ministério Público, a definição de crimes e outras providências (BRASIL, 1989). Já a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, no qual dispõe que a criança e o adolescente, portadores de deficiência, devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Capítulo V, Da Atenção à Educação Especial, art. 58, estabelece que a educação de alunos com necessidades especiais deve ser conduzida, preferencialmente, na rede escolar regular de ensino (BRASIL, 1996). O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa

Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências (BRASIL, 1999).

Em 9 de janeiro de 2001 foi promulgada a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece 28 objetivos e metas para a educação das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001a). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), e identifica as crianças com necessidades especiais, ou seja, aquelas que não acessam os saberes escolares de modo uniforme. O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, trata da eliminação das formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, em atendimento à Convenção da Guatemala (BRASIL, 2001c).

Nesse contexto de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2º, determina que: “os sistemas de ensino devem matricular os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com Necessidades Educacionais Especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001b). Com isso, a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 18 de fevereiro de 2002, define que as universidades devem prever em sua organização curricular a formação de professores voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2002a).

Em consequência, surgiu no Brasil a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de comunidade de pessoas surdas (BRASIL, 2002b), e a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004, que instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED) (BRASIL, 2004).

Em 22 de dezembro de 2005 foi aprovado o Decreto nº 5.626, que dispõe sobre a inclusão de Libras como componente curricular, bem como a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete desse novo meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2005a). Posteriormente, em 17 de setembro de 2008, o Decreto nº 6.571 dispôs sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008a), e em 25 de agosto de 2009, foi assinado o Decreto nº 6.949, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação de Educação (PNE) para o período de 2014-2024, garantindo o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2014). E, finalmente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Corbett (2001), pesquisadora britânica, afirma que as manifestações que ocorrem no interior da escola devem estar sempre em consonância com o que o educando necessita. Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que o modelo social requer uma prática pedagógica que privilegie as necessidades individuais dos alunos. Ainda segundo ela, “uma comunidade escolar inclusiva é aquela que valoriza os seus alunos igualmente e responde às suas necessidades individuais, com o termo ‘especial’ tornando-se redundante.” (CORBETT, 2001, p. 54).

A legislação que orienta a Educação Inclusiva é ampla. Cabe, porém, articular estratégias para efetivar e consolidar essas leis na prática e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de espaços mais inclusivos, respeitando a singularidade de cada um, aumentando o número de vagas em escolas públicas e propiciando aos professores a formação adequada para o atendimento de pessoas com deficiência. Compreende-se, contudo, que a Educação Especial tem um suporte em relação à legislação, porém, historicamente, o processo de Educação Inclusiva vem sendo gradativamente implementado nas escolas de ensino regular. Para que esse processo possa ser efetivado, cabe investigar um dos elementos centrais, que são as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva.

Com a apresentação da proposta *Warnock Report* iniciou um movimento que obrigou as escolas a pensar nesse sujeito de forma diferente, respeitando as suas limitações. Em paralelo, praticamente na esfera mundial, surgiram movimentos sobre o alargamento da escolaridade de forma obrigatória a todas as crianças, garantindo às deficientes um processo educativo adaptado às suas necessidades (PAULA, 2004).

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) é possível compreender que a Educação Especial é

definida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades. Ela atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, disponibilizando serviços e recursos às atividades de atendimento educacional especializado e à promoção da acessibilidade nos ambientes de processos escolares com vistas a promover a inclusão nos espaços das instituições de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial representou um marco na luta daqueles que entendiam a Educação Inclusiva como uma possibilidade, pois apesar de não normatizar, ela fornece elementos, direciona, redimensiona os sujeitos com deficiência e cria estratégias. Ademais, reforça a impossibilidade de retomar a concepção de separar e segregar as crianças e adolescentes com deficiência nos espaços escolares.

A Educação Inclusiva, prevista na Constituição Federal de 1988, recomendada por documentos posteriores e reafirmada pela Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), garante o acesso e a permanência das crianças e pessoas com deficiência à escola. A questão que se impõe, entretanto, é quanto à forma como ocorre o acesso ao currículo proposto. Carvalho (2014, p. 110) enfatiza que:

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula.

Apesar das discussões, previsões legais e aumento gradativo das matrículas dos alunos com deficiência, grande parte dos cursos de formação inicial de professores não ofertam disciplinas com enfoque na deficiência e na diferença. As normativas posteriores asseguram o direito ao acesso, ao atendimento e à garantia da permanência, mesmo diante de acerbadas disputas entre os defensores da inclusão e das escolas especializadas. A força política das escolas especializadas, porém, manteve a possibilidade de opção aos pais e sistemas de ensino ou escolas que alegavam não ter condições, profissional ou formação para atender os alunos com deficiência.

O surgimento de vários impasses sobre a compreensão e o cumprimento da legislação levou à criação de novos documentos no sentido de assegurar o direito da pessoa com deficiência, como, por exemplo, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei da Inclusão (BRASIL, 2015). Essa lei, especificamente em seu

art. 28, vem reforçar aspectos relativos à educação, à saúde, à liberdade e ao direito de aprender de acordo com seu ritmo e necessidades de aprendizagem:

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;

[...]

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;

[...]

XV - Acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

[...]

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar. (BRASIL, 2015).

Com amplo amparo legal à negligência e à não aceitação, o movimento contrário foi aos poucos deslegitimado e o professor, mesmo sem formação para os processos inclusivos, teve que se constituir enquanto profissional inclusivo. Nesse contexto, Fleuri (2006, p. 497) lança o “desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos.” Para tanto, “seria necessário compreender que as discussões perpassam a educação inclusiva para algo maior, a inclusão social.” (FLEURI, 2006, p. 179). Assim, a educação representa, sem dúvida, a necessidade de comprometimento por parte dos educadores em tornar a ação crítica e a reflexão fundamentais num projeto que torne a sociedade mais cidadã.

Acredita-se que a partir dessa proposta, a escola possa assumir o papel de transformar a sociedade, podendo ser vista como um lugar onde se produz e se

transforma as relações sociais entre os sujeitos pertencentes a esse espaço. A preocupação da escola deve, especificamente, fazer com que o educando participe do seu grupo ativa e afetivamente, apropriando-se de valores, crenças, conhecimentos acadêmicos e referenciais sócio-históricos. Em outras palavras, uma apropriação significativa tanto para si como para o outro, tornando-se uma pessoa consciente e responsável pela transformação da realidade em que está inserido.

1.4 CONCEPÇÕES E DISPUTAS DO MODELO CLÍNICO E SOCIAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A Educação Especial ainda é vista como um espaço fragmentado e especializado da educação. Em determinados casos é marcada pela inserção médico-pedagógica (RAMPELOTTO, 2004), com práticas pedagógicas ancoradas em modelos clínicos com uma proposta de normalização. Essa prática de normalização ou de tornar todos iguais tem como objetivo intervir de maneira terapêutica no tratamento e cuidado do corpo e da mente. Skliar (1999, p. 17), salienta que isso é “consequência de uma tradição histórica de controle do [outro] sujeito deficiente por expertos e aficionados na Medicina.”

A partir da compreensão de Skliar e Souza (2000, p. 269) pode-se perceber que a Educação Especial ainda preserva “para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos.” Dessa forma, ela constitui algo “perfeito/imperfeito, normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção e práticas pedagógicas.” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 269). Os pesquisadores supramencionados enfatizam que na Educação Especial, “os sujeitos [outros] são homogeneizados e naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 269).

Estudos apresentados por Rampelotto (2004) revelam que entre os séculos XVIII e XIX, surgiu na França o caso inusitado de um jovem com hábitos inteiramente selvagens e sem o uso da comunicação oral. Esse menino, conhecido como Aveyron, quando chegou em Paris, no Instituto que atendia surdos-mudos¹³, muitos cientistas e pesquisadores curiosos o observaram por um determinado tempo, pois o estado em

¹³ “Surdo-mudo” provavelmente é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo. Até esse período o termo “surdo-mudo” era muito utilizado. A partir da oficialização da língua e de inúmeras discussões e conquistas, a comunidade surda conseguiu impor que o termo correto é “surdo”.

que se encontrava e o seu comportamento faziam com que o achassem demasiadamente intrigante e diferente dos demais seres humanos.

O médico Philippe Pinel iniciou seus estudos comparando o comportamento desse menino, que não era aceitável pela sociedade, com o comportamento dos outros meninos da mesma faixa etária. Concluiu que o menino com comportamento tão diferente não poderia ter nenhum tipo de recuperação e também que não conseguiria ser educado. Um aluno desse médico Pinel, porém, muito aplicado na/pela Medicina, interessou-se pelo comportamento do menino e iniciou algumas atividades na intenção de educá-lo e reintegrá-lo na sociedade. Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838) apresentou um diagnóstico do jovem como alguém que, na verdade, teve privação de convivência social, mas que não possui nenhum tipo de anormalidade em relação à aprendizagem.

A partir do ano de 1854, a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por iniciativas de caráter muito privado, especialmente questões quanto ao atendimento médico/clínico especializado. Nesse período da história brasileira também surgiram instituições com atendimento tradicional com vistas ao atendimento assistencialista e segregacionista às pessoas com deficiência.

Estudos realizados por Sasaki (2002), no início da década de 1970, revelam que um movimento sobre a integração social passou a ser alvo de intensas discussões, pois tratava da intenção de inserir o deficiente na sociedade. Mas foi somente a partir da década de 1980 que, de um modo geral, com o amplo surgimento de discussões sobre o tema, a prática de integrar a pessoa com deficiência realmente se efetivou em alguns setores, mais especificamente nas Instituições de Ensino.

A partir do caso apresentado por Rampelotto (2004), percebe-se que a ênfase no atendimento ao menino Aveyron era na perspectiva da sua “anormalidade”. Mesmo que pudesse não apresentar uma deficiência visível, ele era visto como diferente ou como um sujeito incapaz. Essa incapacidade ou perspectiva de não ser igual aos outros fez com que estudos fossem propostos para compreender esse seu comportamento tão diferente, considerado e estereotipado pela sociedade. Ao relacionar o caso com os sujeitos com deficiência da atualidade, percebe-se que isso ainda acontece, pois muitos pesquisadores olham apenas para a deficiência, pensando em uma incapacidade ou em uma desvantagem, limitando um olhar clínico/médico/biomédico da deficiência (BATISTA, 2006).

Esse Modelo Clínico/Médico/Biomédico compreende a deficiência como um fenômeno biológico, cuja concepção trata a deficiência como uma lesão no corpo adquirida por meio de uma doença (DINIZ, 2003). Assim, a deficiência é percebida como uma incapacidade física, uma doença que leva esses indivíduos a possuírem uma série de desvantagens se comparados aos sujeitos sem deficiência.

De acordo com França (2013), o principal registro que cristaliza de fato a condição dos conceitos clínicos encontra-se no documento denominado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e desvantagens (CIDID). Esse documento foi elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no ano de 1976, com o objetivo principal de classificar as condições de saúde derivadas de algum tipo de doença. Ainda conforme o autor, a CIDID oferece suas próprias concepções de deficiência, incapacidade e desvantagem. Tais conceitos, a saber, estão assim descritos por França (2013, p. 60-61):

Deficiência (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. Nessa perspectiva, a deficiência é, portanto, algo que está completamente no domínio do corpo. Incapacidade (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência. Desvantagem (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social.

Atualmente, esse documento foi substituído pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Seu intuito é classificar as condições de saúde dos indivíduos (OMS, 2002), considerando-os a partir de outro olhar, e atribuir às deficiências um olhar diferenciado, dentro de um novo modelo a ser tratado – o Modelo Social. A deficiência, portanto, sai desse olhar clínico e passa a ser percebida como limitação ou situação social que o sujeito tem devido a sua situação social ou à sua deficiência. A CIF envolve as questões biomédica, psicológica e social, de maneira que todas sejam analisadas de forma interdisciplinar no sujeito (DINIZ, 2007).

O Modelo Social surgiu nos anos 1960, no Reino Unido, “e provocou reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelos deficientes, e devolvê-la à sociedade.” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6). O modelo é considerado “uma corrente

teórica e política que se contrapõe ao modelo médico dominante.” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 6).

O sociólogo Hunt (1966), ao argumentar sobre as limitações sociais para além das questões médicas, elaborou a primeira publicação com o auxílio de pessoas com deficiência. Na Inglaterra, Hunt também foi o pioneiro em articulações políticas em prol de um movimento a favor das pessoas com deficiência (BARNES; MENCER, 1996). A partir dessas interlocuções surgiu, em 1976, a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), uma entidade de natureza social, responsável por uma nova concepção de deficiência.

Conforme a UPIAS, o Modelo Social é um instrumento essencialmente político para a interpretação da realidade com fins de transformação social. França (2013), em seus estudos, ressalta que o Modelo Social desconsidera qualquer tipo de relação entre deficiência e saúde. O autor ressalta que “a deficiência independe da lesão física, mesmo sendo condição necessária para a manifestação da deficiência.” (FRANÇA, 2012, p. 63). Com base nessas afirmações pode-se assegurar, a partir de Vygotsky (2002, p. 153), que “a cultura pode criar condições para desfazer as diferenças de capacidades. O desenvolvimento cultural desfaz ou, falando com mais exatidão, torna histórico o caráter natural da insuficiência orgânica.”

Nessa mesma perspectiva, estudos realizados por Werneck (2004, p. 16-20) mostram algumas proposições referentes às principais diferenças descritas entre o modelo clínico e social sobre a deficiência.

A partir de tais proposições apresentadas por Werneck (2004) é possível compreender o Modelo Social como um assunto ainda a ser estudado pela comunidade escolar, alterando significativamente a compreensão da maioria dos sujeitos sobre a deficiência e diversidade. Percebe-se, porém, que este não apenas concebe o ser humano de forma isolada ou individualizada para se inserir num padrão de normalidade, exigida por uma sociedade exclusivista, como também alguém em processo de relação com o outro e consigo mesmo, participando de um grupo social, constituindo-se a partir de relações com o outro (PAULA, 2004).

Quadro 2. Modelo médico/clínico¹⁴ x Modelo social da deficiência

| Modelo Médico/Clínico A deficiência quando analisada sob o modelo médico se torna | Modelo Social A deficiência quando analisada sob o modelo social se torna |
|--|--|
| Um incidente isolado, individual e, no máximo, familiar. | Um tema de direitos humanos e de desenvolvimento inclusivo (conceito em construção que estuda as relações entre pobreza/desenvolvimento e deficiência). |
| Um caso médico e funcional a ser tratado, curado ou resolvido. | Um assunto de interesse público universal. |
| Uma interferência capaz de prejudicar a eficácia do trabalho dos professores das escolas de ensino regular. | Um valor agregado ao trabalho desenvolvido pelos professores das escolas de ensino regular. |
| Algo que padece as pessoas, impedindo-as de sobreviver e de se manter como adultas por outros meios além do assistencialismo governamental ou não governamental. | Um fator a mais para que uma pessoa adulta conquiste autonomia e se torne um sujeito de todo e qualquer direito, participando ativamente das decisões de sua comunidade e nação. |
| Uma “doença” que infelizmente atinge certas pessoas. | Um tema imprescindível na avaliação do impacto social dos programas para reduzir pobreza, garantir educação básica e bons níveis de empregabilidade para a população. |
| Um número a ser considerado em programas de reabilitação e/ou campanhas de prevenção de deficiência. | Uma estratégia para se lidar com qualquer forma de diversidade: regional, linguística, cultural, entre outras. |
| Um fardo oneroso para a sociedade. | Um pré-requisito para se pensar em políticas públicas inclusivas e formar novas coalizões interssetoriais. |
| Uma condição “anômala” que não se entrelaça com etnia, gênero ou religião. | Uma condição humana que se entrelaça com qualquer outra. |
| Um tema abordado pela mídia com ênfase apenas nos dias de celebrações relacionadas à deficiência. | Um tema que faz parte do dia a dia das redações, mobilizando a mídia como o fazem economia, cultura, esporte ou lazer. |
| Um fator que necessariamente prejudica o desenvolvimento de uma comunidade porque a deficiência reduz a capacidade produtiva das pessoas, impedindo-as de obter ganhos de qualquer natureza. | Um fator que só prejudica o desenvolvimento de uma comunidade se as pessoas com deficiência continuarem invisíveis, sem acesso a bens e serviços disponíveis. |
| Um assunto de política especial, raramente contemplado nas políticas públicas gerais. | Uma prioridade na abordagem dos problemas enfrentados pelas populações de risco. |

Fonte: Werneck (2004, p. 18).

Izquierdo (2006) relata em seus estudos que, de acordo o Warnock Report, o diagnóstico que até então preconizava uma visão médica foi muito contestado e substituído por um modelo que valorizasse a questão educacional como forma de integrar a criança com deficiência nas escolas do ensino regular, bem como na sociedade. O que se percebe, porém, a partir do *Warnock Report* e da Declaração de Salamanca, é que inicia um novo período de transição na educação. Assim, a

¹⁴ As terminologias aqui usadas em relação ao modelo médico/clínico estão baseadas a partir dos estudos realizados por Werneck (2004)

integração que até então vinha sendo defendida não era suficiente para que o sujeito tivesse acesso e direito à permanência na escola.

Depois de aproximadamente 25 anos da publicação do Relatório Warnock, houve uma extensa e variada produção acadêmica em relação à questão da Educação Inclusiva em termos de significado, aplicação e desafios futuros, tanto em relação à política como à prática. Paula (2004) relata que o legado mais desastroso do Relatório trata do conceito de inclusão que hoje notoriamente é interpretado de maneira totalmente errônea.

A autora infere que a falta de reconhecimento das diferenças significativas decorre da confusão de que a inclusão é específica aos indivíduos categorizados ou com necessidades especiais. Inclusão, na visão de Frederick (2005, p. 19), não se refere somente a pessoas com deficiência, mas vai muito além, "[...] inclusão significa lutar contra racismo, homofobia e *bullying*. É uma questão de toda a escola [...]" e, como tal, está relacionada à diversidade existente na escola, bem como às formas de discriminação e exclusão. Na verdade, o autor ressalta que inclusão é perceber o sujeito no seu bem-estar, enfim, no bem-estar dos seres humanos.

Em seus estudos, Vygotsky (2008a, p. 3) discorre sobre a questão das diferenças existentes nos seres humanos e da necessidade de preservar o que a criança apresenta. Dessa forma, muitas vezes se atribui certas ações compensatórias às crianças com deficiência. Essas compensações são compreendidas como "um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência" e se faz presente em qualquer pessoa que pertença a certo grupo com relações sociais.

Para Góes (idem), no ser humano "ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro, ou realiza as funções deste. Não obstante, para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas." De acordo com a autora, as relações estabelecidas com o outro são de troca, e promovem a interação e o desenvolvimento do ser humano.

Ainda nas palavras de Góes (1996, p. 3), "o desenvolvimento se constitui, então, com base na qualidade destas vivências. Assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas."

1.5 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Questões sobre a inclusão escolar cada vez mais estão presentes nos discursos e políticas educacionais nesses últimos anos e, em virtude disso, há necessidade da efetivação de ações inclusivas no contexto escolar para atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) assegura o direito de toda criança frequentar a escola do ensino comum e, ainda, apresenta de forma muito clara as ações que são de competência da educação especial e aquelas que são de competência do ensino comum.

O documento, assim como já indicava o texto do *Warnock Report*, expressa que o ensino comum ou a escola regular tem a responsabilidade da escolarização dos alunos, indistintamente, nas classes comuns de ensino. Já a Educação Especial, modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, é responsável por atender os alunos que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. Dentre esses serviços, o documento orienta sobre a necessidade de organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa política assegura, portanto, que os alunos aprendam de acordo com os estímulos necessários e, ainda, segundo as suas condições e ritmo de aprendizagem, necessários para ultrapassar as barreiras impostas pela dificuldade que apresentam ou por sua deficiência.

A Conferência Mundial de Educação que aconteceu em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, com a parceria da Unesco, e que tratou da Educação Especial, reafirma o que já foi expresso na Declaração Mundial sobre Educação para Todos a respeito do direito da criança ao acesso e permanência na escola. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceu que as crianças têm o direito garantido quanto à educação e, principalmente, a oportunidade de atingir a aprendizagem de acordo com o seu ritmo, pois possuem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que lhes são únicas.

A Declaração de Salamanca associa a inserção dos indivíduos que possuem NEE com uma política de justiça social, ou seja:

[...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou

crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p. 6).

O *Warnock Report* (WARNOCK, 1978) já se referia à necessidade de a criança ter um acompanhamento especializado de orientação e apoio, constituído por docentes especializados na maioria das escolas. Conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009), o Atendimento Educacional Especializado foi criado para atender os alunos da Educação Especial e, por isso, destina-se aos alunos que possuem deficiência de natureza física, intelectual, sensorial e para os com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD)¹⁵. Esse serviço, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), deve ser oferecido em todas as etapas e modalidades de ensino como oferta complementar, favorecendo a aprendizagem dos alunos e, por consequência disso, a escola da rede regular de ensino necessariamente precisa inserir e contemplar esse atendimento em seu Projeto Político-Pedagógico.

A Resolução nº 4/2009 retoma as orientações nacionais quanto ao funcionamento do AEE, à formação do professor desse atendimento, à intencionalidade e às garantias ao aluno com deficiência, bem como aponta a possibilidade desse profissional de apoio em sala de aula. O objetivo desse atendimento aos alunos é complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em consonância com essa Resolução, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), o Atendimento Educacional Especializado, assegurado no art. 58, §§ 1º e 2º, deve assim proceder:

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, se não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

¹⁵ Este grupo é considerado o público-alvo da Educação Especial pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Esse atendimento tem o objetivo de identificar, elaborar e organizar quaisquer recursos pedagógicos que possibilitem a sua acessibilidade, eliminando as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, tanto arquitetônicas como educacionais. Tem, ainda, o propósito de auxiliar, mediante atendimento especializado, na formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela, e no período inverso ao da turma frequentada pelo aluno, na própria escola ou em escolas mais próximas, a fim de superar seus limites intelectuais, motores ou sensoriais.

Garcia (2008, p. 18), em seus estudos, salienta que “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes.” Há, portanto, um respeito à diversidade, permitindo o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos no espaço escolar e, principalmente, acesso a uma educação com qualidade. Trata-se de “[...] captar as características reais da conduta da criança em toda a sua plenitude e riqueza de expansão e apresentar o positivo de sua personalidade.” (VYGOTSKY, 1995, p. 141).

As pesquisas de Carneiro e Dodge (2007) sobre as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos apresentam como objetivo principal a compreensão dos movimentos constitutivos das crianças no espaço escolar. Os autores propõem que todas as crianças podem e necessitam aprender a partir das interações com os demais da sala de aula, o que proporciona diferentes possibilidades de aprendizagem, como expressam:

Pensemos a aprendizagem de forma coletiva, distinta do modelo de escola que temos hoje. A abordagem histórico-cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano, sendo um fator imprescindível para as interações em sala de aula. A diversidade de experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada membro do grupo viabiliza no cotidiano escolar a possibilidade de trocas, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais e coletivas. (Ibidem, p. 17).

Com isso, para que seja realizado um atendimento que venha ao encontro das necessidades e características específicas dos alunos, é preciso que o professor responsável por esse atendimento tenha formação na área da Educação Especial, conforme a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001b), pois o seu desafio é o desenvolvimento de “[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber

pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos” (ALVES, 2006, p. 13) e não de recriar um ambiente de repetições das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, Xavier (2002, p. 19) considera que:

[...] a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configuram, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Para tanto, de acordo com o excerto acima e em conformidade com o art. 13 da Resolução nº 4/2009, o docente que for trabalhar na sala do AEE, além de ter as atribuições descritas nessa Resolução, necessita de conhecimentos interdisciplinares para que as suas ações e práticas pedagógicas possam efetivar e garantir a inclusão escolar. Conforme essa Resolução, são atribuições desse profissional de AEE:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Para que esse docente consiga atender toda a demanda na sala multifuncional, é necessário que tenha condições de organizar estratégias que atendam às especificidades dos alunos. Algumas dessas demandas estão diretamente ligadas aos conhecimentos específicos sobre

[...] Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Sorobã, Ensino de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades

Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros. (ALVES, 2006, p. 17).

Para que essas atribuições sejam possíveis de serem realizadas na prática, é imprescindível que o professor tenha acesso a uma formação inicial e continuada. De acordo com Giovanni (1994), é necessário que seja revisto e repensado o papel dos profissionais que trabalham no Atendimento Educacional Especializado, reconhecendo as suas competências¹⁶ para que possam desempenhar seu papel com autonomia, entendida como um direito a ser respeitado, em relação ao seu ritmo e tempo de aprendizado.

É imprescindível que haja uma aproximação entre os profissionais que atuam nessas salas de Atendimento Educacional Especializado e daqueles que atuam no ensino regular, a fim de que aconteçam trocas de saberes e experiências que proporcionem a aprendizagem dos alunos incluídos. É sabido que compete ao professor da sala de aula da escola regular a tarefa de ensinar o conteúdo das áreas do conhecimento e, ao professor do AEE, auxiliar nesse processo de aprendizagem e apreensão de conteúdos de forma complementar e/ou suplementar, com o uso de recursos específicos que propiciem a autonomia e independência na participação de suas atividades.

Para que o aluno tenha êxito em suas atividades, é necessário compreender que não pode haver um planejamento estático ou ações pré-definidas, mesmo considerando que alguns desses alunos possuem as mesmas deficiências. É preciso ter consciência que cada criança possui um desenvolvimento e necessidades diferentes de cuidado na organização para que efetivamente ocorra uma aprendizagem de qualidade. Assim sendo, além de ter um diagnóstico em suas mãos, o profissional do AEE precisa conhecer a história de vida do seu aluno, suas particularidades, seus desejos e diferenças para que possa traçar um planejamento/caminho para auxiliar nesse processo de aprendizagem.

Assim, de acordo com Mazzotta (2008, p. 167),

Não podemos nos esquecer de que há situações escolares que podem requerer significativas intervenções e recursos diferenciados ou mesmo especializados para atender apropriadamente às necessidades educacionais de alguns alunos. E, para demandas educacionais escolares muito diferenciadas, das que frequentemente se apresentam, são esperadas

¹⁶ De acordo com Perrenoud (2002, p. 7), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.”

providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que já se encontram estruturados e disponíveis para utilização.

Vygotsky (2008) enfatiza que o aprendizado é necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Destaca-se a cultura e as formas de interação com o meio e com os outros seres humanos como aspecto fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores dos seres humanos, assim como a capacidade humana de conhecer e atuar no mundo em que se vive, pois são produções sociais que dependem das relações que os seres humanos precisam estabelecer com o meio em que vivem.

A partir das ideias deste autor, entende-se que o trabalho desenvolvido na sala do AEE precisa estar voltado ao atendimento das necessidades dos alunos incluídos. Nessa perspectiva de pensamento, o Modelo Social já apresentado neste capítulo propõe uma perspectiva que valoriza o ser humano, o sujeito, vindo a romper as concepções sobre a deficiência em uma perspectiva clínica, valorizando as suas habilidades e potencialidades durante o seu processo de aprendizagem.

A avaliação desses alunos, quando em atendimento nessas salas multifuncionais, deve ter um caráter contínuo, atendendo às necessidades educativas do aluno. O docente dessas salas e das salas do ensino regular deverá estar ciente de que os processos avaliativos deverão ter o compromisso de realizar um trabalho em conjunto.

Nessa perspectiva de olhar o aluno em seu desenvolvimento, valorizando a sua condição social, Gentilli (2009, p. 6) enfatiza que a inclusão na educação é um direito humano e se constitui em uma ação social, pois:

[...] supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas e indissolúvelmente unidas a esse direito [...]. O fato incontestável é que a afirmação do direito à educação, como um direito humano fundamental, estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para que a inclusão aconteça efetivamente em todos os setores da sociedade, mais precisamente nos espaços em que acontecem os processos de ensino e de aprendizagem, que é direito de todo o cidadão, é necessário que haja, urgentemente, uma mudança de paradigmas de uma educação padronizada na compreensão e aceitação do outro, sobre as suas especificidades e diferenças. Somente diante dessa

mudança poderá haver a possibilidade de favorecer um espaço que venha a potencializar um ambiente de aprendizagem.

Desse modo, é no contexto social que as diferenças são explicitadas e adquiridas de forma a acarretar dificuldades para o sujeito interagir com o meio social e físico. Carvalho (2008, p. 98) defende que a proposta inclusiva deva favorecer

uma escola de qualidade para todos, que não segregue, que não roube e não 'expulse' alunos com 'problemas', mas que favoreça uma escola que enfrente problemas como o fracasso e evasão escolar, atendendo as necessidades de todos os alunos.

Para Ferreira (2005, p. 44), a inclusão numa escola que pense as diferenças e as respeite, necessariamente envolve

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Com base em Vygotsky (2003) compreende-se que as atividades e situações de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula devem se consolidar na qualidade das experiências criadas pelo grupo em um momento social, quando a criança pode configurar a sua aprendizagem de modo qualitativo. Vygotsky (2002), em seus estudos sobre o desenvolvimento, educação e deficiência dos sujeitos, alertam sobre a importância de a criança ter uma vida social, o que está intrinsecamente presente no desenvolvimento humano. Advertem, ainda, que crianças com necessidades específicas necessitam de condições que atendam às peculiaridades individuais e que o respeito a essas diferenças pode permitir a inserção em uma vida coletiva.

Para tanto, ao conceituar a Educação Inclusiva em face a uma interação completa em sala de aula, onde terão as suas necessidades atendidas, privilegiando a socialização e a constante construção do conhecimento, remete-se a um cenário educacional que propicia momentos, como explicita Mittler (2003, p. 25):

No campo da educação, a inclusão 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.

Não se pretende, com isso, negar as suas dificuldades ou necessidades, mas possibilitar o seu desenvolvimento, respeitando o seu ritmo em um convívio social com

seus pares. Nessa perspectiva, pode-se assegurar que os autores citados no aporte teórico deste estudo defendem a necessidade de mudança na concepção da deficiência dos familiares e profissionais da Educação sobre o tema, numa perspectiva de Modelo Social, respeitando e propiciando uma aprendizagem de acordo com o ritmo de cada um. E, ainda, de forma muito específica, que o educador da sala multifuncional e da sala regular tenham uma prática pedagógica que possa auxiliar a aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

Souza (2009) apresenta a prática pedagógica como prática social, com caráter especificamente histórico e cultural, que vai muito além das práticas utilizadas em sala de aula pelo docente, envolvendo as atividades didáticas e suas relações com a comunidade e sociedade. Assim, toda a prática pedagógica ultrapassa os espaços da sala de aula e das instituições de ensino, tendo em vista a formação humana do sujeito. O autor ainda ressalta que toda e qualquer prática pedagógica não pode ser considerada como uma única instância responsável pela formação de professor:

A prática pedagógica que objetiva a formação de professor é importante, mas não é a única nem decisiva para essa formação. Ela legaliza e legitima o exercício profissional, repito, mas não é a única nem decisiva no processo de transformar alguém em um professor. (SOUZA, 2009, p. 23).

O autor ainda assevera que a prática social está intrinsecamente associada à prática pedagógica dos profissionais da Educação e que, dessa forma, a

[...] inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos [...]. (SOUZA, 2009, p. 29).

Toda prática educativa inerente à prática pedagógica é reflexiva e, com isso, marca as relações interativas que os sujeitos mantêm na sociedade. Diante disso, pode-se considerar que toda a prática pedagógica é um exercício inter-relacionado entre teoria e prática e, com isso, a prática pedagógica é essencialmente humana, direcionada e intencionada.

2 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

[...] uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio. (VYGOTSKY, 1997, p. 200).

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu na Rússia, em uma família judia, em 1896. Estudou Filosofia e Direito e, de forma simultânea, Literatura e História na Universidade Popular de Shanyavski, participando e transitando em diversas atividades de pesquisa na área da Literatura, Psicologia, História, Deficiência física e mental. Quando estava cursando bacharel em Direito, no ano de 1918, ele retornou para Gomel, onde se casou com Rosa Smekhova, com quem teve duas filhas. No período de 1917 a 1924 lecionou Literatura e Psicologia em Gomel e fundou a Revista Literária Verask. Já em 1924 iniciou o seu trabalho sistemático com auxílio de estudantes e colaboradores numa série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia.

As experiências e estudos durante a formação acadêmica o levaram a iniciar suas pesquisas sobre os distúrbios da aprendizagem e da linguagem, deficiência congênita e adquirida, fundando o Laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. O seu interesse sobre distúrbios da mente e comportamento humano o fez associar-se a pesquisas específicas sobre Neuropsicologia, com a participação de Alexander Romanovich Luria¹⁷ e Alexei Nikolaevich Leontiev¹⁸.

¹⁷ Alexander Romanovich Luria (1902-1977), eminente psicólogo soviético, juntou-se, em 1923, ao grupo do Instituto de Psicologia de Moscou, onde se associou a Leontiev. No II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em 1924, conheceu Vygotsky, que passou a fazer parte do Instituto, constituindo-se, assim, a “troika”, que desenvolveu diversos estudos com vistas à construção de uma Psicologia marxista. Após a morte de Vygotsky, em 1934, Luria, juntamente com Leontiev e outros colaboradores, deu continuidade à perspectiva vygotkyana (LURIA, 1992).

¹⁸ Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) foi um importante psicólogo russo. Em 1923, Leontiev, que fazia parte do Instituto de Psicologia de Moscou, conheceu Luria. Em 1924, com o ingresso de Vygotsky no Instituto, formou-se da “troika”, desenvolvendo estudos para a construção de uma Psicologia de base marxista. Após a morte de Vygotsky, Leontiev continuou em colaboração com Luria, seguindo os pressupostos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural (GOLDER, 2004).

Após a Revolução Russa, já com seus 21 anos, Vygotsky iniciou sua carreira profissional ligada às questões da Pedagogia, demonstrando também grande interesse pela Psicologia acadêmica e pelos estudos relacionados a crianças com deficiência e dificuldades em seu desenvolvimento. No final da Revolução, em um país mais socialista, Vygotsky fortaleceu suas ideias em Marx, para quem “tudo é histórico, fruto de um processo e, que são as mudanças históricas na sociedade e na vida material que modificam a natureza humana em sua consciência e comportamento.” Pode, assim, desenvolver suas teorias sobre as funções psicológicas, linguagem e pensamento (OLIVEIRA, 1992). No dia 11 de junho de 1934, aos 37 anos, Vygotsky faleceu vítima de tuberculose.

Vygotsky é o grande fundador da Psicologia Histórico-Cultural. Suas concepções sobre educação e desenvolvimento partem do princípio de que para haver a compreensão de suas concepções sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é necessário compreender a maneira como o ser humano constrói a cultura e como isso pode ser mediado em uma sociedade. De acordo com Davídov (1982, p. 61), “a apropriação das formas da cultura pelo indivíduo é, a nosso juízo, o caminho já elaborado de desenvolvimento de sua consciência.”

Os estudos de Vygotsky, portanto, surgiram na União Soviética e se desenvolveram no século passado, somente interrompidos pela saúde frágil do autor. Após sua morte, as suas escritas e obras foram terminantemente proibidas de serem usadas pela ditadura de Stalin.

A primeira grande apresentação de Vygotsky no meio acadêmico foi no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, no ano de 1924. Esse Congresso, conforme Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), foi o mais importante fórum da época para os cientistas que trabalhavam na área da Psicologia, e acabou inserindo-o oficialmente nesse grupo de pesquisas e discussões. Participou, também, desse Congresso, o atual diretor do Instituto de Psicologia que, por apreciar demasiadamente as ideias apresentadas, acabou convidando Vygotsky para juntar-se às pesquisas com Luria, Leontiev e outros pesquisadores, formando a troika¹⁹.

¹⁹ Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria faziam parte do grupo que ficou conhecido, na literatura nacional e internacional, como “troika”, cuja liderança era exercida por Vygotsky.

As obras de Vygotsky, na atualidade, são representadas numa grande produção de estudos, entre monografias, teses, relatórios e cursos. Segundo Shuare (1990, p. 57-58):

Podemos dizer que se algo distingue a atitude dos psicólogos contemporâneos de Vygotsky é que voltamos a ele não como cientista do passado, um personagem da história da psicologia, mas como um pensador de hoje e estudamos suas obras como se não houvessem sido escritas há mais de meio século, mas agora.

Da mesma maneira, pode-se afirmar que o contexto das obras de Vygotsky, produzidas entre o período de 1896 a 1934, era propício a uma proposta inovadora da Educação. Pensador importante em sua área e época, Vygotsky foi o pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida. De acordo com Santos (2004), as teorias de Vygotsky, a partir da linguagem, permitem aprofundar os estudos em relação ao sujeito e a sua subjetividade, pois numa perspectiva social, para ser inserido na sociedade, esse sujeito é constituído histórica e culturalmente.

O interesse de Vygotsky pelo estudo, mais especificamente pela Psicologia, era voltado a questões que norteavam a formação de professores que trabalhavam com crianças cegas, surdas e deficientes mentais, que apresentavam problemas em seu desenvolvimento e que até então eram consideradas fora do padrão da normalidade estipulada pela sociedade da época. As questões sobre a dificuldade da criança em aprender em um determinado ritmo, estereotipada por uma sociedade totalmente excludente, o impulsionou a buscar alternativas que pudessem permitir e auxiliar nesse processo de aprendizagem.

Para Kozulin (1994, p. 189), *“la psicología de los niños deficientes, así como la neuropsicología y la psicopatología de los adultos, eran consideradas por Vygotsky como un aspecto indispensable de la teoría general del desarrollo humano.”* Para o autor, a conduta que não fosse “normal” ou qualquer desenvolvimento que pudesse ser alterado, sempre seria objeto de um estudo mais aprofundado.

Os estudos de Vygotsky estão relacionados com a Educação Especial, na área da Pedagogia, e constituem uma fundamentação teórica no estudo do desenvolvimento. Com base marxista, os seus estudos, mais especialmente o seu livro *Fundamentos de Defectología Tomo V* (1929), foram transformados em cinco volumes (originalmente na versão russa) e, mais tarde, na versão espanhola.

Percebe-se, ainda, que possuem centralidade em pesquisas que buscam enfatizar a necessidade de interação com outros para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se inferir, portanto, que se está em constante processo de aprendizagem e construção de relações. Dessa forma, é dedicado ao professor o importante papel de planejar formas de ensinar para que os alunos, com ou sem deficiência, consigam interagir e estabelecer relações no ambiente escolar. É na sala de aula que acontecem fenômenos sociais, pois existe ali um contexto social que influencia socialização e compartilhamento de experiências e conhecimentos que fazem parte do processo de aprendizagem.

No ano de 1925, Vygotsky (1997a, p. 44) deixou claro que era necessário “estudar e compreender a consciência, como sendo o tema central da nova Psicologia”. Para ele, compreender a consciência é entender a forma como o comportamento humano exerce influência na sua relação com os seres vivos e com o mundo. Dessa forma, a palavra-chave dos seus estudos está na interação social, o que implica dizer que o desenvolvimento do indivíduo necessariamente se dá por meio da relação com o outro e com o mundo.

Nessa mesma perspectiva, Barroco (2007, p. 200) reforça que:

[...] uma “psicologia sem consciência” não permite o desenvolvimento de métodos para se investigar aquilo que não é aparente ou manifesto à vista, como os movimentos psicológicos internos, a fala interna, etc. Tal psicologia ignora que os movimentos internos, pouco conhecidos até aquele momento, dirigem e orientam o indivíduo. Quando se exclui a consciência como objeto de estudo da psicologia científica, não se expõe e não se contrapõe à psicologia dualista vigente, que separa o corpo do espírito, e que se reproduz apreendendo o homem com base em concepções reflexológicas²⁰. Por este entendimento, os processos subjetivos se tornam secundários ou epifenômenos, já que o comportamento é uma soma de reflexos.

Mesmo que Vygotsky soubesse do que estava falando a teoria, ele compreendia que a proposta da nova Psicologia considerava que os instintos e os impulsos faziam parte do núcleo principal da *psique*. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 25), “o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” e, portanto, no seu entender, a Psicologia deveria, de fato, materializar os fatos da consciência.

²⁰ É uma técnica de tratamento por meio de estímulos em uma área reflexa. Reflexologia é o estudo das delimitações destas áreas, assim como as suas funções e ações diante das patologias humanas. É um dos recursos da medicina natural, holística, ou medicina complementar, anteriormente conhecida como medicina alternativa. (BARROCO, 2007).

Nessa perspectiva, Vygotsky concebeu as formações psicológicas superiores como formações históricas, podendo ser estudadas nos planos evolutivo ou filogenético, histórico e ontogenético (BARROCO, 2007).

Conforme Elkonin (1996, p. 387),

o objetivo principal de suas investigações foi a história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das formas superiores especificamente humanas da atividade da consciência (das suas funções). Vygotsky foi o criador do método que denominou genético-experimental.

Conforme Elkonin (1996), o trabalho de Vygotsky (1997) direcionado para crianças, sempre realizado a partir de estudos feitos em clínicas neurológicas e psiquiátricas, proporcionava materiais que auxiliavam os estudos sobre as novas formações e a compreensão do processo de sua desintegração.

A teoria sociointeracionista defende a necessidade de o indivíduo estar interagindo com o meio de maneira ativa e interativa para o seu desenvolvimento. Nessa teoria, todo o sujeito é alguém que se apropria do seu conhecimento a partir da interação social, ao longo de um processo histórico, cultural e social. Isso remete às palavras de Luria (2009, p. 3) sobre Vygotsky, ao enfatizar que “todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento histórico-social de sua comunidade.”

Estudos de Leite (1991) expressam que o homem foi analisado em seu contexto sociocultural para então compreender a sua constituição como sujeito. Partindo desse pressuposto, toda a construção de um conhecimento é uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não é percebido como uma simples ação do sujeito sobre uma determinada realidade, mas é construído pela ação da mediação feita por outro sujeito.

Dessa maneira, todo o referencial da Teoria Histórico-Cultural leva a compreender a relação existente entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, pois a socialização entre pares e consigo mesmo, viabilizam a internalização de conhecimentos que permitem constituir a própria existência. É um trabalho constitutivo de transformação de relações interpessoais para relações intrapessoais, cujo movimento ou processo acontece de fora para dentro e de dentro para fora. Convém observar que essa atividade constitutiva que acontece de dentro para fora não decorre das ferramentas ou signos utilizados, que são necessários para

o desenvolvimento do pensamento do ser humano, mas sua eficiência no processo está justamente no significado codificado que os mesmos produzem.

Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 59-60):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Knox e Stevens (1993, p. 15), que basearam seus estudos nas pesquisas de Vygotsky, usaram os sistemas de comunicação das pessoas cegas (braile, datilologia, quirologia, sinais gesticulados) para exemplificar o excerto acima. Esses sistemas de comunicação permitem que as crianças interiorizem a linguagem e desenvolvam as funções mentais superiores por meio de instrumentos que se tornam mediadores, podendo resultar em formas diferentes de funcionamento mental superior.

Não há dúvidas de que para pensar e refletir sobre o desenvolvimento do ser humano, a partir dos estudos das obras de Vygotsky, é necessário compreender o teor da sua produção no campo da Psicologia sobre o desenvolvimento humano, da Defectologia, da aprendizagem e da Zona de Desenvolvimento Proximal. Dessa forma, passa-se a abordar os pontos supraelencados, os quais se constituem em grande parte da Teoria Vygotskyana.

2.1 O ESTUDO DA DEFECTOLOGÍA E AS CONTRIBUIÇÕES À EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

No período em que Vygotsky elaborou seus estudos sobre a Defectologia, esta área estava relacionada a uma disciplina que estudava o desenvolvimento humano, comprometido por alguma deficiência, e analisava a formação de professores e os métodos usados para o atendimento dessas crianças. Na sua perspectiva, a Defectologia pretendia entender os processos de desenvolvimento humano que estavam comprometidos devido à deficiência e, ao mesmo tempo, propunha soluções para esses problemas.

Os estudos de Vygotsky sobre Defectología²¹, realizados a partir do século XX, apresentaram inúmeras reflexões sobre a possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento da pessoa com deficiência, tanto de ordem física como intelectual. Nesse período, qualquer deficiência apresentada por um sujeito era vista como um defeito e, dessa maneira, se caracterizava como um tipo de inferioridade em relação ao indivíduo. Segundo Kozulin (1994), para compreender o desenvolvimento da criança com deficiência é necessário, antes de tudo, conhecer e compreender como se dá o processo de aprendizagem num viés da Neuropsicologia.

Vygotsky se preocupava com o nível intelectual da criança e, por isso, procurou desenvolver uma teoria que viesse a estudar o desenvolvimento humano. Por essa razão, Nuernberg (2008, p. 308) afirma que:

Sua análise da linguagem no desenvolvimento de surdos e cegos, do processo de formação de conceitos em esquizofrênicos e da reabilitação de afásicos vinha a reboque de uma intenção mais ampla: compreender os aspectos da gênese social do funcionamento psicológico superior.

De acordo com Jannuzzi (2004), na Rússia, após o período da Revolução de 1917, milhares de crianças foram encontradas em condição de vulnerabilidade e dessas, muitas com deficiências causadas pela guerra. O governo soviético, para reparar de certa forma os danos causados às crianças, jovens e adultos, solicitou a colaboração de Vygotsky para a elaboração de propostas educacionais que pudessem vir em auxílio desses indivíduos, amenizando os efeitos do contexto político e social do período.

Em 1925, Vygotsky criou um Laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, em Gomel, onde ministrava aulas no curso de Psicologia. O objetivo era atender a demanda das necessidades educacionais das crianças com deficiências, muitas delas mutiladas pela guerra. Esse laboratório surgiu efetivamente em 1929, sendo chamado e conhecido como “Instituto Experimental de Defectología”, onde Vygotsky começou a desenvolver parte de suas pesquisas em relação ao desenvolvimento e à educação da pessoa com deficiência.

²¹ Os termos “deficiência mental” e “retardo mental”, embora ainda possam ser utilizados no campo da saúde e da educação especial, cada vez mais têm sido substituídos pelo vocábulo “deficiência intelectual”, considerado mais adequado de acordo com a nova legislação e preciso em sua referência ao intelecto. Mas, em virtude de os textos de Vygotsky sobre Defectología terem sido redigidos, predominantemente, nas décadas de 20 e 30 do século passado, o termo utilizado por ele para essa condição é predominantemente “retardo mental” (SASSAKI, 2002).

Nuernberg (2008) enfatiza que Vygotsky criticava de forma veemente as análises quantitativas da aprendizagem de crianças com deficiência e, com isso, rejeitava qualquer abordagem que quantificava níveis ou graus de incapacidade a partir de comparações com outras crianças sem deficiência, classificando-as em um patamar de normalidade ou anormalidade. De acordo com Skliar (1999, p. 16), “as fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam e seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.”

Por isso, há uma peculiaridade nos estudos de Vygotsky, segundo os quais é preciso compreender a criança, considerando-a em um todo. O autor analisa seus aspectos qualitativos para compreender como se organiza o funcionamento psíquico do sujeito em uma perspectiva de diversidade humana.

Assim, para Vygotsky (1997a, p. 12):

Jamás obtendremos por el método de resta la psicología de niño ciego, si la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. Exactamente del mismo modo, el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. [...] Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases presenta una peculiaridad cuantitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual mantener a el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar.

Para Garcia (2008), a deficiência não pode ser reduzida apenas aos seus componentes biológicos ou às limitações orgânicas, como lesões cerebrais e malformações. Com isso, em seus estudos, Vygotsky separa as deficiências em dois grandes grupos: deficiência primária e deficiência secundária. Na primeira, ele engloba os problemas de ordem orgânica, que não podem ser modificados, enquanto nas secundárias inclui aqueles que possuem consequências psicossociais da deficiência, e que podem, em certo modo e/ou período, serem contornados.

Para proporcionar meios de superação da deficiência secundária, Vygotsky aborda a compensação com o objetivo de esclarecer que qualquer meio de compensar a criança não pode ser visto como um processo natural ou biológico, mas sim num processo social. Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 3) faz referência à compensação como “um processo fundamental do desenvolvimento do indivíduo com deficiência”, que se faz presente em qualquer pessoa. A compensação, portanto, está intrinsecamente ligada a um processo substitutivo que garante um desenvolvimento

pleno. De acordo com Luria, Vygotsky aponta a importância de se compreender esses conceitos, pois o limite biológico, a compensação e a supercompensação precisam alcançar um nível específico para haver a formação do talento cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996).

Nessa mesma perspectiva, Góes (1996, p. 3) afirma que no ser humano “ocorrem compensações de ordem orgânica, pelas quais um órgão substitui o outro, ou realiza as funções deste, mas para compreender o funcionamento humano, é essencial considerar as compensações sociopsicológicas.” Isso ocorre porque toda e qualquer relação com o outro surge a partir de um plano sociopsicológico e é nessas trocas, por meio da interação, que se percebe as possibilidades compensadoras, capazes de estabelecer o potencial e promover o desenvolvimento da criança.

Baseado nisso, Góes (1996, p. 3) assevera que todo “o desenvolvimento se constitui, então, com base na qualidade destas vivências, assim, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas.” Dessa forma, em vários momentos “las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social.” (VYGOTSKY, 1997b, p. 93).

Consequentemente, as limitações de ordem secundária são, para Vygotsky, mediadas pela ordem social, diretamente interligadas com o universo cultural, construído e padronizado por uma sociedade em função de um modelo de normalidade que vem a gerar, por sua vez, na maioria das vezes, barreiras físicas, educacionais e atitudinais que impedem a efetiva participação do sujeito com deficiência nos espaços sociais e culturais comuns aos sujeitos.

Com base nessa ideia, Nuernberg (2008, p. 309) enfatiza que:

Vygotsky elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial.

A partir do excerto anterior, pode-se inferir que há concepções equivocadas de profissionais da saúde e da educação sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. Com isso, é criado um círculo vicioso onde lhes são negadas as possibilidades e condições de superar as dificuldades nos ambientes sociais e educacionais.

Deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal. (VYGODSKAYA, 1999, p. 331).

Fica claro, então, que se faz necessário compreender o estudo da Defectología em que Vygotsky registra, a partir do início do século XX, suas reflexões e análises sobre a possibilidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, tanto de natureza física como intelectual. De acordo com os pesquisadores Rocha (1997), Mazzotta (1996) Bueno (1993), as crianças com deficiência eram vistas como crianças com “defeitos” e recebiam diagnósticos de profissionais especialistas das áreas da Sociologia, Pedagogia e Médica. Essas crianças eram rotuladas como não educáveis e, dentre elas, estavam as crianças cegas, surdas-mudas²² e os deficientes intelectuais (VAN DER VERR; VALSINER, 1996).

Kozulin (1994) traz algumas considerações sobre a primeira “Escuela Sanatório”²³ para crianças “anormais”, criada por Kaschenko, em 1908, em Moscou, e, ainda, nesse mesmo período, um instituto para a formação de professores em Educação Especial, em San Petersburgo. Conforme o autor, o termo Defectología, nesse período, trazia consigo “conotações técnicas, mas nenhum sentido de preconceito explícito” no que tange à questão da aprendizagem.” (KOZULIN, 1994, p. 191).

Toda a proposta de pesquisa e estudos de Vygotsky estão baseados especificamente no potencial da criança e não em seus defeitos (GARCIA, 1999). Com isso, para Vygotsky, a Defectología era vista como “[...] uma esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico-prático, e assim, [...] refere-se à criança cujo desenvolvimento se há complicado com o defeito.” (VYGOTSKY, 1997, p. 2-3).

De certa forma, os estudos de Vygotsky (1997) auxiliaram na compreensão sobre a necessidade de se repensar a Educação Especial e o atendimento oferecido nas escolas aos sujeitos com deficiência e dificuldade de aprendizagem, pois para ele

²² Surdo-mudo é provavelmente a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo, pois o fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. Em consequência disso, a mudez é outra deficiência, sem nenhuma ligação com a surdez.

²³ Essa “Escuela Sanatório” era uma escola que oferecia atendimento educacional em parceria com as instituições psiquiátricas no século XIX, na Europa.

todo o processo neurobiológico²⁴ é modificado de maneira qualitativa na interação com a cultura. Sobre isso, Padilha (2000) reafirma que a deficiência não pode jamais ser mensurada como uma insuficiência ou falta de, mas sim, como uma organização das funções psicológicas superiores, pois o meio social e todos os estímulos recebidos (ou não) proporcionam o desenvolvimento do indivíduo.

Estudos apresentados por Van der Veer e Valsiner (1996) revelam que os primeiros estudos realizados por Vygotsky foram direcionados mais especificamente a crianças surdas, cegas e deficientes intelectuais. Vygotsky ressaltava que qualquer defeito na criança não afetava de maneira alguma a sua relação com o ambiente, mas sim, as suas relações sociais com o outro.

Alguns casos são evidentes e para exemplificar essa afirmação basta pensar em um sujeito surdo, fluente na sua Língua (Língua de Sinais), independentemente de seu país de origem e cidade. Com certeza, ele terá condições de se locomover tranquilamente (o ambiente não gera dificuldades por causa da surdez), sem haver qualquer necessidade de locução ou interpelação com o outro. Se esse sujeito surdo, porém, estiver em um restaurante, na presença de sujeitos ouvintes que não são fluentes nessa Língua, ele terá muitas dificuldades para se fazer entender (aqui a relação social com o meio interferirá na sua socialização) quando solicitar algo para beber ou comer que não esteja no cardápio. Ou, então, quando solicitar alguma informação se os sujeitos (atendente/garçom) não souberem se comunicar na Língua de Sinais ou, ainda, se este surdo não for alfabetizado para fazer uso da escrita e auxiliar na comunicação entre ambos. Nesse caso, não haverá nenhuma troca de informação/conhecimentos, e a comunicação será totalmente falha.

No período em que Vygotsky realizou seus estudos nessa área predominava na sociedade o enfoque terapêutico e clínico da deficiência. As instituições de ensino organizavam suas ações para atender a criança de forma que essa não fosse vista como um sujeito com as mesmas potencialidades e habilidades das demais crianças, mas como alguém limitado a desenvolver diversas atividades e, assim, totalmente inapta para participar efetivamente da sociedade (CARVALHO, 2006). Dessa maneira, era negado a elas o direito de desenvolver atividades que as desafiassem e promovessem a sua efetiva aprendizagem.

²⁴ É o estudo das células do sistema nervoso e da organização dessas células dentro de circuitos funcionais que processam a informação e medeia o comportamento e, por isso, é um produto da interação de diversas áreas do saber (VYGOTSKY, 1997).

Carvalho (2006, p. 37) afirma que há o efetivo desenvolvimento da criança quando lhe são proporcionadas situações em que existam “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, [...] e demande uma ação mais intensiva do outro.”

Na perspectiva de Vygotsky (1997, p. 101),

Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir en un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo [...].

O autor afirma que é possível perceber avanços na escola quando ela reconhece que todos são diferentes e procura trabalhar as habilidades das crianças com deficiência. Sasaki (1997, p. 47) afirma que “os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade.” Ainda em consonância com o excerto anterior, de acordo com Pletsch e Braun (2008, p. 4), a compreensão de Vygotsky aponta que:

[...] 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 sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular.

A escola inclusiva que se busca é aquela que possa oferecer um atendimento de qualidade às crianças, sem distinção alguma e que, ao mesmo tempo, não as torne iguais, pois todos têm o direito de serem diferentes. O grande desafio das escolas neste contexto educacional para o atendimento dos alunos, segundo Beyer (2006), é ter um olhar pedagógico que consiga atender aos alunos que apresentem uma aprendizagem diferenciada, sem estigmas e preconceitos.

Vygotsky (1997, p. 11-12), ao abordar o tema da Defectología, afirma que:

Na Defectología, se começou antes a calcular e a medir do que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. A Defectología prática também elegeu o caminho mais fácil do número e da medida, e tentou tomar consciência de si como pedagogia menor. Enquanto na teoria o problema se reduzia a um desenvolvimento quantitativamente limitado e de proporções diminuídas, na prática [...] se promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento.

Por isso, Vygotsky (1997, p. 12) reage ao enfoque quantitativo, apresentando a fundamentação da Defectologia quando afirma que a “criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outro modo.” Sustenta, assim, a ideia de que o desenvolvimento da criança com deficiência é o mesmo de outra criança sem deficiência, dita “normal”, apenas com algumas limitações que durante o percurso do processo de ensino e de aprendizagem devem ser observadas.

Segundo suas palavras, “assim como do oxigênio e do hidrogênio não surge uma mescla de gases, mas água, de igual modo a personalidade da criança com deficiência mental é algo qualitativamente distinto da simples soma das funções e propriedades pouco desenvolvidas.” (VYGOTSKY, 1997, p. 12). Fica claro, portanto, que o desenvolvimento infantil apresenta peculiaridades e possui um desenvolvimento qualitativo de acordo com as suas condições de avançar de uma etapa para a outra.

Por outro lado, Vygotsky (1997, p. 14) afirma que “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.” É nessa ótica que o autor enfatiza que esse processo compensatório que é apresentado em seus estudos, constitui-se também em um traço central no estudo do desenvolvimento da criança com deficiência. Para o autor, essa compensação nem sempre poderá ter sucesso, pois é um constante processo de superação e ressignificação.

Refletir sobre o processo de compensação, como um meio de as crianças alcançarem o pleno desenvolvimento com êxito, permite associar o processo de desenvolvimento de crianças cegas e surdas. Essas crianças conseguem alcançar idêntico desenvolvimento, considerado “normal” em uma criança ouvinte ou vidente, contudo, elas irão percorrer outro caminho, e utilizar meios distintos para se apropriarem dos conhecimentos trabalhados e apreendê-los.

Acredita-se, aqui, ter encontrado o ponto crucial da teoria vygotskyana, enfatizando que as instituições de ensino, por meio da intervenção pedagógica, terão sucesso no processo inclusivo ao se centrarem nos aspectos secundários da deficiência e no desenvolvimento dos processos superiores mais suscetíveis de compensação. O espaço dividido com o coletivo, portanto, é a fonte do desenvolvimento das funções psicológicas das crianças com deficiência.

Os aspectos da deficiência primária provocam algumas limitações na criança, visto que são problemas de ordem orgânica, porém, são as limitações secundárias da mediação social e psicológica que mais interferem no perfil da pessoa com deficiência.

Para melhor elucidar, traz-se o entendimento de Carneiro e Dodge (2007, p. 41), para quem

o que está alterado são os processos naturais de visão, audição, movimento ou atividade intelectual, enquanto que o que precisa ser desenvolvido são os processos superiores, através da educação, de atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica [...] o treinamento sensório-motor, as atividades simplificadas e repetitivas não contribuem para os processos de compensação social.

Vygotsky (1997) faz uma crítica ao modelo clínico, que considera a deficiência como um retardo ou atraso mental e não como parte de um processo diferenciado que permite a aprendizagem, desde que os instrumentos e signos utilizados sejam adequados às crianças com deficiência. A partir de nossas observações na escola, acreditamos que a forma como o professor ensina é fundamental para os processos de ensino e de aprendizagem. Se os instrumentos pedagógicos utilizados em sala de aula não forem adequados às crianças, elas dificilmente irão se apropriar dos conhecimentos que o professor deseja ensinar.

Com base nos estudos de Vygotsky pode-se afirmar que esse modelo clínico influenciou fortemente as questões relacionadas às concepções sobre a Educação Especial. Por isso, as escolas que possuem uma proposta de Educação Inclusiva e que acreditam no desenvolvimento e no potencial da criança não podem de maneira alguma aproximar-se de concepções que focalizam os limites, as impossibilidades, os “defeitos”, e que não visualizam em momento algum a possibilidade de superação dessas limitações e vir a aprender e a se desenvolver de modo mais pleno.

Da mesma forma, autores como López Melero (2005) e Lozano (2002) criticam a questão do diagnóstico clínico que rotula muitos sujeitos que possuem deficiência, apresentando um sujeito “deficitário”, sem proporcionar qualquer possibilidade de avanço em nenhuma área (educacional ou socioemocional). Esse diagnóstico clínico é um modo de classificar, fragmentar, determinar ou mesmo de classificar os sujeitos quanto à sua necessidade específica ou deficiência.

López Melero (2003) enfatiza que todo e qualquer diagnóstico deve ser uma oportunidade para que haja mudança. Assim, o autor enfatiza que:

[...] o diagnóstico não pode ser algo perverso. Ao contrário, o diagnóstico é como o umbral do conhecimento, é como uma porta aberta à indagação e à descoberta: é um convite à busca permanente e sempre há de ter um caráter provisório. O desenvolvimento humano não consiste só em assinalar o que

alguém é agora, mas o que pode ser com a ajuda educativa dos demais e com a cultura. (LÓPEZ MELERO, 2003, p. 284-285).

Ao refletir sobre o excerto anterior, fica claro que ao diagnosticar uma deficiência são necessárias propostas interventivas ou de atividades que sejam possíveis de desenvolvimento, junto as crianças com deficiência e que ofereçam a elas, as condições necessárias para a aprendizagem e, com isso, venham a se desenvolver superando as suas dificuldades.

Quando Vygotsky (1997, p. 133) apresenta a teoria da criança que supera as dificuldades, ele remete à peculiaridade da superação, pois

Desde o ponto de vista dialético, não há concepção mais errônea e incorreta que esta (sobre a associação de causa e efeito), porque precisamente no processo de desenvolvimento, o primário, que aparece na etapa inicial do desenvolvimento é 'superado' reiteradamente pelas novas formações qualitativas que se originam.

Ao mesmo tempo, o autor chama a atenção sobre a compreensão do termo "superação das dificuldades", que ainda é muito mal compreendido ou interpretado por diversos profissionais da Educação.

Esta palavra provém da língua alemã "*aufheben*" [*"sjoront"* - guardar, esconder], mas em alemão essa palavra tem duplo significado, assim como a palavra "*sjoront"* tem em russo duplo significado. Quando se diz "*sjoront"* a propósito de uma regularidade orgânica, não significa que [ela] deixou de existir, mas que está conservada em alguma parte, que se encontra em segundo plano, está contida dentro de alguma coisa, retrocedeu a um plano posterior em comparação com as regularidades que surgiram em etapas mais tardias. Por isso é compreensível que as regularidades biológicas, que se originam nas determinações da primeira etapa do desenvolvimento dos retardados mentais, estejam "escondidas", não eliminadas, mas "superadas", no processo de desenvolvimento da criança mentalmente retardada. (VYGOTSKY, 1997, p. 133-134).

Para Vygotsky (1997), toda criança com ou sem deficiência, necessariamente precisa de uma vida social, de um convívio sadio com outras pessoas e, em especial, com seus familiares, bem como de oportunidades de acesso aos signos²⁵ culturais, para encontrar subsídios e construir as suas funções psicológicas superiores que tragam meios de se inserir nas práticas sociais dos grupos dos quais faz parte.

²⁵ Para Vygotsky (1997), signos são construções da mente humana que estabelecem uma relação de mediação entre o homem e a realidade.

2.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Bruner, no ano de 1962, na primeira tradução da obra de Vygotsky, *Pensamento e Linguagem*, já reconhecia no prólogo que a teoria sobre o desenvolvimento da criança era, na verdade, uma teoria sobre a Educação, pois o seu trabalho como professor o fez conhecer desde muito cedo a dificuldade que muitas crianças possuem no processo de aprendizagem. Ele afirmava que “a criança cujo desenvolvimento se há complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança desenvolvida de outra forma.” (VYGOTSKY, 1989, p. 3).

Com certeza, essa teoria propõe uma análise sobre o que seria esse “defeito” e como superar essas limitações ou dificuldades frente ao processo de ensino e aprendizagem, conhecendo e aproveitando as potencialidades e qualidades dos sujeitos.

Para Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 123-124):

Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro (a mediação). A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. Assim, a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, aquele que nos fornece os significados que nos permitem pensar o mundo a nossa volta. Não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que se vai atualizando conforme o tempo passa ou na medida em que recebemos influências externas. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo no qual estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Neste momento aparece o “outro” como alguém fundamental, pois é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura.

Facilmente se presume que a criança, desde o primeiro dia de sua vida, está literalmente exposta à presença do outro (pais e familiares), que vão se tornando intermediadores entre ela e a cultura a que está exposta. Com isso, a criança vai se desenvolvendo e se apropriando de certa cultura que está inserida na relação interpessoal (pensando no plano externo) ou intrapessoal (e aqui no plano interno) do seu desenvolvimento. Cabe ressaltar que o desenvolvimento da inteligência só vai acontecer efetivamente e de forma a potencializar a aprendizagem se a ação e a interação com o objeto efetivamente acontecer com o outro.

Quando a criança nasce, ela possui apenas as funções psicológicas elementares, mas durante o período do seu crescimento, com o convívio no meio

social e cultural, ela vai apreendendo e construindo novas aprendizagens e desenvolvendo as funções psicológicas superiores. Essas funções psicológicas superiores são as que a diferenciam dos animais, pois durante o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, apresenta reações automáticas, associações simples que derivam de origem biológica (essas a diferenciam dos animais).

Estudos realizados por Cotonhoto (2014) enfatizam que a aprendizagem das crianças pequenas inicia pelo balbúcio e, em seguida, pela fala e gesticulação, nomeando e manuseando objetos, adquirindo informações sobre o mundo que a rodeia. Esse processo de aquisição de conhecimentos acontece com a necessidade do “outro”, pois

A atividade externa se internaliza, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para esse desenvolvimento e/ou aprendizagem [...] é um processo essencialmente social que ocorre na interação com os adultos e com colegas como mediadores da cultura. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 124).

Assim, todo o comportamento humano é determinado pela estimulação do meio em que vive e interage de forma histórica e cultural, necessitando da interação com os outros sujeitos. De acordo com Engeström (1987), esse outro necessariamente precisa ter o acesso a um conhecimento científico mais aprimorado.

No caso de uma criança com deficiência visual, a visão não terá um papel importante na sua formação de conceitos, visto que essa criança dependerá da apreensão de outros estímulos, de sensações auditivas, táteis, olfativas e visuais (dependendo do grau de sua deficiência visual), que lhe proporcionarão informações úteis e necessárias para estabelecer a conexão entre o conceito e o objeto estudado. Para a apropriação da intersubjetividade, originadas nas experiências compartilhadas com o “outro”, a criança necessitará de adaptações por parte dos que interagem com ela (ENUMO; BATISTA, 1999).

Dessa forma, surgem a escola e seus participantes – os profissionais da Educação –, como um espaço de apropriação de conhecimentos necessários ao seu processo de desenvolvimento. Esse momento e espaço oportunizarão atividades que estimulam a criação, cujo processo é essencialmente social e ocorre na interação com os adultos e com colegas como intermediadores da aprendizagem e cultura (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 124).

Oliveira (1995, p. 57), com base em Vygotsky, assim conceitua a aprendizagem:

Um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente. Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. O termo que ele utiliza em russo (*obuchenie*) significa algo como "processo de ensino aprendizagem", incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.

A partir desse excerto, a compreensão do estudo sobre o desenvolvimento da criança permite perceber como ela consegue realizar essa aprendizagem. Geralmente, a partir de testes, é possível compreender o grau de maturidade em que a criança se encontra. Se, por exemplo, uma criança consegue se vestir sozinha ou amarrar os cadarços de seu calçado, ou ainda, se sabe realizar outras atividades sem a necessidade da ajuda de um terceiro, fica claro que ela atingiu um grau de independência e de conhecimento para desempenhar tais funções.

A capacidade de realização de tarefas já superadas e que não mais requerem a ajuda de outro sujeito é denominada por Vygotsky como Nível de Desenvolvimento Real, pois se refere às funções psicológicas que a criança já conseguiu superar e construir até o momento. Já o nível de desenvolvimento que ainda precisa ser alcançado, Vygotsky nomeou como Nível de Desenvolvimento Potencial. Nesse nível a criança necessita do auxílio de um adulto ou de amigos que já possuem capacidade para desempenhar tais funções. Um exemplo que se pode citar é uma criança de cinco anos que já consegue vestir seu pijama, porém, ela ainda não consegue, em certos momentos, servir o seu próprio prato na hora das refeições.

Tais observações auxiliam a compreender que o desenvolvimento potencial identifica a possibilidade de inserir novas informações ou dificuldades à criança. A partir do que ela já sabe (real) e entre aquilo que ela deve saber (potencial ou ideal) existe aquilo que é conhecido como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), que são os conhecimentos que o indivíduo precisa atingir, e que dependem da intercessão do seu professor no contexto escolar.

Nessa perspectiva, Moreira (1999, p. 90), embasado em estudos de Bruner (1969, p. 20), enfatiza que o "desenvolvimento intelectual se baseia numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor, amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas, ensina a criança." Compreende-se, portanto, que para a criança alcançar um desenvolvimento

intelectual, ela precisa participar de maneira ativa em sua aprendizagem, de modo que venha a se transformar, propiciando, assim, o seu processo de amadurecimento.

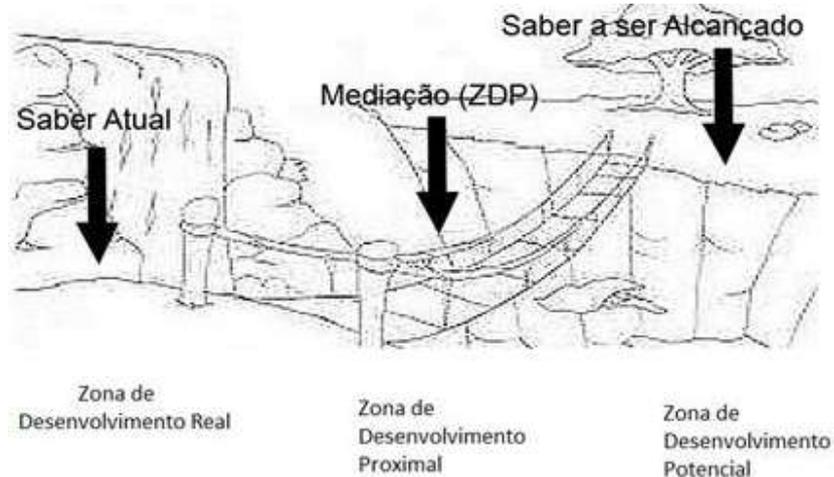
Da mesma forma, Bruner (1969), em seus estudos baseados na teoria vygotskyana, ressalta que todas as crianças quando aprendem novos conceitos precisam do suporte ativo de um outro sujeito. Quanto mais jovens ou iniciantes em uma tarefa, mais irão necessitar desse apoio para se tornarem independentes e adquirirem habilidades e conhecimentos. Na escola isso acontece muito, pois a criança precisa do auxílio do professor para que consiga superar as suas dificuldades.

Para Vygotsky (1989, p. 97),

a Zona de Desenvolvimento Proximal é a que define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, e funções que amadurecerão ao longo de sua aprendizagem, mas que estão, presentemente, em estado embrionário.

Para melhor compreensão, a Figura 4, a seguir, traz a representação do Nível de Desenvolvimento Real, o Nível de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Figura 4. Nível de Desenvolvimento Real, Nível de Desenvolvimento Potencial e Zona de Desenvolvimento Proximal



Fonte: Romero (2015).

Vygotsky (1978, p. 86) assim define a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela resolução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial, conforme determinado através da resolução de problemas sob orientação para adultos, ou em colaboração com pares mais capazes.

Isso permite inferir, segundo Oliveira (1995, p. 115), que

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Essa afirmação remete a pensar que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.” (OLIVEIRA, 1995, p. 115).

Ao impulsionar uma criança à construção do ser psicológico está se incentivando a buscar novos conhecimentos e, dessa forma, lhe proporcionando a superação da Zona Desenvolvimento Proximal. Rego (2002, p. 98), em suas pesquisas sobre a teoria vygotskyana, afirma que:

Nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Nessa perspectiva, para Vygotsky, todo ensino somente será qualificado quando provocar no aluno, de forma estimulante, a vontade de aprender e buscar novos conhecimentos. Ainda, quando esse ensino produzir no aluno um processo de interação com o meio e com outros sujeitos, a partir de informações que poderão auxiliá-lo a (re)construir conceitos e aprendizagens (MCLEOD, 2007).

A utilização da imitação, que é a atividade que auxilia o desenvolvimento, como instrumento que favorece o processo de aprendizagem e de estímulo da criança no ambiente escolar faz com que profissionais da Educação a incentivem a usar atividades lúdicas. Tais fontes de estímulo auxiliam a criação do mundo de faz de conta e a chegar à Zona de Desenvolvimento Proximal com mais facilidade e significância sobre os conhecimentos que a criança já produziu e quer produzir/atingir.

Fontana (2000) enfatiza que o adulto ou o “outro” tem um papel fundamental nessa relação de ensino e de aprendizagem dentro da escola, e ambos – professor e aluno – são parceiros nesse processo, porém com um conhecimento diferente. É por isso que o autor enfatiza que as escolas necessitam reorganizar-se para oferecer aos

alunos uma escola que possa proporcionar a aprendizagem aos alunos. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 21) afirmam que

É necessário destacar que a diversidade é uma característica do ser humano, pois as pessoas são diferentes em suas particularidades físicas e psíquicas: cada um recebe, por meio de herança, determinadas características físicas e determinadas potencialidades, que se desenvolvem em um determinado ambiente.

Nessas condições, para Mantoan (2013, p. 113), todo ensino inclusivo

Não celebra a diferença, mas a questiona. O professor não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, está atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

Vygotsky critica as escolas que não proporcionam à criança a construção da escrita de maneira significativa, transformando essa atividade somente em um exercício mecânico, onde as crianças apenas desenham as letras, construindo as palavras sem ensinar a procedência de uma linguagem escrita e nem a relação entre a fonética e a semântica (LURIA, 2009). Para Resende (2009), os estudos de Vygotsky sobre a escrita apontam que para escrever as crianças precisam compreender a linguagem falada e, conseqüentemente, compreenderão que aprender pode se tornar bem mais fascinante, pois conseguirão interagir com o meio em que estão inseridos. A escrita é um processo mental, em que o sujeito estabelece relações entre o seu pensamento e a palavra representada por letras. É um processo bem mais complexo que o desenvolvimento do pensamento verbal – palavra falada.

Vygotsky (1989) faz uma crítica enfática em seus estudos, principalmente no que se refere à Defectología, referindo-se às escolas que possuem em suas salas de aula alunos com deficiência. Enfatiza que na maioria das vezes o “sistema fechado de educação das crianças cegas, surdas-mudas e retardados mentais” (VYGOTSKY, 1989, p. 42) as exclui das escolas, sem respeitar o seu tempo e tampouco o seu nível de aprendizagem. Em consequência, a escola se torna um local que “enclausura o educando como em uma fortaleza, acentua o seu isolamento e intensifica a psicologia do separatismo.” (VYGOTSKY, 1989, p. 63).

Nessa perspectiva, o aluno precisa ser visto como alguém que tem condições para aprender, independentemente de sua dificuldade ou especificidade. Outra

questão relevante é que o professor é uma figura fundamental para que o aluno consiga se movimentar em sala de aula, que o colega de sala de aula é um importante aliado e, principalmente, que o planejamento das atividades pedagógicas faz com que a escola se transforme em um lugar de socialização e de apropriação de conhecimentos científicos.

2.3 A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA, O BRINCAR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Desde os primórdios, a natureza humana é basicamente social. Os seres humanos se constituem e se desenvolvem como sujeitos por meio da mediação e da interação com o outro em atividades sociais e culturais, mediados por instrumentos e signos, como o pensamento e a linguagem. O desenvolvimento do pensamento ocorre nos sujeitos que fazem uso dos instrumentos simbólicos (VYGOTSKY; COLE, 2002; ENGSTRÖM, 1993)

Como afirma Moura (2007, p. 39), “ser sujeito na cultura em que foi inserido implica em poder se apoderar dos instrumentos simbólicos dessa cultura para com eles atuar, criar e intervir na sociedade [...]” Vygotsky (2002), quando fazem uso do termo ‘instrumento simbólico’ referem-se aos signos e instrumentos físicos que possibilitam controlar a sua própria conduta. Engeström (1993) acredita que o ambiente, a história da pessoa, as motivações e a complexidade das atividades na vida real são necessários para assegurar a ligação entre o sujeito e a realidade social, pois ambos são guiados pela mediação.

O primeiro contato da criança com atividades e informações se dá pela participação de um “outro” sujeito, e quando acontece essa mediação a criança se apropria do conhecimento supostamente novo e se torna independente. A esse respeito, Vygotsky (2002, p. 40) enfatizam que “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social.” Desta forma, a criança é inserida em um mundo com novos significados, tanto simbólicos como afetivos, que vão variar dependendo do meio em que está inserida.

Para a criança, o desenvolvimento mental é como um processo contínuo em que vai aprimorando os seus conhecimentos, tanto no seu aspecto intelectual como linguístico, de acordo com a sua idade. Em seus estudos, Vygotsky (1991) constatou

que em relação às funções psicológicas – memória, atenção, percepção e pensamento –, essas aparecem de forma totalmente primária para depois assumir formas superiores.

Considerando o contexto onde a criança está inserida, Oliveira (1992, p. 31) afirma que ela irá atribuir significados às suas experiências, o que “vai lhe possibilitar atuar e interagir de formas diversas com o ambiente e as pessoas, desenvolvendo com isso diferentes funções e habilidades.” Por essa razão não se pode afirmar os conhecimentos que ela já possui. Davis e Oliveira (1988, p. 63) afirmam que,

[...] ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo.

Com base nesse excerto, pode-se afirmar que a Teoria Histórico-Cultural preconiza que a alfabetização e a escolarização devem acontecer em um espaço que contempla a diversidade, que seja potencialmente capaz de promover uma mudança produtiva no processo de desenvolvimento do pensamento nos indivíduos para dar oportunidade a todos de vivenciar experiências que, muitas vezes, não lhe são oferecidas no seu meio familiar ou escolar.

Para Vygotsky (2008a), todo pensamento é formado ou construído por intermédio de mediações que se estabelecem com signos e instrumentos culturais, os quais se apresentam de maneira histórica e social, diferentemente das outras teorias. Assim, de acordo com Oliveira (1997, p. 33), todo o processo de mediação acontece por meio de signos e instrumentos, sendo

[...] fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Não há dúvidas, de acordo com os estudos apresentados, que todo o processo de desenvolvimento “é desencadeado pelas ações da criança; os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento.” (VYGOTSKY, 2008a, p. 27). Os sistemas de representação da realidade são desenvolvidos a partir de interações dialéticas entre homem-realidade objetiva, mediada por instrumentos e signos. Oliveira (1997, p. 37) completa que “os indivíduos

vão construir seu sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de ‘código’ para decifração do mundo” a partir da sua interação social por intermédio da linguagem e o sistema simbólico.

A criança somente conseguirá desenvolver de maneira gradual as suas funções psicológicas superiores pela mediação e pela maneira como usou os seus instrumentos e símbolos. De acordo com Vygotsky (2008a), na ausência do outro, o homem não se constrói homem, pois conforme o autor, o desenvolvimento da inteligência se desenvolve em contato com os outros. Afirma, ainda, que a inteligência da criança somente irá se desenvolver e ser construída a partir da convivência e das socializações de experiências e conhecimentos com o outro, proporcionando o desenvolvimento mental por meio da mediação e da interação.

Essa interação do homem com o mundo, ou seja, com o meio em que vive, é mediada por um estímulo externo. Para Vygotsky (2008b), os instrumentos e os signos são os elementos mediadores principais para que aconteça essa interação com o mundo, no caso, são os estímulos externos ora mencionados. Esses instrumentos são objetos sociais responsáveis pela relação do indivíduo com o mundo e são criados para fins específicos, determinados pelo sujeito. Já os signos são instrumentos da atividade psicológica que auxiliam a mente humana a se tornar mais rebuscada, ampliando a sua capacidade de armazenamento de informações, de atenção e memorização.

Luria (2009), a partir de seus estudos realizados com camponeses alfabetizados e analfabetos, afirma que a linguagem escrita, que também é um dos signos, possui um papel importantíssimo para que aconteça a internalização das funções mentais superiores desenvolvidas nos sujeitos. A partir desses estudos de Luria sobre a linguagem escrita, Vygotsky (2008a) recomendou o ensino da linguagem escrita na pré-escola, pois percebeu que a maioria das crianças pequenas tem a capacidade de iniciar a sua leitura a partir dos quatro anos de idade, descobrindo, assim, a função simbólica da escrita.

Para Vygotsky (2008a), é imprescindível que aconteça a interação entre os seres humanos, cujas relações irão propiciar a interiorização das formas culturais, numa esfera de “fora para dentro”, propiciando o desenvolvimento pleno do sujeito. Assim, pode-se reconhecer que a escrita é um processo que se constitui, em primeiro lugar, no pensamento da criança para, em um segundo momento, ser registrada.

É nesse sentido que Smolka (2012, p. 84) afirma que “o processo inicial de leitura que passa pela escrita, revela fragmentos e momentos do discurso interior, da dialogia interna das crianças, nessa forma de interação verbal. O papel do ‘outro’ nessa interação começa a se delinear.” Fica claro que a apropriação da linguagem escrita pela criança é um processo ou atividade considerada complexa, pois irá provocar em seu desenvolvimento, transformações de ordem psíquica e cultural. Vygotsky (2008a) argumenta que a escrita precisa ter significado para a criança, bem como as atividades relacionadas à escrita e à matemática devem se tornar atividades prazerosas e relevantes e não apenas atividades de repetições ou memorizações. Essas aprendizagens, no seu modo de compreender, deveriam acontecer de uma maneira totalmente natural para serem significativas, da mesma forma como a criança aprende a falar.

No caso de uma criança surda, ela precisa, em primeiro lugar, internalizar a sua língua (a Língua de Sinais), para depois fazer uso e registro da palavra na Língua Portuguesa porque a língua falada ou escrita é desenvolvida no sujeito por meio de processos internos. Quadros (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento da língua nas crianças surdas, confirma o pensamento de Vygotsky, de que a criança, de forma significativa, passa por alguns estágios para que isso ocorra.

A apropriação de uma segunda língua, aqui em relação ao sujeito surdo, está intimamente ligada ao nível de conhecimento que este possui de sua língua. Para que o surdo tenha êxito na aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como sua segunda língua, ele precisa internalizá-la, pois é com esta que ele fará a leitura da palavra, facilitando o seu acesso à escrita.

Fernandes (2003) afirma que há características e particularidades muito distintas quando se analisa o aprendizado da criança surda e ouvinte. A criança ouvinte, quando em contato com leitores experientes ou ativos, consegue estabelecer uma relação mais rápida entre a oralidade e a representação da palavra. No caso das crianças surdas todo o domínio da língua escrita acontece por meio do visual, fazendo uma recuperação mental do sinal dessa palavra em Libras, também de maneira visual, o que proporciona a significação da palavra escrita.

Nas palavras de Vygotsky (2008b, p. 128):

Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança. [...] o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se

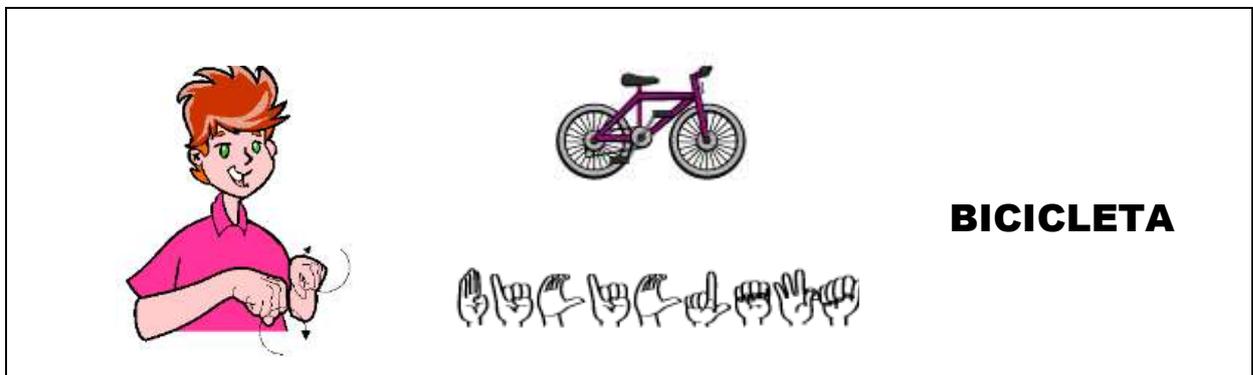
tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.

Para Vygotsky (2002), o caminho da criança surda chegar ao domínio da escrita é diferente do processo pelo que passa a criança ouvinte e, com isso, “a área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação.” (VYGOTSKY, 2010, p. 113).

Quando se observa as escritas dos alunos surdos percebe-se que a escola e o atendimento educacional especializado precisam ter conhecimentos específicos e fluência na Libras para que possam oferecer aos estudantes surdos um modelo bilíngue que desenvolva as suas potencialidades linguísticas e respeite a aprendizagem da Língua de Sinais como sua primeira língua e, num segundo momento, se aproprie de sua segunda língua na modalidade escrita.

Conforme estudos de Ferreira (2010, p. 140), embasado por Bonvillian, Orlansky e Folven (1994) sobre o processo de aquisição da Língua de Sinais, “há evidências de que a inter-relação entre aquisição de língua de sinais e o desenvolvimento cognitivo, gestual e social da criança pode divergir daquelas inter-relações manifestadas em estudos sobre a língua falada.” Para Vygotsky (2010), a escrita em uma criança ouvinte é uma linguagem que se constitui em primeiro lugar no seu pensamento para depois ser registrada. Ainda conforme Ferreira (2010), para a criança surda, a primeira linguagem a se constituir é o sinal de um objeto (L1); em seguida a datilologia e, depois, a internalização da escrita da palavra.

Figura 5. Processo de internalização da escrita da palavra



Fonte: CEFT/SC (2008).

Da mesma forma, os estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 143) revelam que os processos psíquicos da linguagem e da escrita acontecem na criança antes mesmo dela frequentar uma instituição de ensino, pois “quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.”

A esse respeito, Smolka (2012, p. 81) enfatiza que:

O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a defasagem não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores das escolas tenham um conhecimento espontâneo sobre o funcionamento do processo de apropriação da escrita em cada fase do estágio do desenvolvimento da escrita infantil ou, ainda, conhecimento “daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever.” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2016, p. 144). Nesse mesmo rumo, Xavier (2002, p. 19) considera que:

[...] a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Desse modo, a alfabetização não implica em saber escrever letras, palavras ou orações, mas compreende, conforme Smolka (2012), a constituição do sentido do que está escrevendo, necessitando de um significado e de um interlocutor. Uma das maiores dificuldades que a criança possui durante o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem da linguagem escrita é a abstração, pois durante esse processo, antes dela conseguir fazer o registro do sistema simbólico precisa fazer a representação no seu pensamento. Dessa forma, a função da abstração é de fazer com que a fala da criança desapareça para que seja substituída pela escrita.

Para Vygotsky (2002, p. 76) deve-se considerar que:

[...] as principais fases formais que percorrem a personalidade da criança em sua formação estão diretamente ligadas ao grau de desenvolvimento de seu pensamento, já que, do sistema de cognição em que se realiza toda a experiência interna e externa da criança, dependerá o aparelho psíquico que a divida, analise, conecte e elabore.

Tomando por base esse excerto, é possível afirmar que durante o desenvolvimento da criança, toda a significação de palavras passa pela estruturação da linguagem, tanto no sentido fonético, relacionado aos sons da fala, como no semântico, que são as significações das palavras (VYGOTSKY, 2002).

Para os autores, o gesto, o desenho e o jogo são os principais pontos de referência que devem estar internalizados para que a criança possa se apropriar efetivamente da linguagem escrita. Conforme Elkonin (1996) e Leontiev (1998), a atividade do brincar durante a aprendizagem promove na criança o desenvolvimento das habilidades (sociais, cognitivas, psicomotoras e emocionais) necessárias para o seu desenvolvimento sadio e para a superação de várias dificuldades que encontra durante o seu processo de desenvolvimento. Para Vygotsky (2002), o desenvolvimento infantil, principalmente na idade pré-escolar, tem uma relação intrínseca com o brinquedo, pois propicia uma situação entre o real e o imaginário.

Ao observar uma criança brincando pode-se visualizar o seu comportamento e associá-lo à sua vida familiar, pois quando uma criança sofre abusos verbais ou corporais em sua vida familiar, isso fica explícito na forma como ela usa o seu brinquedo. Ou, ainda, na atividade do brincar ou representar um papel em que ela é uma “mãe” ou um “pai” autoritário ou amável, transferindo ou procurando agir da mesma forma como a sua mãe/pai agem com ela em situações familiares.

Além de ser uma fonte inebriante de prazer para as crianças, todas as brincadeiras ou atividades de brincar são estímulos e desafiam as suas descobertas para melhor compreender o mundo. Para complementar essa afirmação, Oliveira (2000, p. 55) enfatiza que:

As crianças constroem suas brincadeiras, recortando pequenas ações das outras, ajustando-se a elas, quer seja repetindo-as integralmente ou parcialmente, quer seja acrescentando-lhes algo e, até, substituindo parte delas. Cada uma das crianças parece fazer uma certa ‘previsão’ do que é brincadeira e age nessa direção, mas cada instante é confrontado com as ações das outras crianças e o efeito de suas próprias ações.

Leontiev (1998) afirma que toda a atividade do brinquedo é necessária e é esse processo que permitirá desenvolver os processos psicológicos que auxiliam a

criança a se aproximar de um nível maior no seu desenvolvimento e, é através do brincar, instrumentos criados pelo homem, que a criança estabelece relações com o mundo. O autor explicita que “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela.” (LEONTIEV, 1998, p. 127).

Vygotsky (2002, p. 112) complementam que:

O brincar cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), toda a aprendizagem caracteriza-se na formação do desenvolvimento das funções superiores, cujo processo auxilia na apropriação e internalização dos signos e instrumentos numa perspectiva interativa. Por isso, na concepção dos autores, é pela brincadeira que a criança consegue criar uma situação que transita entre o real e o imaginário, produzindo novos conhecimentos.

Para Vygotsky (1991), a escrita é outra forma de levar a criança a aprender e a se desenvolver. A partir do momento em que a criança já consegue fazer a relação entre a representação (letras) e o significado que esta palavra representa, ela estará dominando os signos que ela já conhece. Para Oliveira (1995, p. 68), “os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos.”

Estudos realizados por Luria (2009) sobre o desenvolvimento da escrita, mostram que Vygotsky, em sua trajetória, tenha concluído que as crianças menores, em especial as que estão em idade pré-escolar, são habilitadas em descobrir a função simbólica da escrita. Já a criança que não passou pelo processo de alfabetização inicia esse processo usando a imitação mecânica daquilo que conhece, fazendo dessa forma, uso da Zona de Desenvolvimento Real, pois apenas faz uso dos seus rabiscos para se expressar. Esses pequenos rabiscos, para Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), são representações que a criança domina e o professor poderá usá-los para fazer com que a mesma consiga chegar à Zona de Desenvolvimento Proximal.

Estudos de Sawaya (1997) e Sánchez (2003) revelam que quanto mais a criança é estimulada pelo ambiente familiar e pelo escolar, mais ela conseguirá elaborar novos conhecimentos. Pode-se, dessa forma, afirmar que

Assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado [...] a interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social. (VYGOTSKY, 1997, p. 48).

De acordo com Vygotsky (2008a), o início do uso da linguagem escrita pelas crianças, mais precisamente pelas crianças menores, é quando essas utilizam os gestos para manifestar sua vontade ou desejos, sem o uso da oralidade. Para o autor:

Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. Como já dissemos, os primeiros desenhos surgem como resultado de gestos manuais [...]; e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independentemente, a representação gráfica começa a designar algum objeto. A natureza dessa relação é que aos rabiscos já feitos no papel dá-se um nome apropriado. (VYGOTSKY, 2008a, p. 133).

Segundo as suas pesquisas, a partir do momento em que a criança inicia os seus rabiscos, iniciam os seus ensaios de desenhos daquilo que sabe que existem. Esse estágio, de acordo com estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), é chamado de Estágio dos Rabiscos, cujo objetivo é “[...] traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais do aparecimento de uma relação funcional das linhas e rabiscos na criança, o primeiro uso que ela faz de tais linhas, etc. para expressar significados.” (LURIA, 2009, p. 146).

Nesse período inicial, o desenho é uma simples representação de objetos, pois as crianças ainda não conseguem representar palavras. Para que a criança consiga evoluir em seu desenvolvimento, ela precisa “fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além das coisas, também a fala. Foi essa descoberta [...] que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal.” (VYGOTSKY, 2008b, p. 140).

Ao mesmo tempo, estudos realizados por Fortunato (2009) revelam que a aprendizagem da escrita necessariamente compreende o domínio das operações cognitivas complexas para a construção de palavras, frases e produção de textos. Nesse estágio, a criança tenta reproduzir a escrita adulta com a qual está

familiarizada, porém, ainda não aprendeu a função da escrita ou o seu sentido, tampouco estruturou as funções das operações cognitivas complexas. Com isso, segundo Vygotsky (2008b, p.136), “há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo.” No excerto a seguir, Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 150) apresentam parte de suas observações durante as pesquisas:

Eis um exemplo gráfico de um experimento feito com Lena L., de quatro anos de idade. Demos a Lena algumas sentenças e pedimos que as recordasse, dizendo-lhe que para tanto deveria “anotá-las”. Lena ouviu as três primeiras sentenças e, depois de cada uma, começou a anotar seus rabiscos, que eram os mesmos em cada caso, isto é, não podíamos distinguir um do outro. Antes da quarta sentença, eu lhe disse: “Ouça esta vez e escreva...” Lena, sem esperar que eu terminasse, começou a escrever. A mesma coisa aconteceu antes da quinta sentença.

Nesse excerto pode-se claramente perceber que a criança “escrevia” (fazia seus rabiscos) antes mesmo que a ordem fosse dada. É perceptível que, para a criança, a escrita é composta de desenhos, ainda sem sentido para os adultos, sem relação com um meio de comunicação, pois “a criança nesse estágio do desenvolvimento, ainda não se relaciona com a escrita como um instrumento a serviço da memória.” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 156).

A segunda fase foi denominada de “Estágio da escrita não diferenciada”, representada por símbolos, anterior ao ingresso na escola. Esses símbolos são marcas que possuem significados para a criança, pequenos rabiscos utilizados para se lembrar de algo que lhe foi dito, porém, ainda não servem para leitura. Para Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 158), esta “[...] é a primeira forma de escrita no sentido próprio da palavra [...]”. Desse modo, pode-se afirmar que esses rabiscos representam as futuras escritas que a criança apresentará durante o seu desenvolvimento da escrita.

Demos a uma criança de quatro anos e oito meses uma série de palavras: “quadro-livro-menina-locomotiva”. A criança anotou cada uma dessas palavras com uma marca, uma depois da outra, a menina “leu”: “menina-boneca-cama-caminhão”. Vemos que as palavras lembradas pela criança nada têm nada em comum com as palavras dadas; apenas o número das palavras recordadas era o mesmo; seu conteúdo foi inteiramente determinado pelos conjuntos emocionais e interesses da criança. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 159).

Nessa citação é possível observar claramente que a criança usou marcas para as sentenças que lhe foram ditadas. Ela já sabe que há algo escrito, porém, ainda não

define o seu significado. Nesse período, a criança precisa de muitos estímulos visuais para o seu desenvolvimento. Para Vygotsky, Luria e Leontiev (1988, p. 155), “a escrita da criança não desempenha ainda uma função mnemónica, como se tornará óbvio se examinarmos as ‘sentenças’ escritas pela criança após o ditado.”

A partir desse momento, conforme os autores acima já mencionados, a criança está num processo mais elevado, sabendo diferenciar os rabiscos ou marcas (signos), expressando o conteúdo solicitado. Esse terceiro estágio é representado por uma mistura de símbolos, de letras ou desenhos – é a fase simbólica, em que consegue fazer a diferenciação dos rabiscos (signos primários), passando para fase pictográfica, em que por meio da escrita, a criança faz repetições de letras que já conhece.

Nessa linha de pensamento, para Luria (1988, p. 161), as “linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.” É nesse período, segundo o autor, que a criança deve saber diferenciar os rabiscos e as marcas por ela descritas no papel.

Para os autores, há ainda outros signos que devem ser estudados: os números e as formas. Sabe-se que há muitos anos existem registros sobre a necessidade da criação dos números e quantidades. A criança faz uso da pictografia primitiva para fazer seus registros, usando o desenho para recordar aquilo que vivenciou, desenvolvendo uma atividade intelectual complexa.

Facilmente se presume que a partir desse processo de pictografia, com o uso da observação e da vontade em dar os primeiros passos rumo à produção da escrita formal, a criança vai conhecendo as letras, formando palavras e dando sentido às suas produções escritas. Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) se referem a esse estágio como sendo o domínio exterior da escrita.

Neste estágio, a criança conhece letras isoladas, sabe que elas possuem um significado e aprende a fazer as suas marcas: começa, assim, a fazer uma leitura de suas palavras escritas. Com isso, e a partir de um processo lento, porém contínuo, vai aprendendo e conhecendo os sons e a escrita.

Os conhecimentos já são transmitidos pela escola de forma organizada, mas a criança ainda não consegue, sozinha, compreender totalmente a complexidade da escrita, pois as suas capacidades de abstração e discriminação ainda não estão desenvolvidas em sua totalidade.

Não há dúvidas, segundo Vygotsky (2008b), que a escrita é muito complexa e estranha para a criança. Para tanto, o atendimento à criança com dificuldades na fala no AEE deve proporcionar atividades que favoreçam o seu desenvolvimento da fala, pois a criança vai aprendendo conforme a necessidade do meio, enquanto a escrita exige uma situação para que ela aconteça. De certa forma, as investigações de Vygotsky (2008b, p. 123) revelam que para que aconteça a aprendizagem, as “funções não podem ser consideradas maduras, mesmo nas crianças que se mostravam capazes de dominar com êxito o currículo.” Como já postulado anteriormente, a maior dificuldade que a criança possui nesse processo de aquisição da língua escrita é a capacidade de abstração.

Para Vygotsky (2003, p. 118):

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A figura do professor para a criança constitui um elemento-chave para a sua aprendizagem. Cabe ao professor, portanto, assumir o seu papel de forma consciente nesse processo de ensino e de aprendizagem, mantendo uma postura reflexiva e investigativa, onde a criança possa se apoderar do conhecimento, ampliando a possibilidade de desenvolvimento mental e participação social. Segundo Bruner (1969), toda descoberta de um saber ou novo conceito pelo aprendiz é, na verdade, idêntica à descoberta que um cientista faz sobre determinado assunto em seu laboratório.

A partir desse contexto, para a criança aprender é necessário que ela consiga incorporar o aspecto sensorial da fala e substituir as palavras por imagens, o que, com certeza, é um processo difícil de ser realizado no início da aprendizagem da escrita. É necessário, enfim, que a criança, de forma lenta e gradual, inconsciente e espontânea, faça a passagem da atitude consciente em relação à língua escrita.

Com base nessas observações, Vygotsky (2008b, p. 124) afirma que:

A escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. [...] Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos, que devem ser estruturados e memorizados antes. Da mesma forma deliberada, tem que pôr as palavras numa certa sequência, para que possa formar uma frase. A

escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais complexa do que a fala oral [...]. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível.

Assim, para Luria (1988), a criança constrói novas e complexas formas culturais. É imprescindível, portanto, que todas as escolas organizem o ensino, observando as etapas que a criança já alcançou, para que possam auxiliá-la a desenvolver aquelas que ainda não conseguiu efetivar, de acordo com os estágios do desenvolvimento. É importante enfatizar, ainda, que há necessidade de o professor perceber o nível de desenvolvimento real da criança, sempre incentivando o seu desenvolvimento potencial e que, como um mediador, consiga intervir e auxiliar na Zona de Desenvolvimento Proximal e no desenvolvimento do conhecimento do aluno.

3 CONTEXTUALIZANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta inclusiva diz respeito a famílias inclusivas, a escolas inclusivas e a uma sociedade inclusiva, capazes de acolher e reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atendam aos interesses e necessidades de todos. (CARVALHO, 2008, p. 101).

Neste capítulo são apresentadas as estratégias metodológicas adotadas no delineamento da pesquisa com vistas à produção de dados. São aspectos relacionados ao tipo de pesquisa, à escolha dos participantes, aos procedimentos para coleta de informações e posterior análise dos dados. O delineamento do percurso metodológico tem como objetivo a obtenção de êxito quanto aos procedimentos e técnicas da produção e análise dos dados.

Partindo dessa premissa, o presente estudo tem como problema de pesquisa: “Como os professores do município de Santa Rosa (RS), que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar?”

O objetivo geral do estudo é identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre a inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. A partir desse objetivo geral surgiram os objetivos específicos, que indicam os passos seguintes para a constituição da pesquisa, a saber:

- Compreender as concepções/compreensões de professores que atuam no AEE e nas salas do ensino regular sobre a Educação Inclusiva;
- Identificar que tipo de relações os docentes que atuam no AEE e nas salas do ensino regular estabelecem com os alunos incluídos; e, ainda,
- Verificar se os processos de formação dão subsídios aos docentes para o desenvolvimento de sua docência em salas do AEE e do ensino regular.
- Aprofundar conhecimentos sobre a teoria de Vygotsky em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico.

Para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos foi necessário pensar em um caminho que proporcionasse a compreensão do tema proposto. Minayo (1999, p. 27) chama a atenção sobre a importância da escolha da metodologia adequada para o sucesso da pesquisa, que auxilie a refletir e instigue um

novo olhar sobre o que ainda não se sabe, como “indicar as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico.”

O método escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é de um Estudo de Caso com enfoque qualitativo, pois conforme Yin (2005), ele possibilita investigar um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real. Nesse estudo, a abordagem qualitativa justifica-se na medida em que

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 22).

Para Triviños (2012, p. 133), “[...] entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja o mais relevante” em situações em que se quer compreender como está se desenvolvendo uma temática ou estudar o assunto de forma mais aprofundada. Para o autor, o Estudo de Caso pode ser definido como categoria de pesquisa, cujo objeto de estudo é uma unidade a ser avaliada profundamente, pois a participação do sujeito tem papel importante, sendo um dos elementos do fazer científico (TRIVIÑOS, 1987).

A opção pelo Estudo de Caso também pode ser justificada por ter abordagem de pesquisa que permite captar de maneira mais intensa o problema a ser investigado, possibilitando obter maior número de informações sobre a questão investigada. Chizzotti (2014, p. 136) argumenta que

os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico.

Yin (2005, p. 32-33) afirma que o método de Estudo de Caso é

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.

No entendimento de Lüdke e André (1986), o interesse do Estudo de Caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Os autores acrescentam ainda que é preciso escolher este tipo de estudo quando se pretende estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo. E complementam que “ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 24).

Partindo desse pressuposto, o método tem características específicas que possibilitam, por meio da investigação, caracterizar e aprender acerca da situação ou sobre os indivíduos do estudo. Ademais, permite ao investigador alterar os métodos de recolhimento de dados e estruturá-los, buscando novas formas de questionamentos sobre as análises e reflexões das ações que serão desenvolvidas com a participação dos sujeitos a partir de um diálogo colaborativo (YIN, 2005).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

A Prefeitura Municipal de Santa Rosa atende 17 Escolas de Educação Infantil (EMEIs) e 13 Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs). Essas escolas atendem aproximadamente 6.039 alunos, dos quais 323 são atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Atendimento Educacional Especializado iniciou no ano de 2010 com quatro salas de recursos e, progressivamente, a cada ano, novas salas foram sendo criadas. Atualmente, a Rede Municipal conta com sete salas de recursos criadas com fundos do MEC nas seguintes EMEFs: Raul Oliveira, Nossa Senhora da Glória, Pedro Speroni, Professor Francisco Xavier Giordani, Santa Rita, Duque de Caxias, Princesa Isabel (escola do Campo) e outras quatro escolas que montaram suas próprias salas de recursos, como as EMEFs São José (escola de Campo), Linha 15 de Novembro (escola de Campo), Expedicionário Weber e Marquês do Herval.

O quadro de profissionais disponibilizados atualmente pela Secretaria Municipal para o atendimento dessas salas é de 15 Educadores Especiais, duas psicólogas, uma psicopedagoga, 30 monitoras de sala de aula²⁶ e oito monitoras de

²⁶ Essas monitoras são acadêmicas do curso de Pedagogia e estudantes com ensino médio completo e realizando o aproveitamento das disciplinas didáticas do magistério. Todas estão em processo de

escola. Para que ocorra esse atendimento nas salas do AEE, há um trabalho em rede de uma equipe multidisciplinar de profissionais em parceria com o Conselho Tutelar, CER e Secretarias de Saúde e Postos de Saúde do município.

Dos 323 alunos atendidos na rede municipal, 133 possuem avaliação clínica, 95 possuem atendimento de acompanhamento e 95 alunos possuem laudos clínicos expedidos por profissionais da área. Alguns desses alunos recebem atendimento domiciliar de Educadoras Especiais devido às necessidades específicas, tanto de orientação médica como determinação judicial.

Dentre as escolas que atendem os alunos do AEE optou-se por duas escolas municipais como *lócus* desta pesquisa. A primeira escola é aqui denominada “Escola 1” e a segunda “Escola 2”, a fim de preservar a identidade tanto das escolas como dos sujeitos participantes da pesquisa. A escolha por essas duas escolas ocorreu devido ao fato de as educadoras não serem as mesmas nas duas escolas e, também, por haver alunos com e sem laudos clínicos, com e sem avaliação médica/clínica e com acompanhamento especial (atendimento domiciliar).

Ainda no sentido de justificar a escolha dessas duas escolas e o grupo docente, destaca-se que as educadoras participam de um grupo de estudos que realiza encontros quinzenais para o planejamento das atividades em suas escolas e encontros mensais para atividades de formação com toda a equipe da Educação Inclusiva do município.

A fim de situar um pouco mais o leitor, passa-se a apresentar as duas escolas, sem identificá-las, e a forma como atualmente estão organizadas para o atendimento dos seus alunos.

3.1.1 Escola 1

Essa Escola Municipal foi fundada em 5 de outubro de 1977, a partir de um decreto assinado por Antônio Azzi, com indicação da Secretaria de Educação da época. A escola era uma reivindicação dos moradores da comunidade pois muitas

formação inicial e são contratadas como auxiliares de sala de aula. As acadêmicas passam por uma prova objetiva de conhecimentos organizada pela Gestão Pública do município e Secretaria de Educação. Algumas delas, ou a grande maioria, não possuem nenhuma experiência pedagógica e também não possuem experiência no atendimento de crianças com deficiência. Para sanar tais dificuldades, ou as mais específicas, elas recebem uma formação sucinta da equipe responsável pelo AEE na Secretaria de Educação do município.

famílias estavam preocupadas com a educação de seus filhos. O prédio, inicialmente, era de madeira, com uma sala de aula que atendia três séries do 1º Grau (1ª, 2ª e 3ª séries), totalizando 49 alunos. No ano de 1978, a escola foi reformada e ampliada, pois o número de alunos tinha aumentado, entretanto, apesar dessa ampliação, ainda ocupava uma sala do Centro de Assistência Social.

Em 1983 foi inaugurada parte da ampliação da escola, com sala de aula e sanitários, que passou a abrigar, também, a 4ª série e, no ano de 1985, entrou em funcionamento a pré-escola. No ano de 1993, o Conselho Nacional de Educação, com a Comissão de Ensino de 1º Grau, autorizou o funcionamento da 5ª série e, naquele mesmo ano houve a eleição da nova equipe diretiva, que autorizou o funcionamento da 6ª, 7ª e 8ª séries.

No ano de 1999 foi criado o Grêmio Estudantil da escola, que passou a representar os discentes da escola, e em 2010 foi criado o Conselho Escolar, com o objetivo de auxiliar na construção de uma escola democrática e de qualidade social.

Atualmente, a escola possui 196 alunos e 27 professores que atendem o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, em turno integral, além de três funcionários e a equipe diretiva, composta por direção, coordenação e orientação escolar. A escola atende 14 alunos no Atendimento Educacional Especializado e, para tanto, conta com uma Educadora Especial que possui vínculo empregatício de 20 horas semanais na Rede Municipal de Ensino. A Educação Infantil, no atual momento, não é ofertada, pois o prédio está em reforma e não há espaço físico apropriado para atender as crianças. A previsão para conclusão das novas ampliações é o ano de 2019, quando passará a prestar atendimento da Educação Infantil, favorecendo ainda mais a comunidade escolar do bairro.

3.1.2 Escola 2

A Escola Municipal foi fundada em 26 de abril de 1958 com o auxílio do professor Francisco Xavier Giordani, juntamente com a sua esposa, professora Aurora Rotta Giordani. Inicialmente, era um pequeno núcleo escolar na própria residência do casal, onde eram atendidos alunos do 1º ao 4º ano, dando oportunidade às crianças do entorno para receberem uma educação formal e gratuita.

Em 1967, o prefeito Carlos Denardim faz a doação de um terreno da prefeitura e o pequeno núcleo escolar passou a desenvolver as suas atividades em novas instalações, onde permanece até os dias de hoje.

O lema da escola é “*Educar a criança de hoje para não punir o adulto de amanhã*”. Atualmente, a escola possui 36 professores, nove funcionários e seis estagiários que atendem 492 alunos da pré-escola ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. Desses alunos, 10 são atendidos no AEE por uma Educadora Especial que possui vínculo empregatício de 30 horas semanais na Rede Municipal de Ensino. A direção da escola conta com o auxílio de uma equipe pedagógica composta por vice-diretora, coordenação e orientação escolar, primando sua prática diária para manter a qualidade da construção de um conhecimento efetivo.

O educandário ainda conta com o apoio do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e do Conselho Escolar, eleitos pela comunidade escolar, que trabalham em parceria no sentido de favorecer aos discentes uma educação de qualidade.

A instituição valoriza a diversidade e tem como missão proporcionar um ambiente acolhedor, buscando superar os desafios da contemporaneidade, respeitando as individualidades e especificidades de cada sujeito. Segundo a visão norteadora das atividades oferecidas, a escola busca, em parceria com a família de seus pares, oferecer aos alunos uma formação intelectual, emocional e social, a fim de buscar os melhores resultados na vida acadêmica, pessoal e profissional.

Para os próximos meses está prevista a mudança da estrutura física da escola para um prédio novo, de arquitetura moderna e ampla, com capacidade para acolher e oferecer um espaço privilegiado a toda comunidade escolar, alavancando ainda mais a qualidade da educação oferecida pelo educandário.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa são as concepções dos professores sobre a inclusão e a forma como essas relações podem afetar diretamente os estudantes no seu processo de aprendizagem, o presente estudo envolveu os seguintes profissionais:

- 5 professores que atuam nas salas do ensino regular com alunos incluídos;
- 3 professoras especialistas, denominadas Educadoras Especiais, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Rosa (RS);

– 4 monitoras de sala de aula que atendem os alunos nas escolas.

O grupo de professores da sala do ensino regular da Escola participantes da pesquisa é composto por cinco docentes que desenvolvem suas atividades com alunos incluídos, aqui denominados de Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5, o que garante o sigilo e o seu anonimato, conforme prevê a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A faixa etária dos professores é de 27 a 51 anos. Todos os professores são do gênero feminino e, em relação ao estado civil, uma é solteira, uma possui união estável, duas são casadas e uma é divorciada. O tempo de atuação dos participantes no Magistério Municipal é de cinco a 18 anos. Uma delas é professora estagiária da turma por um semestre. Em relação à formação inicial, quatro possuem Magistério, uma está cursando o aproveitamento nas disciplinas pedagógicas do Magistério, três possuem graduação em Licenciaturas, uma possui graduação em Bacharelado e uma está cursando Pedagogia a Distância. No que diz respeito à titulação, duas realizaram curso de Especialização na área da Educação e Educação Especial/Inclusiva (Tabela 3).

Tabela 3. Perfil do professor da sala de ensino regular

| | Professor 1 | Professor 2 | Professor 3 | Professor 4 | Professor 5 |
|----------------------------|----------------------------|---|--|--|---|
| Idade | 51 anos | 27 anos | 40 anos | 29 anos | 44 anos |
| Estado civil | Divorciada | União estável | Casada | Solteira | Casada |
| Gênero | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino |
| Tempo de serviço na escola | 6 anos | 5 anos | 14 anos | Professora em estágio na sala de aula (5 meses) | 18 anos |
| Formação acadêmica | Magistério Educação Física | Magistério cursando Pedagogia a Distância | Magistério Licenciatura em Ciências: Matemática e Física | Bacharelado em Administração e cursando o aproveitamento no Magistério | Magistério, Licenciatura em Química |
| Titulação | ----- | Especialização em Educação Física | Especialização em Educação Especial e Inclusiva | ----- | Especialização em Interdisciplinaridade e Especialização em Deficiência Intelectual |

Fonte: dados da pesquisa (2018).

O grupo de Educadoras Especiais é composto por três educadoras que desenvolvem suas atividades em salas do Atendimento Educacional Especializado, denominadas Educadora 1, Educadora 2 e Educadora 3, a fim de garantir o sigilo e o

anonimato, conforme prevê a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A faixa etária das educadoras é de 32 a 42 anos e todas são do gênero feminino. Em relação ao estado civil, uma é solteira e as outras duas são casadas. O tempo de atuação das educadoras no Magistério Municipal é de seis a dez anos. Em relação à formação inicial, as três educadoras possuem graduação em Licenciatura. No que diz respeito à titulação, as três têm Especialização na área da Educação Especial e uma delas tem, também, Mestrado em Desenvolvimento e Gestão de Organização (Tabela 4).

Tabela 4. Perfil do educador da sala de Atendimento Educacional Especializado

| | Educadora 1 | Educadora 2 | Educadora 3 |
|-------------------------|---|--|--|
| Idade | 32 anos | 37 anos | 42 anos |
| Estado civil | Solteira | Casada | Casada |
| Gênero | Feminino | Feminino | Feminino |
| Tempo de serviço no AEE | 6 anos | 2 anos e meio | 10 anos |
| Formação acadêmica | Magistério, Licenciatura em Educação Especial | Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Pedagogia | Magistério, Licenciatura em Ciências plena: habilitação em Química |
| Titulação | Especialização em Déficit Cognitivo e Surdez Especialização em Psicopedagogia Mestrado em Desenvolvimento e Gestão Organizacional | Especialização em Interprete, tradução e docência em Libras | Especialização em Educação Inclusiva e Libras |

Fonte: dados da pesquisa (2018).

O grupo de monitoras de sala de aula da escola de ensino regular é composto por quatro monitoras, denominadas ao longo do texto como Monitora 1, Monitora 2, Monitora 3 e Monitora 4, a fim de garantir o sigilo e o anonimato, conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A faixa etária das monitoras é de 20 a 30 anos e todas são do gênero feminino. Em relação ao estado civil, duas são solteiras e duas são casadas. O tempo de atuação das monitoras na escola é de quatro a nove meses. Em relação à formação inicial, duas estão cursando graduação em Pedagogia (5º e 6º semestres) e duas estão fazendo o aproveitamento do Magistério nas disciplinas pedagógicas (Tabela 5).

Tabela 5. Perfil das monitoras de sala de aula no ensino regular

| | Monitora 1 | Monitora 2 | Monitora 3 | Monitora 4 |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| Idade | 33 anos | 20 anos | 30 anos | 22 anos |
| Estado civil | Casada | Solteira | Casada | Solteira |
| Gênero | Feminino | Feminino | Feminino | Feminino |
| Tempo de serviço na escola e no AEE | 4 meses e 2 semanas | 6 semanas | 9 meses | 6 meses |
| Formação acadêmica | Graduanda em Pedagogia (6º semestre) | Graduanda em Pedagogia (5º semestre) | Ensino Médio Completo e o aproveitamento do magistério nas disciplinas pedagógicas | Ensino Médio Completo e o aproveitamento do magistério nas disciplinas pedagógicas |
| Titulação | ----- | ----- | ----- | ----- |

Fonte: dados da pesquisa (2018).

3.3 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo observou e atendeu às exigências éticas relacionadas à pesquisa, estabelecidas pelas normativas nacionais, em especial da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

É necessário ter ciência das diretrizes que asseguram aos participantes o direito à privacidade, respeito à sua imagem e segurança, bem como às instituições que estão envolvidas no estudo. Assim, foi apresentado aos participantes (Professoras, Educadoras Especiais e Monitoras de sala de aula) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I, p.174), contendo os objetivos, justificativa, metodologia, proposta de pesquisa, garantia do sigilo e anonimato, garantia de risco mínimo à integridade do participante, bem como a liberdade para se retirar da pesquisa sem sofrer nenhuma penalidade. O TCLE foi aplicado pela pesquisadora e assinado pelas participantes em duas vias, ficando uma com a pesquisadora e a outra com a participante/entrevistada.

As entrevistas, observações e gravação de áudio foram aplicadas nas dependências da escola, na sala de aula e sala de reuniões com as Professoras, Educadoras Especiais e Monitoras de sala, conforme orientações previstas na Resolução nº 510/2016. As entrevistas com as professoras das escolas regulares (APÊNDICE III, p.177), educadoras especiais (APÊNDICE IV, p.178) e monitoras de sala de aula (APÊNDICE V, p.179) envolvidas nesta pesquisa, foram realizadas na

sala de reuniões da escola, reservada com antecedência, onde foi garantida a privacidade dos sujeitos envolvidos e preservada a sua identidade.

Para a realização da entrevista foram marcados horários no turno indicado pelas participantes para que não houvesse prejuízo às atividades de ensino. O material coletado ficará sob a responsabilidade desta pesquisadora durante um período de cinco anos após a conclusão da pesquisa, conforme prevê o art. 28, inc. IV da Resolução nº 510/2016, do CNS. A pesquisadora também se comprometeu perante a comunidade escolar em preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, conforme determinam as orientações da Resolução. Após esse período o material será destruído.

Conforme a Resolução nº 510/2016, toda pesquisa envolvendo direta e indiretamente seres humanos pressupõe algum risco, porém, como prevê a própria Resolução, o risco se justifica em razão do benefício esperado com a pesquisa, já que as suas etapas se constituem de entrevistas, gravação de áudio e observações de aulas e práticas desenvolvidas durante o atendimento especializado e em sala de aula pelos professores da turma. Saliencia-se que foram seguidas criteriosamente as orientações previstas pela Resolução anteriormente citada.

Em relação à instituição pesquisada, esta emitiu uma autorização denominada Termo de Consentimento da Pesquisa (APÊNDICE II, p.176), permitindo a realização e o desenvolvimento da pesquisa nos seus espaços, tendo o cuidado para não ferir, em nenhum momento, a privacidade, a materialidade e a imaterialidade, objetivando sempre o crescimento institucional e acadêmico.

É necessário observar que a Resolução nº 510/2016, em algumas de suas diretrizes, esclarece não será necessário encaminhar o projeto de pesquisa para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tampouco à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), desde que seus procedimentos metodológicos não ofereçam riscos de identificação ou riscos maiores do que os existentes na vida diária.

Dessa forma, o projeto desta tese foi encaminhado à Comissão Científica (SIPESQ) da PUCRS, que tem a finalidade de apreciar projetos desenvolvidos na Universidade, a fim de que possa contribuir com a qualificação do ensino e a pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

A Comissão Científica da Universidade (SIPESQ), no dia 12 de abril de 2018, emitiu parecer favorável sobre o projeto desta tese, reconhecendo que a mesma se enquadra nos requisitos da pesquisa, a saber: “a Comissão Científica da Escola de

Humanidades considerou que o projeto – ***Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky*** – atende aos requisitos por ela definidos” e, assim, deu-se início à produção de dados nas escolas pretendidas.

3.4 INSTRUMENTOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

Os documentos são registros escritos que oferecem informações em prol da compreensão de fatos e relações, possibilitando o conhecimento de ações e/ou situações vivenciadas em determinado período. Neste estudo, utilizou-se a leitura dos documentos oficiais para identificar a adesão e a implementação da atual Política de Educação Inclusiva no município de Santa Rosa, RS. Além da leitura dos documentos nacionais foram selecionados os seguintes documentos: o Plano Municipal de Educação (2011-2020), a atual Proposta Curricular vigente no município (2011), o Projeto Político-Pedagógico das escolas que possuem o AEE (2012), a Diretriz de Educação Especial do município (2017) e, ainda, outros que contribuíram para o estudo. Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui um instrumento indispensável à pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas ou para desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

O período de observação nas escolas teve como finalidade a caracterização da prática pedagógica inclusiva nas escolas escolhidas, tendo sido explicitado o papel do AEE e suas articulações na sala de aula no ensino regular. O contato com as escolas e o desenvolvimento dessas atividades de observação nesses espaços, no grupo de estudos e entrevistas semiestruturadas aconteceram a partir do momento em que fomos autorizados pelo SIPESQ (12 de abril de 2018) para dar início na pesquisa até a terceira semana de agosto de 2018, sempre com agendamentos dos horários com a coordenação da escola. Nesse mesmo período, aconteceram também os encontros com os participantes da pesquisa para a realização das entrevistas semiestruturadas também com agendamentos para que em nenhum momento pudesse interferir em suas atividades em/de sala de aula.

As observações tiveram papel relevante na trajetória da pesquisa, pois apenas a utilização dos discursos dos sujeitos sociais seria insuficiente para buscar o entendimento do próprio caso. De acordo com Lüdke e André (1986), a observação é vista como um instrumento que possibilita o estabelecimento de relações e a

apreensão dos significados compartilhados pelo grupo pesquisado. Esse instrumento de investigação possibilita ao pesquisador desenvolver as seguintes atividades: registrar, narrar e situar os momentos relevantes no campo empírico. Lüdke e André (1986, p. 26) ressaltam que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Para os autores supracitados, a observação participante pode ser conceituada como uma estratégia de trabalho de campo, que combina ao mesmo tempo com a participação ativa dos sujeitos e o contato intenso do pesquisador com o ambiente natural para perceber as relações mantidas entre os sujeitos.

Bogdan e Biklen (1982) destacam a observação participante como um dos melhores instrumentos para a obtenção de dados em estudos de caso, pois com ela é possível ver e sentir o sujeito e suas relações. As observações livres permitem obter informações no momento em que os fatos ocorrem e, sobretudo, indicam o grau de coerência dos sujeitos entre o discurso e a prática.

Nesta pesquisa, a observação assumiu papel preponderante. A observação dirigida constituiu-se como um coadjuvante das observações livres que contribuíram para subsidiar a análise mais sistemática da prática inclusiva na escola e orientar o trabalho de pesquisa. As discussões informais possuem caráter qualitativo, pois visam colher informações que possam vir a compreender certas percepções do grupo sobre o tema. As observações no grupo de estudos teve como objetivo principal em produzir informações que poderiam nos proporcionar a compreensão das percepções e dos conhecimentos dos professores, especialistas e monitores sobre a inclusão e o Atendimento Educacional Especializado.

Para que a análise de dados seja feita com rigor e respeito à legitimidade e, neste caso, com a solicitação de autorização para uso dos dados, com nomes fictícios, conforme prevê a Resolução nº 510/2016, a fim de salvaguardar a idoneidade de cada um, é necessário que a transcrição seja fiel ao conteúdo da gravação, observando as palavras-chave, o contexto do grupo, a precisão das respostas e o objetivo da pesquisa em questão.

Nesta pesquisa faz-se uso da entrevista semiestruturada para analisar como os diferentes sujeitos compreendem a educação inclusiva na escola e como eles se relacionam para efetivar esse processo de inclusão. As entrevistas foram realizadas de modo individual ou em grupo, de acordo com a necessidade do momento, em espaços da escola, previamente reservados para esse fim, sem prejuízo para nenhuma das partes (sala dos professores, sala das gestoras, sala das supervisoras ou, ainda, sala de Atendimento Educacional Especializado).

De acordo com Triviños (2012), a entrevista é um instrumento que parte de questionamentos básicos, apoiados em determinadas teorias, e que geram outras questões promissoras. Na entrevista, segundo Bardin (2011), tem-se uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, no qual a pessoa pode se expressar de acordo com a sua vontade. A autora expressa a importância da entrevista e da pluralidade das significações oriundas do conjunto da técnica.

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por suas vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. (BARDIN, 2011, p. 94).

De acordo com Szymanski (2011, p. 12), a entrevista assume uma interação social, submetida às condições comuns do entrevistador e entrevistado, pois “a intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para o entrevistado se abra.”

As observações no grupo de estudos e nas escolas nos proporcionou um contato com as práticas desenvolvidas em sala de aula e nas atividades do atendimento educacional especializado. Esses momentos nos possibilitaram comparar as atividades realizadas nos espaços da sala de aula e nos atendimentos com as que foram relatadas nas entrevistas que foram realizadas com os sujeitos da pesquisa. Vale lembrar que nessa pesquisa, as observações de cunho pedagógico que aconteceram em todo o espaço escolar e nos atendimentos educacionais nas salas do AEE foram descritas para fins de sistematização do tema proposto.

Para visualizar de modo mais objetivo, o Quadro 3, a seguir, descreve os instrumentos metodológicos utilizados no decurso deste processo de pesquisa.

Quadro 3. Síntese do delineamento metodológico

| | |
|--------------------------------|---|
| Leitura dos documentos | <ul style="list-style-type: none"> – Plano Municipal de Educação; – Proposta Curricular do Município; – Projeto Político-Pedagógico das escolas que possuem o Atendimento Educacional Especializado; – Diretriz de Educação Especial do município de Santa Rosa |
| Entrevistas | <ul style="list-style-type: none"> – Como os professores entendem/compreendem a inclusão – Perceber se os mesmos a compreendem de maneira diferente após a observação com leituras no grupo de estudos |
| Observação no grupo de estudos | <ul style="list-style-type: none"> – Observação das discussões e acompanhamento das leituras/debates do grupo sobre temas abordados referente à pesquisa |
| Observação do espaço escolar | <ul style="list-style-type: none"> – Obter informações no momento em que os fatos ocorrem, indicando o grau de coerência dos sujeitos entre o discurso e a prática |
| Análise de dados | <ul style="list-style-type: none"> – Uso da análise de Bardin |

Fonte: dados da pesquisa (2018).

3.5 PROCESSOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Após a etapa de coleta de dados das informações desta pesquisa, que constitui a leitura dos documentos existentes nas escolas e na Secretaria de Educação e Cultura do município, a intervenção no grupo de estudos, entrevistas e observações, realizou-se a análise de conteúdo, tendo como referência os estudos propostos por Bardin (2011). Para a autora, é necessária a criação de categorias relacionadas ao objeto da pesquisa, os quais são responsáveis pela identificação das questões essenciais existentes no conteúdo das mensagens.

De acordo com Valentim (2005), os critérios para a escolha e delimitação das categorias são determinados pelos temas diretamente relacionados ao objeto de pesquisa, bem como aos discursos dos sujeitos pesquisados. Ainda sobre o processo de categorização, Bardin (2011, p.119), saliente que “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Ao fazer uma explanação sobre a técnica de Bardin, Minayo (2010, p.317) assevera que as categorias são “[...] expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”. Para tanto, essa análise constitui em uma metodologia onde se procura descrever e interpretar o conteúdo dos textos, das falas dos sujeitos envolvidos, e dos conteúdos dos documentos analisados.

Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, o pesquisador busca compreender as estruturas, os modelos ou, ainda, as características dos fragmentos das mensagens que devem ser considerados. Esses dados, após serem analisados, auxiliam a criação de espaços de reconstrução, envolvendo dados já existentes e a produção de outros, a partir das entrevistas com os professores que atuam na escola, visando a compreensão e a reconstrução de significados investigados. Para Gonçalves e Meirelles (2004), as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas, mas são incertas e instáveis, mostrando que ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade.

Dessa forma, para Bardin (2011), quando há pretensão de usar a análise de conteúdo é necessário que seja seguido o esquema apresentado a seguir (Figura 6).

Figura 6. Análise de conteúdo



Fonte: adaptação própria de Bardin (2011).

A primeira fase, a Pré-análise, consiste em organizar o trabalho com leituras flutuantes, assim denominadas por Bardin (2011). Trata-se dos documentos a serem analisados, a transcrição das entrevistas, das conversas e observações que constituem o *corpus* da pesquisa. Em seguida, na Exploração do Material são elencadas as unidades que agrupam as informações por meio da codificação,

que compreende o recorte ou seleção do registro das unidades selecionadas para, em seguida, fazer a classificação dos enunciados em categorias de palavras que permitem reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e, assim, correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. (CÂMARA, 2013, p. 186).

A partir disso, inicia-se o tratamento dos resultados mediante a inferência e a interpretação dos dados que correspondem aos resultados brutos que o pesquisador procura tornar significativos e válidos. Segundo Bardin (2011, p. 137), “a inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação.” Trata-se de um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para investigar as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências). As interpretações dos dados que levam à inferência visam compreender o discurso apresentado, mesmo que seja de forma superficial.

Diante disso, chega-se à interpretação dos dados produzidos a partir da realização de uma síntese das questões da pesquisa, dos resultados obtidos a partir da análise do material produzido sobre as possíveis inferências realizadas e da perspectiva teórica adotada. Os resultados da pesquisa serão apresentados aos professores por meio de um seminário na escola ou eventos programados em parceria com instituições de ensino superior que abordem a mesma temática nessa pesquisa, bem como em eventos com a publicação de artigos científicos. Logo, a investigação a ser desenvolvida pretende contribuir para indicar melhorias nas ações pedagógicas que possam beneficiar diretamente os sujeitos envolvidos a fim de que os discentes incluídos, possam aprender de maneira mais eficaz, respeitando a sua condição bilíngue, sua diversidade linguística e, acima de tudo, com respeito à sua condição cultural.

Para visualizar essa trajetória de modo mais objetivo, o Quadro 4, a seguir, apresenta os caminhos percorridos na construção deste estudo:

Quadro 4. Delineamento metodológico

| OBJETIVO GERAL |
|---|
| Identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre a inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Compreender as concepções/compreensões de professores que atuam no AEE e nas salas do ensino regular sobre a educação inclusiva | Identificar o tipo de relação que os docentes que atuam no AEE e nas salas do ensino regular possuem com os alunos incluídos | Verificar se os processos de formação continuada dão subsídios aos docentes para o desenvolvimento de sua docência em salas do AEE e do ensino regular | Aprofundar conhecimentos sobre a teoria de Vygotsky em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico |
| PROBLEMA DA PESQUISA | | | |
| Como os professores do município de Santa Rosa, que trabalham nas salas de Atendimento Educacional Especializado e nas salas do ensino regular, entendem e efetivam a inclusão no espaço escolar? | | | |
| INSTRUMENTOS | | | |
| Leitura de documentos oficiais Observações do espaço escolar Observações no grupo de estudos Entrevistas semiestruturadas | | | |
| ANÁLISE DE DADOS | | | |
| Análise de conteúdo e interpretação de dados | | | |

Fonte: dados da pesquisa (2018).

3.6 TESTANDO OS INSTRUMENTOS: PROJETO PILOTO

O Projeto Piloto foi realizado em duas escolas na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Uma das escolas escolhidas para a realização dessa etapa do projeto foi uma Escola Estadual e a outra uma Escola Municipal. O critério para a escolha dessas duas instituições de ensino foi a presença da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas duas escolas e, ainda, os alunos incluídos na sala de aula do ensino comum. Vale ressaltar que a testagem desses instrumentos, ou seja, o Projeto Piloto, ocorreu em escolas que não fazem parte do município de Santa Rosa, a fim de que em momento algum houvesse a chance de “poluir” a pesquisa na cidade pretendida.

Na escola estadual foram realizadas entrevistas com dois professores titulares que atendem alunos incluídos neste ano letivo e em anos anteriores, além de uma especialista²⁷ que atende alunos do AEE na sala multifuncional em turno oposto ao que estão matriculados. Esses alunos incluídos possuem dislexia, deficiência visual e déficit cognitivo. A fala da especialista revelou que os alunos não possuem monitor/auxiliar de sala de aula durante as atividades e que existe apenas um monitor

²⁷ Esse termo é usado na cidade onde foram feitos os testes do Projeto Piloto. Já em Santa Rosa, o termo utilizado é o de Educador Especial.

contratado na escola que, quando necessário, auxilia em diversas atividades, mas não especificamente na sala de aula. A escola possui atendimento de um profissional especialista somente em turno oposto na sala do AEE. Esses atendimentos estão previstos na legislação e auxiliam nas demandas rotineiras na escola.

As atividades dos alunos com deficiência visual são adaptadas com cópia/xerox ampliada, tanto do livro didático como das atividades realizadas pela professora em sala de aula. O aluno com dislexia possui atividades que o ajudam a compreender melhor as questões relacionadas à Língua Portuguesa e também das questões de interpretação, que são as suas principais dificuldades, conforme afirmação da professora que atua no AEE. Para o aluno com déficit cognitivo são realizadas atividades de fixação do conteúdo que ele não conseguiu se apropriar em sala de aula.

Após as entrevistas realizadas com os profissionais dessa escola percebeu-se a necessidade de algumas mudanças e ajustes para auxiliar na produção de dados da pesquisa efetiva. Algumas perguntas se tornaram irrelevantes e outras foram incorporadas àquelas, reorganizando as questões da entrevista semiestruturada a fim de obter maior êxito com os instrumentos desenvolvidos com as professoras, educadoras especiais e monitoras de sala de aula nas respectivas escolas.

Já na escola municipal foi realizada observação em sala de aula, bem como entrevista com a professora titular e a monitora de sala de aula da turma. Percebeu-se que a entrevista semiestruturada precisava desses pequenos ajustes que foram realizados após a conversa com os professores das duas escolas.

A partir dessa observação realizada em sala de aula na escola municipal, delimitou-se e organizou-se o que de fato seria necessário observar nas duas escolas de Santa Rosa, *lócus* desta pesquisa. Surgiram, então, algumas “categorias de análise” que orientaram a elaboração de um roteiro de observação e auxiliaram a pesquisa. Dessa observação resultaram alguns critérios com um cronograma e roteiro das observações que ao longo da produção de dados foram contemplados (APÊNDICE VI, p.180).

A partir das situações vivenciadas no Projeto Piloto acreditou-se no êxito da atividade de entrevistas e observações nas escolas escolhidas para realizar a produção de dados. Espera-se que os resultados desta pesquisa apontem caminhos e/ou indícios/elementos que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e

de aprendizagem de alunos e professores e para a qualificação profissional desta pesquisadora.

4 DIÁLOGOS: ANÁLISES E DISCUSSÕES A PARTIR DOS DADOS PRODUZIDOS

Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade”, ‘sui generis’²⁸ portador de um nome, de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo que acontece neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. (ALVES, 1987, p. 13).

É a partir deste excerto que inicia o último capítulo desta tese, que traz as manifestações expressas nas entrevistas, observações, encontros no grupo de estudos e as falas de diferentes sujeitos envolvidos nesta pesquisa, os quais desvelaram suas angústias e apresentaram a sua história de modo tão peculiar.

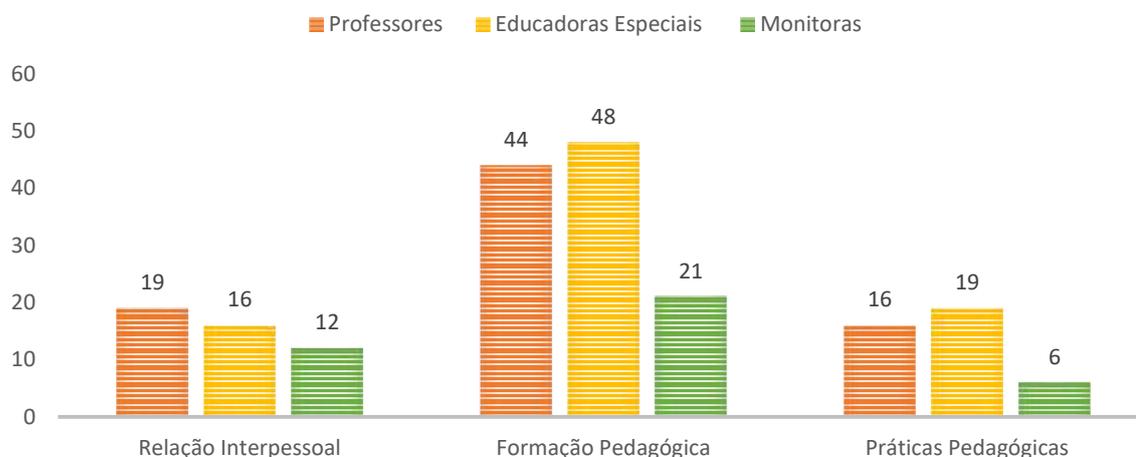
Os dados coletados durante as entrevistas e observações foram produzidos e construídos de acordo com os fundamentos teóricos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2011), que dialogam sobre as concepções, significados e práticas produzidas por Professores da sala do ensino regular, Educadoras Especiais e Monitoras de sala de aula a respeito da educação inclusiva, processos e práticas de ensino e de aprendizagem, efetivados junto a estudantes incluídos na Educação Básica.

A escolha das categorias e subcategorias de análise aconteceu a partir das falas dos sujeitos, respeitando as três etapas da análise temática descritas por Bardin (2011), expressas anteriormente e construídas de maneira gradual por agrupamentos de ideias-chave durante as entrevistas e observações. Esses elementos foram gradativamente tomando forma, levando em conta os objetivos elencados e o problema da pesquisa. Com base nas manifestações dos interlocutores envolvidos neste processo investigativo foram construídas três categorias de análise, sendo que de cada uma delas emergiram as suas subcategorias.

Todas as análises aqui tecidas apresentam uma reflexão sobre as experiências vivenciadas durante as observações nas escolas e os dados produzidos ao longo das entrevistas com os sujeitos participantes. A constituição e a ordem dessas categorias estão relacionadas com os dados recorrentes que a pesquisa apresentou, fornecendo critérios suficientes para estabelecê-las na ordem a seguir (Figura 7).

²⁸ Seu significado, de acordo com o Dicionário Busarello (1988), é “sem semelhança com nenhum outro, único no seu gênero; original, peculiar, singular”.

Figura 7. Frequência das categorias estabelecidas



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Os dados obtidos, de forma quantitativa, durante as entrevistas realizadas com os professores de sala, educadoras especiais e monitoras de sala, revelam que a formação pedagógica é o que mais aparece nos discursos durante todo o processo. Afirmam, também, que é necessário reorganizá-la e ofertá-la de forma mais intensa aos profissionais da Educação, principalmente àqueles que estão diretamente ligados ao processo inclusivo. Ao mesmo tempo, as relações interpessoais e as práticas pedagógicas em sala de aula, estão associadas, na concepção das entrevistadas, à formação do docente, a fim de que se tenha realmente uma efetivação nas ações inclusivas nas escolas em todos os níveis de ensino.

Para as educadoras que atuam no AEE, é imprescindível que os docentes e os monitores possuam um conhecimento prévio sobre as deficiências (presentes em escola) para que se possa efetivar mudanças em suas ações em sala de aula e para que as atividades direcionadas a esses alunos possam ser organizadas no sentido de sanar as dificuldades que cada criança apresenta. Ou seja, é necessário o conhecimento prévio sobre como acontece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência para poder trazer atividades que venham a potencializar a sua aprendizagem. Sobre as relações interpessoais, as educadoras acreditam que essa relação seja construída ao longo das atividades desenvolvidas em sala de aula pela proximidade que os sujeitos possam vir a ter no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Pode-se perceber na Figura 7, que os dados apresentados pelas monitoras de sala de aula revelam grande divergência de informações em relação às professoras e educadoras, visto que durante as entrevistas semiestruturadas foram obtidas respostas mais breves e pontuais. Assim, não se pode expor mais elementos nessa quantificação de dados. Mesmo assim, é possível perceber que as entrevistadas também consideram a formação docente uma necessidade para a criação de relações entre elas e o aluno, bem como a efetivação de práticas pedagógicas potencializadora do/no processo de estudo/aprendizagem em sala de aula.

Outro ponto a ser considerado na figura acima apresentada, os docentes das salas do ensino regular acreditam que a formação direcionada ou específica sobre as deficiências em sala de aula favoreceria uma melhor organização das práticas pedagógicas se as relações interpessoais estivessem estabelecidas entre os professores, monitores e alunos. Para eles, a formação e a constituição das relações interpessoais podem propiciar condições para que as práticas pedagógicas sejam potencialmente benéficas para todos na escola e, ainda, promover o processo inclusivo em todos os níveis de ensino.

A partir das reflexões sobre os dados qualitativos e quantitativos foram elencadas as seguintes categorias de análise: “*A importância das relações interpessoais na escola*”, “*A formação inicial do professor*” e “*As práticas educativas dos professores em sala de aula*”. Diante disso, as práticas pedagógicas e as interações sociais realizadas nas escolas forneceram elementos consistentes para elencar as subcategorias de análise, visando uma melhor compreensão e organização daquilo que foi observado e analisado nesses espaços sociais.

E, assim, diante das três categorias principais, emergiram as três subcategorias elencadas para este estudo. Da primeira categoria surgiu a “*Necessidade das relações interpessoais entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem escolar dos sujeitos*”; da segunda categoria, “*Os desafios dos processos formativos dos professores inclusivos*”; e da última categoria, “*O desenvolvimento de competências do/no ensino no Atendimento Educacional Especializado e as práticas educativas em sala de aula*”.

Diante da organização dessas categorias e subcategorias passa-se a descrever cada uma delas com a participação dos excertos produzidos a partir das entrevistas e reflexões durante as observações, além do suporte teórico que se escolheu para desenvolver esta tese. Ressalta-se que todas as manifestações dos

sujeitos envolvidos trouxeram elementos consistentes para que fosse possível efetivar o estudo que ora se passa a apresentar.

4.1 A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Toda relação humana pressupõe a necessidade de manter relações interpessoais, independentemente do ambiente em que os sujeitos estão ou do ambiente em que convivem. Essas relações humanas ocorrem a partir dos processos de relação interpessoal e intrapessoal. A relação interpessoal ocorre nos lares, no local de trabalho, na escola, etc., e depende de duas pessoas ou mais para se estabelecer. Já a relação intrapessoal é aquela relação que é mantida por cada pessoa em seus pensamentos e ações. Pode-se afirmar que na relação intrapessoal se busca constantemente o autocontrole, o equilíbrio e o autoconhecimento.

Nas escolas, as relações interpessoais estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem. É durante os processos de ensino e de aprendizagem que a intervenção do professor infere de forma positiva, ou não, no processo de apropriação dos conhecimentos, levando os seus alunos ao sucesso ou fracasso escolar. Para Vygotsky (2002), é necessário que se estabeleça um respeito mútuo ou a chamada cumplicidade entre os pares para que se possa garantir a harmonia das relações interpessoais no espaço escolar.

O desenvolvimento do indivíduo, para Vygotsky (2002, 2003 e 2008ab), é um processo construído a partir das interações que esse indivíduo consegue estabelecer em um contexto histórico e cultural em que está inserido no qual, por intermédio do outro e pela linguagem se apropria de conhecimentos científicos. A construção do conhecimento para o autor citado acontece quando há interação social e imersão na cultura para que, assim, esse indivíduo consiga se desenvolver, pois essas interações sociais são responsáveis por toda e qualquer aquisição de conhecimento ao longo da História.

Nesse sentido, quando a criança estiver imersa em uma cultura e interagindo nas relações sociais, ela aprende e, por aprender, se desenvolve. Esse desenvolvimento permite a criança novas apropriações garantindo uma aprendizagem significativa, de acordo com o seu ritmo ou das especificidades que apresentar. Pesquisas realizadas por Berni (2006) e Facci (2004), embasadas na teoria vygotskyana, enfatizam que a mediação é responsável pela relação que o homem tem

com o mundo. Essa mediação, que acontece por meio de instrumentos e signos, introduzidas por um intermediador (professor) favorece as novas aprendizagens e o seu desenvolvimento.

Para Tassoni (2000), todos os processos mediados estão presentes na constituição do sujeito e na sua forma de agir. Nesse sentido, pode-se afirmar que o professor precisa conhecer o seu aluno para poder auxiliar nesse processo de desenvolvimento, ou seja,

[...] é necessário constituir uma amizade para criar o respeito e isso ao mesmo tempo articular a aprendizagem e responder de modo mais efetivo nas intervenções que são necessárias para aquele momento. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018).

Quando o professor identifica o desenvolvimento real (aquilo que já foi aprendido pela criança), e também compreende o desenvolvimento potencial (o que a criança realiza com auxílio), facilmente pode auxiliar no processo do desenvolvimento proximal (o que a criança precisa saber/conhecer para fazer a tarefa sozinha). Neste sentido, Vygotsky (1991, p. 98) afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” Nesse processo, o intermediador (aqui se refere ao professor) consegue auxiliar a criança a desenvolver o que está mais próximo de si, transformando o desenvolvimento potencial em real.

A partir das considerações até aqui apresentadas sobre a importância do papel desse intermediador, Rego (2002, p. 134) afirma:

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Da mesma forma, no processo inclusivo é necessário que os educadores consigam verificar e avaliar como está acontecendo essa apropriação do conhecimento, tanto em sala de aula como também no atendimento no AEE pois, conforme expressa a Educadora Especial 3,

se um professor que não aceita o aluno com deficiência ou o processo de inclusão, as relações interpessoais não acontecerão e a criança sairá prejudicada [...] deve haver todo um movimento de organização de material e auxílio na sala de aula e na sala do AEE, para que haja uma fluidez no processo. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 3, 2018).

Não há dúvida que a emoção e os sentimentos refletem sobre os estímulos recebidos do meio sociocultural, pois eles influenciam e modificam o comportamento humano (VYGOTSKY, 2003). Ao mesmo tempo, a pesquisadora Tassoni (2000) procura evidenciar que é necessário desenvolver os aspectos afetivos entre o docente e o aluno pois eles influenciam diretamente na aprendizagem e essa necessidade foi evidenciada na sala de aula e durante os atendimentos observados no AEE.

Nesse contexto, é importante pontuar que esses aspectos afetivos faz toda a diferença durante a relação com a criança e essa necessidade foi observada na escola entre os alunos e educadoras atendidos no AEE. A Educadora Especial 1 relata, durante a entrevista, que é imprescindível que haja, antes de qualquer intervenção pedagógica, a aproximação entre os pares. Conforme a Educadora, ela procura desenvolver laços de afeto/afetividade para, em seguida, poder dar seguimento aos encaminhamentos necessários.

Com os meus alunos [...] eu os chamo na minha sala, a gente conversa. Não inicio nenhuma atividade de intervenção pedagógica antes de estabelecer as relações de confiança e reciprocidade. E como isso acontece? Esse período é de mais ou menos um mês onde a gente estabelece os laços. Quando a gente começa a estabelecer laços de cumplicidade, deles me contam sobre as suas relações pessoais... aí eu começo uma intervenção bem estruturada porque não adianta eu organizar pedagogicamente atividades ou determinadas situações se eles não estão abertos ou aptos para aquilo. É um tempo perdido e gasto. Então, eu não fico somente na sala de aula, eu vou dar um passeio, ou as vezes convido a fazer coisas que eu acho que poderia nos aproximar ou trazer algum conforto [...] vamos no ginásio de esportes, vamos na pracinha para conversar.... Essas coisas que são prazerosas e podem nos beneficiar para constituir essas relações de amizade e cumplicidade. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL1, 2018, grifo nosso).

Percebe-se que a partir dos excertos apresentados, podemos afirmar que Vygotsky (2003, p. 455) ao apresentar vários aspectos sobre a relação aluno-professor, enfatiza que essas relações estão intimamente relacionados à afetividade, em que “o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força, transparência e elevação que não encontrarão nada igual na escola social das relações humanas.” Esses laços de afeto/afetividade não são inatos do ser humano, precisam ser

desenvolvidos e é por isso, que o desenvolvimento de qualquer FMS (função mental superior) coloca em movimento todos os demais sistemas funcionais que são construídas a partir das interações entre as pessoas e o meio cultural. Nessa perspectiva, esse professor não agirá como reproduzidor de conhecimentos na sala de aula, mas sim como parceiro junto aos alunos dentro de um contexto de ensino e de aprendizagem.

Para Masetto (2003, p. 74), é necessário que haja uma relação ou aproximação coletiva entre professores e alunos nos processos de ensino e de aprendizagem, pois

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor sai de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos, pesquisando e construindo o conhecimento.

É inegável que a mediação realizada pelo professor, a partir da teoria vygotskyana, irá estimular todas as características dos envolvidos, que são extremamente singulares, tornando as relações sociais muito enriquecedoras, contribuindo com o crescimento de todos no grupo em que estão inseridos. Com isso, “a interação social entre os sujeitos é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a apreensão dos conhecimentos de maneira significativa.” (BIEGER; ZIESMANN; LEPKE, 2018, p. 101). A escola, por sua vez, sendo um espaço de construção e socialização de conhecimentos, tem o importante papel de difundir conceitos que historicamente são construídos e socialmente difundidos como meio e instrumentos apreendidos pelas novas gerações.

4.1.1 Necessidade das relações interpessoais entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem escolar dos sujeitos

A partir desses estudos, e apoiado na perspectiva histórico-cultural, pode-se afirmar que é na relação do professor com o seu aluno que se efetivam os processos de ensino e de aprendizagem, e com isso, o desenvolvimento psíquico do aluno. Quando há uma relação sadia entre ambos – professor e aluno – é possível que as dificuldades sejam superadas. Rosa (1994) enfatiza que é o tipo de relação que se mantém em sala de aula que define como será a qualidade do trabalho pedagógico,

tanto numa sala comum como numa sala que se fazem presentes crianças incluídas que apresentam necessidades educacionais especiais.

É fato que a convivência entre os seres humanos não é uma tarefa fácil de organizar. É inegável que no espaço da escola, essa convivência se acentua ainda mais devido às relações acontecerem dentro de grupos. Estudos de Charlot (2000, p. 63) revelam que “[...] não há saber senão em uma certa relação com o mundo [...].” Essa relação com o mundo é a mesma relação que acontece conosco e com os outros. É nesse momento que se percebe as diferenças e as afinidades entre os pares, surgem os conflitos ou atritos, ocorrem mudanças em relação ao gosto pelas músicas, roupas, atividades... Lidar com essas diferenças pode, muitas vezes, chocar e fazer rejeitar o novo ou o inesperado.

Essa insegurança faz com que desperte o medo e a ansiedade, porque aprender a resolver esses sentimentos ou ainda, seus problemas em relação as diferenças ou com as mudanças que acontecem em sua vida, não vem a ser uma tarefa muito fácil de organizar. É necessário, porém, que se aprenda a lidar com essas incertezas da vida para aprender a viver com os pares e com a coletividade, nessa grande diversidade de indivíduos que fazem parte de diferentes grupos.

Em relação aos alunos incluídos nas escolas observadas, percebe-se nas falas dos profissionais que no início essa relação pode ser complicada. Cada criança quando adentra a escola precisa conhecer seu professor (e vice-versa) e, ao mesmo tempo, sentir-se seguro. De acordo com a Professora 1, *“as relações no início foram conturbadas entre os alunos com suas monitoras e comigo também, visto que há uma troca muito grande das monitoras no decorrer do ano letivo, não favorecendo assim a criação de uma relação mais efetiva para proporcionar condições de criar laços de afetividade. Houve necessidade de uma conversa, de uma intervenção mais profunda para que desse certo esse relacionamento entre os alunos e monitora e até comigo mesmo.”* (ENTREVISTA, PROFESSORA 1, 2018).

Esse processo de adaptação/relação apresentado no excerto acima, de acordo com Rosa (1994, p. 63), é natural, pois a aprendizagem somente irá acontecer

na relação professor-aluno que se instaura de fato, o processo ensino-aprendizagem. Por isso sem medo de errar, podemos afirmar que as chances do insucesso do trabalho pedagógico se devem em grande parte à qualidade dessa relação. Através dela é possível extrair toda uma concepção de educação em que professores e alunos têm a respeito dos seus papéis e das suas possibilidades de trabalho.

Para Rosa (1994) e também para Vygotsky (2002), é na relação dos pares, na forma como é trabalhado o afetivo que se consegue dinamizar as dificuldades. Esse aspecto da afetividade tem enorme influência no desenvolvimento intelectual, podendo auxiliar no ritmo da aprendizagem. A apropriação de conhecimentos é condição para o desenvolvimento psíquico humano. Mas esse processo é dependente dos aspectos afetivos. Por isso, quanto mais sadios forem as interações, mais favorecidas serão os processos necessários para a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento psíquico. Ainda para os autores, o ser humano se constrói, em suas relações, a partir do compartilhamento que faz com o outro, enquanto a peculiaridade desses compartilhamentos nos relacionamentos interpessoais determina a qualidade do desenvolvimento.

É no âmbito familiar que iniciam os primeiros vínculos entre as pessoas. O vínculo afetivo que ali se desenvolve é a base para a etapa inicial no processo de aprendizagem. Para Vygotsky (1991, p. 75) “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas e depois, no interior da criança.” É nesse meio familiar que a criança tem acesso ao mundo simbólico, ou seja, a partir da relação com o outro. Com o passar dos anos e o ingresso na escola, esses vínculos afetivos vão se ampliando e são transferidos para a figura do professor, que será o intermediador e terá um grande papel na aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com Fernández (1991, p. 47, 52),

para aprender, necessitam-se de dois personagens (o ensinante e o aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...]. Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.

As interações sociais entre os pares favorecem o processo de apropriação de conhecimentos espontâneos e o desenvolvimento da criança, mesmo que a mesma percorra caminhos diferentes proporcionados pela escola. Nessa perspectiva, a Professora 5, durante a entrevista, assevera que a interação entre os pares faz a diferença durante a aprendizagem.

A minha turma é muito crítica, é uma turma muito boa para se trabalhar pois tudo eles vão atrás, eles buscam saber mais. Trabalhamos alguns filmes com o tema inclusão e a gente discutiu bastante. Eles sabem das diferenças que cada um tem, que somos diferentes e por isso precisamos nos respeitar

sempre, em todas as situações. Cada um tem o seu tempo de aprender e que aprende de maneira diferente. É um crescimento bem grande para cada um e para ele também. (ENTREVISTA, PROFESSORA 5, 2018, grifo nosso).

A relação interpessoal é desenvolvida no plano externo, na sala de aula. Quando as experiências começam a se internalizar, desenvolve-se a relação intrapessoal, há maior autonomia em realizá-las e se começa a fazer parte de uma história. Na sala de aula, o espaço de convivência, onde há relações de compartilhamentos, vai constituindo as relações entre professores, alunos e conhecimento (VYGOTSKY, 2002). Essa relação precisa desenvolver as funções afetivas e cognitivas.

De acordo com Candau (2000, p. 13), “a escola necessita ser espaço efetivo de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções.” Ainda, Vygotsky (2002) frisa que o professor precisa estar predisposto a relacionar o conhecimento com a emoção, para que não venha a se tornar algo inútil ou “morto” para o aprendiz.

Diante do que já foi exposto, pode-se sublinhar que toda a intermediação pedagógica que o professor realizar no espaço escolar, com certeza irá influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem. Tassoni (2000, p. 150), a partir dos seus estudos na perspectiva vygotskyana, revela que:

Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e os alunos evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções, constituindo-se como trocas afetivas.

Tassoni (2000) busca enfatizar que a finalidade do trabalho docente em relação à interação com o seu aluno e ao processo de aprendizagem é de intermediar o processo de apropriação do conhecimento de maneira intencional, tanto do convívio cotidiano como dos conteúdos escolares, possibilitando-lhe a oportunidade de desenvolver a sua criticidade. Cunha (2001), em seus estudos a partir da teoria de Vygotsky, entende a mediação como um espaço onde as relações, necessariamente, devem envolver o professor, o aluno e o conhecimento. E, assim, nessa relação entre os sujeitos, “inclui prazer e entusiasmo como elemento chave de recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo, elege metodologias interativas como projetos de ação e pesquisa a partir da sala de aula.” (CUNHA, 2001, p. 112).

Percebe-se, no depoimento da Educadora Especial 2, que na escola, por vezes, há situações que geram conflitos em relação ao conhecimento dos alunos incluídos. Esses conhecimentos geralmente não vem ao encontro das necessidades dos alunos, desfavorecendo assim, a aprendizagem em sala de aula e nos espaços de socialização de conhecimentos:

Tem situações difíceis, mas tem situações que superam essas dificuldades. Acredito que quando temos em sala de aula um aluno que necessita mais de nós, que possui dificuldades maiores que as nossas, a gente acaba vendo e percebendo o mundo com um outro olhar. A escola cobra muito o saber pedagógico, a leitura, a escrita. É fato! Mas para o aluno com deficiência não é a prioridade. Para ele a prioridade é que consiga interagir com o outro, com os colegas, com os professores, que ele fique à vontade na escola, pois a partir do momento que a gente percebe que ele está se interagindo, daí a gente começa a compreender melhor o processo de inclusão. A alfabetização, a escrita, a leitura isso vai acontecer, mas em um ritmo diferente dos outros colegas. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 2, 2018, grifo nosso).

Convém ressaltar que a relação com as crianças e jovens com deficiência pode ter situações que causam estranhamentos. Mesmo assim, para a Educadora Especial 2, “a inclusão é muito boa para todas as crianças, é muito boa para toda a escola, para os outros colegas da sala.”

Claramente se percebe que a função desse professor é de promover, ou seja, de intermediar as relações entre alunos com e sem deficiência. Ainda, para a Educadora Especial 2, a inclusão quando vista com possibilidades positivas, se transforma em

uma experiência diferente, é um conviver, é um olhar na diferença. Mas eu também sei que é bem difícil e por isso eu necessito ir várias vezes para a sala a fim de ajudar quando a criança está em crise, e, também sinto que as professoras acabam sofrendo porque é mais cansativo, os colegas sentem também. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 2, 2018, grifo nosso).

Corroborar-se com Libâneo (2004, p. 138) quanto à reflexão e à experiência docente, pois “são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.” Ao mesmo tempo, para Ziesmann e Frison (2017, p. 79), profissionais que se envolvem com a educação de crianças com deficiência conseguem favorecer

a produção de um ensino mais inclusivo, com reais possibilidades de todos os estudantes se apropriarem dos conhecimentos científico-escolares

quando articulada a processos reflexivos sobre a própria prática pedagógica e os saberes necessários para desenvolvê-la. Isso possibilita ao profissional a consciência e a compreensão das situações vivenciais, bem como a qualificação das suas ações.

Compreende-se, portanto, a partir de nossas observações e conversas com os sujeitos da nossa pesquisa, que é necessário reformular e ressignificar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação e, principalmente, buscar a aceitação da grande maioria dos professores que atuam nas escolas em olhar para a criança como um sujeito capaz de aprender e de se relacionar de acordo com as suas especificidades.

Para Ziesmann, Lepke e Guilherme (2018, p. 33), a formação inicial e continuada precisa estar em sintonia com o que não está sendo atendido na escola, em relação as práticas e metodologias utilizadas em sala de aula e que possam vir a potencializar a aprendizagem dos conhecimentos/conteúdos. Ainda os autores, enfatizam a necessidade da formação inicial e da formação continuada por

acreditar que as mesmas estão interlaçadas, apesar de distintas e abarcar diferentes períodos da formação dos professores, devem ser entendidas como possibilidades complementares e essenciais para garantir ao estudante da Educação Básica uma formação adequada.

É indispensável, portanto, que os Educadores estejam sempre conectados com os estudos teóricos e pesquisas da área, para que tenham condições de analisar os contextos históricos, culturais e sociais e, quem sabe, intervir e transformar a sociedade num espaço que receba todos os sujeitos, independentemente de sua condição social, intelectual ou cultural.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES

Este é um tema recorrente que tem propiciado diversas discussões no cenário acadêmico durante os últimos anos, com a criação de várias universidades ofertando diversas licenciaturas na perspectiva da formação inicial. Há que se lembrar que esses cursos de licenciatura são responsáveis por propiciar a formação inicial de docentes que irão atuar na Educação Básica, entretanto, de maneira geral, as questões relacionadas a inclusão dos alunos com deficiência em seus currículos ainda são pouco significativas.

Em relação à formação inicial dos profissionais da Educação, mais especificamente dos docentes, percebe-se, a partir das observações e entrevistas realizadas durante a produção de dados nas duas escolas, que ainda existem sérios problemas em relação a formação. Para a Monitora 2, a sua formação

foi muito superficial e somente no início da minha graduação nós recebemos informações sobre a inclusão, porém, a partir do terceiro semestre, estão focando mais nas áreas específicas, nas áreas dos saberes para que consiga efetivamente auxiliar em sala de aula. (ENTREVISTA, MONITORA 2, 2018, grifo nosso).

Em suas palavras é possível perceber que a formação inicial ainda está necessitando de atividades direcionadas e/ou específicas sobre as deficiências dos alunos incluídos de modo que venha relacionar a teoria com a prática. Porém, em nossa compreensão, há a necessidade de criação de espaços institucionalizados (no currículo) que desenvolvam reflexões epistemológicas sobre questões relacionadas à educação inclusiva e aos conhecimentos profissionais de professores inerentes a essa prática pedagógica. Destaca-se ainda, que é necessário conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança com e sem deficiências, conhecimentos que de fato devam ser desenvolvidos para que o desenvolvimento psíquico desse sujeito aconteça. De acordo com Gatti (2010), não se pode responsabilizar unicamente os formadores pelas fragilidades que existem no processo de ensino e de aprendizagem, pois existem inúmeros outros fatores que corroboram para isso, como as Políticas Educacionais, os repasses para a Educação Básica, as questões referentes à cultura local e, ainda, a formação dos gestores das escolas.

Com relação às Políticas Educacionais e a legislação amplamente divulgada, a formação dos profissionais da Educação vem se tornando um grande desafio. Constata-se que vários países, como o caso da Espanha, preocupados com a excelência da Educação, vêm procurando desenvolver políticas e ações que proporcionem a esses profissionais fazer uso de metodologias para que seja possível o aluno a aprender os seus conhecimentos.

Pesquisadores como Ortiz González (1988) e Sánchez; Torres (1997) evidenciam que a educação inclusiva requer um atendimento educativo, independentemente da idade ou características de suas especificidades que possam a vir proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Defende-se assim, a necessidade de ampliação do conceito e de sua funcionalidade prática de maneira tal, que passe a

acolher e proporcionar os apoios e intervenção pedagógica, necessários em qualquer momento do processo vital da pessoa.

Diante disso, Gatti (2014, p. 36) enfatiza que

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é um processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar.

Ainda em relação a esses impasses na Educação, a referida autora afirma que “o desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos poderes, como interesses de mercado de grandes corporações.” (GATTI, 2014, p. 36). Dessa forma, pode-se afirmar que a formação docente está estritamente ligada a uma atuação política que nem sempre deseja que a educação tenha um desenvolvimento próspero no que se refere ao contexto educacional e social.

A partir das pesquisas de Gatti e Barreto (2009), Gatti (2010, 2014) e Pereira (2016), percebe-se a presença de vários impasses e problemas históricos na formação dos profissionais em nível superior, os quais devem ser considerados. É importante compreender que as licenciaturas vêm sofrendo importantes alterações na oferta do Ensino Superior. Os autores citados, em suas pesquisas, apresentam dados da Educação a Distância, a qual vem sofrendo um crescimento acelerado se comparada às licenciaturas presenciais.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e do Censo de Educação Superior, realizado no ano de 2011, revelam que as matrículas das licenciaturas presenciais têm apresentado um decréscimo de 0,2% e um aumento significativo de 0,8% em relação à licenciatura a distância, e que os demais cursos de graduação tiveram um crescimento de 12%.

Nessa mesma perspectiva, nos anos de 2001 a 2011, os dados do Censo de Educação Superior mostram que há um enorme redimensionamento dos cursos de licenciaturas presenciais para o regime a distância. As instituições privadas possuem 78% das matrículas das licenciaturas em cursos de formação para professores. Com isso, a Universidade Aberta do Brasil e a nova legislação para os cursos a distância

proporcionam perspectivas e expansão da oferta desses cursos no país (BRASIL, 2005b; 2006).

Pesquisadores como Dourado (2008) e Barreto (2008) afirmam que esses cursos cumprem com as expectativas das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Fazem, porém, questionamentos sobre o Projeto Político Pedagógico dos cursos a distância, pois a maioria cumpre apenas o mínimo de horas e atividades exigidas pela legislação e não possui aproximação com os pares para o compartilhamento de experiências. Os autores enfatizam, ainda, que esses cursos, na maioria das vezes, possuem alunos com idade mais avançada se comparados com os presenciais. Ademais, são constituídos de momentos de aprendizagem em que o aluno aprende de forma muito solitária, requerendo uma organização muito grande em relação aos seus momentos de estudo.

Dessa forma, a maioria dos estudantes a distância não possui interação com os demais, o que impede o compartilhamento/socialização de experiências que Vygotsky (2002) afirmam serem necessárias para a constituição do ser humano. Da mesma forma, os cursos a distância não proporcionam a organização de uma prática pedagógica que atenda aos alunos que necessitam de maior atenção em sala de aula devido as suas especificidades. Nessa mesma perspectiva, Araújo (2009, p. 10), embasado na teoria vygotskyana, enfatiza que “a aprendizagem do professor também acontece nessa mesma lógica marcada pelo movimento externo-interno.” Assim,

Os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural. (GATTI, 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, se os professores que cursam licenciaturas a distância possuem carência desse convívio necessário à vida acadêmica, como eles conseguem lidar com a questão de alunos incluídos nas escolas? Como conseguem lidar com a diversidade de crianças que necessitam de maior atenção no preparo de suas atividades, e com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados? O que parece é que ainda não há uma certa coerência sobre as necessidades de educação escolar e as

políticas de formação inicial dos docentes, principalmente no ensino na Educação Básica das escolas.

Ao pensar a formação dos professores na perspectiva histórico-cultural, pressupõe-se que toda a atividade dos seres humanos tem os instrumentos e signos como mediadores nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Da mesma forma, toda atividade de formação tem implicação direta sobre o reconhecimento de alguns movimentos. Assim, “o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação.” (ARAÚJO, 2009, p. 6).

Gatti (2014, p. 39) afirma que a formação inicial do professor vai muito além de algumas disciplinas cursadas, tanto na formação presencial como a distância. Para isso, a formação inicial de um profissional vai além da formação acadêmica, e “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho.”

A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), realizou-se as primeiras adaptações nos currículos para formação docente. Posteriormente, foram publicizadas as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, as quais foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Da mesma forma, destaca-se a exigência de todos os professores possuírem formação Superior na Educação Básica, conforme expressa a LDB 9.394/96, em seus arts. 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecidas em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

A Resolução CP nº 1/99, publicada em 30 de setembro, em seu art. 4º, § 1º e incisos, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, enfatiza a preocupação com a qualidade do corpo docente das instituições de Ensino, exigindo e garantindo ao mesmo tempo profissionais com nível de mestrado e doutorado para atuarem na formação dos futuros docentes. A formação do professor em licenciaturas que promovam discussão e construção de saberes, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é um momento em que esses profissionais são instruídos a ter o domínio dos saberes das disciplinas, dos conteúdos curriculares e das disciplinas de formação pedagógica. Assim, a formação vai além de estar imerso em atividades isoladas e estanques, como a educação a distância pode oferecer a esses profissionais. Por isso, a formação é compreendida por esses autores como um momento de socialização de saberes entre os pares.

O Professor 1, quando indagado sobre a sua formação específica, enfatizou:

É necessário que muitos professores percebam que a nossa formação vai muito além de lermos os livros ou materiais sobre como produzir conhecimento. Por isso, para nós, é de suma importância os encontros de formação que nos oportunizam esses momentos de compartilhamento de ideias e de atividades. Muitas vezes, como já aconteceu comigo, essas trocas de informação, de atividades, de maneiras diferentes de aplicar ou de fazer, fez com que eu pudesse auxiliar esse aluno que está “nas minhas mãos”. É necessário que as universidades ou instituições de ensino superior repensem seus currículos a fim de favorecer essa aproximação da teoria com a prática. É necessário pensarmos em atividades mais práticas para a nossa formação. (ENTREVISTA, PROFESSOR 1, 2018, grifo nosso).

Nesse viés, há pesquisas recentes (ROSA, 2010; PERRENOUD, 2002; RAVASIO, 2013) sobre a reconceitualização da formação inicial dos profissionais da Educação, pois essa formação é vista como um processo contínuo e que necessita de vários momentos para se ‘formar ou se constituir’ ao longo da sua profissão em cursos, seminários e atividades complementares dentro e fora da escola. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 215), “os corpos docentes são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem [...] o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros.”

Quando eu fiz minha formação, eu tive muita dificuldade. Essas dificuldades eram financeiras e de logística. Morava longe da IES e então era cansativo trabalhar de dia e estudar de noite. Confesso que na minha época todos diziam que não seria necessário fazer a graduação tão longe. Além do mais, as atividades eram difíceis e não havia incentivo do poder público. Hoje muita

coisa mudou. E acredito que foi importante fazer minha graduação de maneira presencial, com estágios para aplicar a teoria que tanto se falava em sala de aula. (ENTREVISTA, PROFESSOR 1, 2018).

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a formação pedagógica inicial do professor inclui, ainda, a reflexão sobre os diferentes significados e implicações na ação pedagógica. Os autores enfatizam, também, que as dimensões social, política e cultural da educação proporcionam a todos uma (re)construção do saber e do conhecimento. Desta forma, Alarcão (1996) considera que a formação deva contribuir para que o profissional seja competente e autônomo para impulsionar o seu desenvolvimento profissional. O profissional docente deve ser capaz de refletir sobre a “sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua *práxis* ou, por outras palavras, reflita sobre os seus fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma.” (ALARCÃO, 1996, p. 179).

Já a Educadora Especial, quando falou da sua formação para trabalhar com alunos incluídos, acrescentou que:

A minha graduação foi na área da Educação Especial e por isso o currículo que eu tive contemplou uma formação acerca das deficiências e sobre algumas dificuldades dos alunos durante a aprendizagem. Porém, muitas vezes, nós, acadêmicos, não nos damos conta de quão importante é essa formação inicial. E quando assumimos uma turma de AEE precisamos buscar novas aprendizagens com cursos, seminários [...] o que é visto na graduação, e a minha ainda foi presencial em uma licenciatura que exigia de nós, não nos dá um suporte de podermos dizer: sabemos tudo sobre. Precisamos sempre estar em movimento para percebermos o que realmente o nosso aluno precisa, ou de como ele precisa ser atendido para aprender de fato. E esse estar em movimento, significa sempre estarmos aprendendo e estudando muito. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018, grifo nosso).

Corroborando com as ideias dos pesquisadores, Oliveira (2009), Magalhães (1999) e Libâneo (2004), não há dúvidas de que a formação docente necessita de reformulação para que possa atender às necessidades desses profissionais no atendimento das crianças nas escolas, visto que atualmente, há uma diversidade de sujeitos que aprendem de maneira singular e que possuem ritmos diferentes de aprendizagem. É fato que se o aluno não aprende do jeito como é ensinado, é preciso lhe ensinar de outra forma, a fim de que possa aprender, buscando novas atividades com vistas ao sucesso da aprendizagem.

A formação inicial, na concepção da Monitora 1, precisa ser revista pois de acordo com a legislação, os currículos das licenciaturas investem em apenas uma

disciplina de Educação Especial, que possui poucos créditos, além da disciplina de Libras, que é obrigatória em todas as licenciaturas e optativa nos bacharelados. A Monitora 1 enfatiza ainda que

Muitas vezes, o estágio que é obrigatório não nos apresenta essas nuances ou especificidades durante um período que é relativamente muito curto. Acredito que o estágio na nossa graduação precisava de mais embasamento teórico para associar na prática. Eu tive poucas informações sobre os tipos de deficiência, sobre como auxiliar nas atividades em sala de aula um aluno autista, cego ou surdo, por exemplo. Eu, nesse momento, estou buscando informações sobre as deficiências para fazer a minha parte, mas confesso que é difícil e um tanto solitária essa busca do fazer pedagógico. (ENTREVISTA, MONITORA 1, 2018, grifo nosso).

Nesse mesmo viés, para Enricone (2009, p. 7),

os saberes docentes são constituídos por conhecimentos, habilidades e competências que capacitam para a atividade profissional, construídos com base na formação inicial e ao longo da vida nas situações habituais de trabalho. Inclusive em experiências pessoais dos professores em seus próprios processos de escolarização. Esses saberes são constituídos ao longo de nossa docência. (Grifo nosso)

A constituição da docência acontece em um coletivo, pois é na socialização de saberes com os outros que o professor se constitui e desenvolve a sua prática. É, portanto, nesse espaço intercultural que ele consegue conviver e aprender com as diferenças. Para Feldmann (2009, p. 77), “a escola é compreendida como um intercruzamento de diferentes culturas, expresso por significados, valores, sentimentos, costumes, rituais.”

É a partir desse intercruzamento de culturas e diferenças que todos devem olhar a escola, respeitando os ritmos de aprendizagem e as especificidades dos alunos em sala de aula pois, de acordo com a Educadora Especial 1, é necessário

que haja uma mudança na postura do professor e da comunidade escolar frente ao processo inclusivo e a mudança de percepção sobre como acontece a aprendizagem dos alunos nas escolas. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018).

Não obstante, acredita-se na existência de um desafio muito grande para os profissionais da Educação durante a sua formação. Segundo Biesta (2013), o docente somente conseguirá se tornar alguém quando conseguir viver e conviver com as diferenças/alteridade/pluralidade existentes ao seu redor. Essa constituição acontece por intermédio das relações que tem e mantém com os outros. Ainda segundo o autor,

a existência humana depende do outro, da diferença e, por isso, o processo de educação se torna mais difícil, pois muitas vezes o docente não aceita em sua sala de aula essa diversidade de sujeitos que possuem modos, maneiras e ritmos diferenciados de aprender.

Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que “a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual.” (BIESTA, 2013, p. 25). Nesse sentido, o educador e toda a equipe da escola tem uma grande responsabilidade em auxiliar no processo de envolvimento dos alunos no espaço escolar, garantindo que todos estejam e sejam participantes da construção do conhecimento.

4.2.1 Os desafios dos processos formativos dos professores inclusivos

Para Zortéa (2011), as crianças com deficiências são, muitas vezes, consideradas como novos integrantes da comunidade escolar, fazendo parte de uma nova representação e, por isso, a sua presença chega a ser tão enfatizada pelos professores de sala de aula. Essa “falsa proposta inclusiva”, presente na maioria das escolas, está relacionada aos alunos com deficiências, pois na maioria das vezes, o foco está na deficiência da criança e não no sujeito ou, ainda, dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para a autora supracitada, quando a criança com deficiência se torna o assunto principal de qualquer atividade/reunião da comunidade escolar, ela ainda é desconsiderada em relação ao ser sujeito que aprende, e não é vista como alguém que possui necessidades, vontades e opiniões, pois todas as suas características são totalmente ignoradas em razão de uma patologia visível ou perceptível (ZORTÉA, 2011).

A proposta da Educação Inclusiva debate e questiona essa falsa uniformidade em relação aos sujeitos presentes e pertencentes na sala de aula. Rodrigues (2006, p. 13) reafirma que enquanto os professores mantiverem em seus discursos que “na turma do Maternal 1 tem 15 alunos e um aluno com Síndrome de Dow” ainda há a ideia de que alguns são iguais e um outro é diferente. Na proposta da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, há a valorização da

necessidade de respeito às diferenças, e que nessa turma antes mencionada, são 16 crianças diferentes, o que vem a potencializar a sua diversidade e heterogeneidade.

Pode-se, assim, afirmar que a formação dos docentes precisa de uma urgente recontextualização. Para a Educadora Especial 1, a questão da educação inclusiva vai muito além de proporcionar a inclusão dos alunos em uma escola, pois “*cada professor nesse processo tem a sua responsabilidade*”. Ela ainda afirma que:

A questão da educação inclusiva, pois eu acho que ela já no nome mesmo diz, ela remete ao contexto escolar. É então você propiciar uma educação com base nos preceitos da diversidade e aceitação do outro. Porque às vezes a gente fala de educação inclusiva, mas ela não se concretiza porque as pessoas não têm esse olhar sobre a diversidade ou vice-versa, porque é muito particular do próprio sujeito. (ENTREVISTA, EDUCADOR ESPECIAL1, 2018).

Seguindo essa visão, de acordo com Carvalho (2008, p. 15), “a inclusão implica, necessariamente, participação e criação de vínculos.” Em outras palavras, é garantir aos alunos, sem exceção nenhuma, que possam usufruir dos serviços da escola e contar com um atendimento/apoio complementar de forma a desenvolver as suas habilidades tanto sociais, físicas ou cognitivas (FONSECA, 2003; PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Para a Educadora Especial 1, evidenciar a presença de uma criança incluída na sala torna o processo inclusivo muito frágil e faz com que não se respeite, em todas as suas especificidades, o sujeito que está ali para aprender. Sua contribuição sobre a exposição das crianças com deficiência é a seguinte:

Eu não gosto quando colocam os alunos com deficiência em situações de exposição para que as pessoas assintam aula e tenham caridade ou sintam talvez pena delas. Porque a grande maioria das pessoas olha e acha: “que pena, que pobrezinho!” Pra mim isso não é inclusão! Então eu deixo muito livre: vocês querem participar das atividades, participam... não querem ok... não participam. É o livre arbítrio de todos, como para todos os outros se estende. (ENTREVISTA, EDUCADOR ESPECIAL1, 2018, grifo nosso).

A respeito desse tempo de organização explicitado anteriormente na fala de Carvalho (2008), e sobre a oferta de um atendimento ou um apoio especializado para que as crianças possam desenvolver as suas habilidades, a Educadora Especial 3 assim se expressa:

Todas as nossas escolas têm condições de receber os alunos. O que depende é desse profissional querer. O restante temos. Temos formação

inicial, temos acessibilidade, mas não adianta fornecer esses mecanismos se os professores/profissionais da educação não quiserem mudar sua postura em sala de aula. Pois você há de concordar comigo que o profissional que quer fazer a diferença não precisa de muita coisa para fazê-lo, mas há muitos ainda que acham desculpas e acabam por não aceitar a inclusão. E podemos dizer sobretudo que, não é somente aceitação com a criança com deficiência, mas também com os outros que muitas vezes são esquecidos na sala de aula. Não depende de um sistema, depende sim, do profissional que for trabalhar na escola, na sala de aula. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 3, 2018, grifo nosso).

É nessa linha de pensamento que se enfatiza que talvez o maior desafio existente nas escolas percebidas durante a nossa produção de dados, seja tornar os profissionais da Educação mais receptivos para a diversidade nas salas de aulas e contemplar a todos um ensino de qualidade. Sabe-se, todavia, que a docência faz com que haja um confronto entre as teorias e as práticas, em que “o professor em sua própria formação, em sua reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a sua prática vivenciada” possa ir “se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” em sala de aula (NUNES, 2001, p. 30).

A partir deste estudo, os profissionais da Educação ora entrevistados afirmam que existe um prévio conhecimento profissional que ao longo de sua prática em sala de aula vai se constituindo de maneira mais sólida, mesmo que tenham tido experiências distintas. A necessidade da oferta e a busca de estudos específicos sobre as especificidades, porém, é necessária, o que ficou evidente no relato da Educadora Especial 3:

Eu percebo que esses cursos específicos na área nos ajudam muito. A graduação que eu fiz no meu tempo, nem se falava na criança com autismo, por exemplo. Tudo vem evoluindo muito rápido. A educação especial/inclusiva é formação continuada, igual à formação continuada dos professores da sala comum. Vem novos tipos de deficiência e de transtornos e a formação deve estar presente sempre. Veja que em janeiro eu fiz uma formação específica sobre Autismo fora de nossa cidade, com um aprofundamento maravilhoso onde você pode associar a prática da escola com a teoria, daí você consegue conciliar e perceber o que você está fazendo, se está ‘certo’ ou não, em qual linha precisa seguir para conseguir resultados efetivos com teu aluno. Mesmo tendo uma boa formação pedagógica eu sinto que eu deveria fazer cursos específicos em cada área da deficiência, da dislexia, dos transtornos, surdez, visual.... Porque a gente trabalha com todas as demandas que existem na escola, já que as escolas possuem alunos com TEA, deficiência visual, deficiência intelectual, surdos, Transtornos de Aprendizagem – dislexia, discalculia, hiperatividade, TDH, transtorno hiper-cinético, limítrofe. É uma necessidade diária de revermos teorias e práticas para o sucesso da aprendizagem. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 3, 2018, grifo nosso).

Corroborando o relato da educadora, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219) enfatizam que necessariamente “quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, [...] mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem” para aproximar a teoria com a prática, ou seja, para uma efetiva prática pedagógica plural que atenda às necessidades dos educandos.

Retomando o teor da proposta das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, percebe-se que há exigência explícita sobre o desempenho do professor em sala de aula, fundamentada e com base nas novas concepções de educação a partir da grande diversidade existente na sala de aula, por isso é responsabilidade de todos os profissionais da educação

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000, p. 5, grifo nosso).

Ao mesmo tempo, Pletsch (2009, p. 147), amparada por autores como Glat et al. (2003), “demonstram que a realidade evidenciada por uma pesquisa recente em âmbito nacional mostrou que os professores, de maneira geral, não estão preparados para receber em sua sala de aula alunos especiais.” Análise quase semelhante também foi constatada na pesquisa realizada nas escolas em que se dialogou com os sujeitos sobre os sentimentos dos professores em relação à inclusão dos alunos em suas salas de aulas. Dessas conversas, pode-se perceber que tanto os professores quanto as monitoras de escola não se sentem preparados ou capacitados para o ensino em sala de aula, tampouco para a execução das atividades propostas.

[...] Até agora durante o período que estou fazendo ainda as disciplinas de complementação pedagógica houve alguns momentos mas não que pudessem me auxiliar em relação aos alunos que estão aqui em sala de aula. (ENTREVISTA, MONITORA 2, 2018).

[...] Deveria ter mais assuntos que reforçassem essas atividades que nos auxiliassem para que futuramente a gente pudesse dar conta se tivéssemos um aluno incluído. (ENTREVISTA, MONITORA 3, 2018).

Não me sinto preparada. Na faculdade de Pedagogia a distância que estou fazendo, eles falam muito sobre a inclusão, só que não te trazem como fazer, como agir na escola com uma deficiência visual/cego, deficiência auditiva/surdo. Não temos a noção do que vamos encontrar em sala de aula. E daí o que fazer se eu não sei fazer? (ENTREVISTA, PROFESSORA 2, 2018).

A inclusão não significa simplesmente colocar uma criança com qualquer necessidade ou deficiência dentro da sala de aula e esperar que tudo vai dar certo. Porque não é assim. Hoje em dia simplesmente colocam as crianças lá dentro e dizem que estão incluindo, mas não estão. (ENTREVISTA, PROFESSORA 3, 2018).

Percebe-se na fala dos entrevistados acima mencionados, quando afirmam que para a efetivação de um processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência, é imprescindível a socialização da mesma na escola regular que lhes possa oferecer um ambiente comum de aprendizagem. A efetividade desse processo inclusivo nas escolas requer o aperfeiçoamento dos profissionais, organização e adaptação de materiais acessíveis e específicas a cada especificidade do aluno, e a não rotatividade da equipe docente.

Estudos apresentados por Magalhães (1999) e Tonine e Costas (2005) destacam que a formação dos professores é um dos aspectos relevantes para que o processo de inclusão efetivamente aconteça em todas as instituições de ensino. Em outras palavras pode-se afirmar, a partir dos excertos supracitados, que essa falta de informação e despreparo, tanto dos professores como das monitoras de sala de aula, faz com que se sintam incapacitados em desenvolver uma prática que beneficie os alunos incluídos e, assim, muitas vezes fragilizam o processo.

Ao mesmo tempo, as instituições de ensino responsáveis em oferecer formação aos profissionais da Educação apenas oferecem disciplinas isoladas em seus currículos no sentido de contemplar a legislação, sem dar conta da preparação desses profissionais. Bueno (1999, p. 18) destaca que a simples inserção dessa disciplina não torna o processo mais ou menos eficaz, mas “pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva.” É necessário que durante todo o processo formativo haja reflexões de cunho epistemológico e aprofundamento sobre o desenvolvimento das capacidades e potencialidades do sujeito com ou sem deficiência.

Segundo Castanho e Freitas (2005, p. 1), “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados.” Em suma, a formação do educador requer que ele consiga ou seja capaz de identificar em cada um de seus alunos as suas peculiaridades e especificidades nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, visando eliminar qualquer barreira que possa existir nas escolas ou que venha impossibilitar a criança de aprender no seu ritmo.

4.3 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA

Diante do exposto até este momento cabe refletir sobre o que é ser professor? Qual o seu papel na escola? Qual a sua responsabilidade em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, ou ainda, o que o mesmo deve realizar para auxiliar a concretizar o processo de inclusão de todas as crianças nas escolas? Para Gadotti (2003, p. 3), ser professor é algo imensamente grandioso:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

A atual figura do professor revela um profissional que, para exercer a sua profissão, intermedia a construção dos conhecimentos, assumindo responsabilidades e novos papéis diante de uma sociedade muito diversa. Para Santos, Antunes e Bernardi (2008, p. 47), esse profissional é como alguém que “resgata, indubitavelmente, o concreto dos espaços por ele vivenciados; ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando seus saberes.” É nesse sentido que, sem perceber, os educadores vão se constituindo ao longo de sua trajetória e, assim, projetando as suas práticas pedagógicas a partir de tudo o que já vivenciaram no decorrer de sua existência.

Cada sujeito desenvolve a sua subjetividade e constitui-se de forma autônoma durante a docência. Para Tardif e Lessard (2007), toda e qualquer experiência vivenciada no decorrer da vida vai constituindo o indivíduo, e se torna a base para as ações pedagógicas que vai desenvolver em sala de aula. Sabe-se que para a sua prática ter sucesso, muitas vezes precisa se desvelar de conhecimentos enraizados para proporcionar ao aluno novos caminhos para a construção de seus conhecimentos. Conforme afirma a Monitora 4,

[...] os desafios são diários e na sala de aula o trabalho, muitas vezes, é bem complicado, [...] as reações por parte dos alunos são, muitas vezes, surpreendentes. Fico em dúvida muitas vezes sobre o que fazer ou como fazer para auxiliar esse aluno a aprender o conteúdo. Porém, ao mesmo tempo, tenho ciência de que é um processo mais demorado ou diferenciado para que ele. Ou ainda, que ele precisa percorrer um caminho diferenciado

dos outros, para chegar ao mesmo ponto. (ENTREVISTA, MONITORA 4, 2018, grifo nosso).

Como já dizia Freire (1993, p. 27), “[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende.”

A realidade da escola faz repensar constantemente as práticas que se deve desenvolver em sala de aula e o rompimento do paradigma de que a aprendizagem só pode acontecer em um único espaço. Vive-se um período onde a informação por meio das novas tecnologias possibilita a todos uma melhor aprendizagem. É inegável, contudo, que a escola continua sendo o espaço que exerce maior influência no processo educativo de todos os sujeitos que dela fazem parte.

Nesse sentido, Baladeli e Barros (2012, p. 162) afirmam:

A escola como espaço para disseminação de conhecimento historicamente produzido representa a primeira esfera de contato entre o sujeito e esse conhecimento científico. Assim, recai sobre ela a emergência na adequação de paradigmas a fim de que possibilite a formação de sujeitos consoantes com a realidade de uma sociedade globalizada.

Assim, cada vez mais é necessário que as instituições de ensino se comprometam a fornecer formações e capacitações que proporcionem espaços de troca de conhecimentos e saberes que permitam aos profissionais da educação uma melhor desenvoltura no processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica requer urgentemente novos instrumentos para o ensino em sala de aula para que se reflita e se tome consciência sobre o que precisa ser ensinado, como deve ser ensinado e porque deve ser ensinado aos alunos, exigindo, assim, maior comprometimento de todos pela excelência na educação.

Acredita-se, a partir de nossas experiências como docente na área da educação especial/inclusiva e formação de profissionais da educação, que os educadores precisam estar cientes de que em sua profissão devem, diariamente, se colocar na função de aprendentes e aprendizes, buscando uma formação contínua. Para pesquisadores como Carvalho e Gil Perez (2001, p. 111):

Um dos resultados significativos provenientes das pesquisas em formação de professores é o que indica um dos obstáculos para o professor adotar uma atividade docente inovadora e criativa, além da já discutida falha no mínimo de conteúdo, são suas ideias, sobre ensino e aprendizagem, as ideias do senso comum.

Ao refletir sobre o processo inclusivo instaurado nas escolas atuais, muitos docentes acreditam que a sua responsabilidade em se constituir diariamente não seja necessária ou, então, que se trate de uma atividade secundária. Conforme o relato da Educadora Especial 1, o maior desafio das escolas diz respeito aos profissionais e não aos pares/colegas de sala de aula.

Mas a gente sabe que a constituição do ser docente se constitui na prática e essa prática leva tempo, as experiências que são constitutivas, o entusiasmo pela docência, a desenvoltura em sala de aula. [...] Uma das coisas que me desafia constantemente é a postura de alguns docentes. Me desafia porque estamos em 2018 e se a gente for fazer alguns comparativos com alguns paradigmas educacionais, existem pessoas que têm pensamentos lá da Idade Média ou lá da fase da integração ou da segregação (que é muito pior). Na verdade porque eu já escutei de uma professora, em um momento em que estava fazendo uma formação, na frente de outros professores que tinham filhos com deficiência, falar que ali não era o lugar daquela pessoa. Para mim, isso é acabar com a humanidade. Quem é você para dizer: tu não pode ter pertencimento, não pode frequentar/estar nesse lugar. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018, grifo nosso).

Esse excerto leva a refletir sobre a necessidade de o educador se colocar no lugar do outro, de pensar como esse sujeito pensa ou age, pois está inserido em um espaço onde acredita veementemente que ainda há distinções entre os sujeitos, que não possam ser respeitados quanto ao seu ritmo, especificidade ou, ainda, de acordo com a sua necessidade para que ocorra a aprendizagem com sentido. Vygotsky e Luria (1996) criteriosamente afirmam em suas pesquisas empíricas, que cada ser humano aprende de acordo com a estimulação que recebe do outro no meio em que vive ou do meio onde está inserido ou interage.

Cabe ao professor intermediar e potencializar as situações de aprendizagem e desenvolvimento, proporcionando a todos os sujeitos situações de aprendizagem significativas com práticas pedagógicas eficientes. É preciso compreender que a ênfase nessa subjetividade de cada um, com esse novo paradigma da educação nesse século, é valorizar o ser humano em sua totalidade, proporcionando-lhe a possibilidade de refletir sobre os seus valores, suas crenças, ideias e, principalmente, a superar os obstáculos, compreendendo os outros nas suas diferenças.

Nessa perspectiva, com esse novo paradigma da educação que exige de todos mudanças efetivas no campo da epistemologia, passa-se a compreender um novo modo sobre o ensino e aprendizagem. Alves (2001) acredita ser necessário que o professor busque uma nova perspectiva de formação. Para ela, tanto o mais novo

profissional quanto aquele que já tem certa experiência, precisam estar em constante aprimoramento. Assim,

Durante seu preparo, o futuro professor se capacita para, em sua prática docente, compreender o universo cultural do aluno, a fim de que, juntos, a partir do que conhecem, venham a se debruçar sobre os desafios que o mundo lhes apresenta, procurando respondê-los, e nesse esforço, produzam novos saberes. (ALVES, 2001, p. 40).

Diante dessas exposições, acredita-se que o profissional da Educação possui a necessidade de compreender a aplicabilidade desses conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo de sua constituição docente. O professor e toda a equipe pedagógica da escola precisam ter ciência de que o planejamento e a escolha das estratégias de ensino são a chave para uma efetiva construção do conhecimento. Conforme afirma a Educadora Especial 2,

é necessário que se pense no momento de dar aula, de transmitir o conhecimento, em como esse aluno irá usar isso no seu dia a dia, na vida dele aquilo que se está pretendendo ensinar. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 2, 2018, grifo nosso).

A função do educador é proporcionar meios para que os alunos possam aprender em qualquer situação na escola e compreender efetivamente o significado desse conteúdo ou de como aplicar tudo o que aprendeu em sua vida. Dessa forma, conforme Falcini (2009, p. 7) o “planejamento é um fio condutor do processo de ensino e de aprendizagem [...] e é por meio dele que as práticas educacionais tornam-se adequadas às reais necessidades dos alunos”.

Compreende-se, portanto, que a tarefa de educar ou ensinar na escola não se limita em passar informações ou mostrar um caminho que se deva percorrer. É muito mais do que isso, é auxiliar na tomada de consciência dos outros, da sociedade e de si mesmo. Para um professor reflexivo isso é uma tarefa muito fácil pois com suas ações e escolhas acertadas sobre métodos e estratégias de ensino, consegue intermediar as situações de aprendizagem em toda a comunidade escolar, construindo novos conhecimentos.

4.3.1 O desenvolvimento de competências do ensino do/no Atendimento Educacional Especializado e a sua relação com as práticas em sala de aula

Ao defender a inclusão de todos os alunos na escola entende-se que deva prevalecer a igualdade de direito ao acesso no ensino, da permanência desses sujeitos no espaço escolar e do direito a todas as oportunidades oferecidas sem nenhuma distinção. Para isso, acredita-se que seja necessária uma mudança do padrão estereotipado que as instituições atualmente impõem à educação, privilegiando a normalidade. A inclusão já é uma realidade nas escolas, assegurada por uma vasta legislação que a legitima, cabendo à escola e a todos os sujeitos envolvidos o esforço para que se efetive.

Pensar hoje em uma escola inclusiva é pensar em um espaço que esteja “[...] aberto à diversidade, onde os alunos são respeitados nas suas diferenças e aprendem juntos, em classes regulares, possibilitando a interação e o desenvolvimento mútuo.” (SANT’ANA, 2005 p. 96). Consequentemente, não cabe mais o discurso de que a escola é ou pode ser organizada para alguns, tampouco não estar preparada para recebê-los nesse espaço social. De forma alguma se pode homogeneizar os sujeitos, pois, todos são diferentes uns dos outros, possuindo estranhamentos, dificuldades e necessidades específicas.

Para Oliveira (2009, p. 32), todos os dispositivos legais vêm ao encontro de uma política que simplesmente

Objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos [...] e viabiliza a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e inclui o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum.

Observou-se durante as visitas às duas escolas que o educador que não tem clareza que a sua prática pode potencializar a aprendizagem nesse espaço de construção, vai apresentar alguns desafios/dificuldades para conseguir envolver a todos sem distinção durante a aprendizagem. Apresenta-se, a seguir, trechos das entrevistas realizadas com as professoras em que as mesmas apresentam indícios que revelam desafios e dificuldades encontradas nesse processo de inclusão, que vão desde a sua própria formação até a dificuldade de atender/receber crianças com deficiências na sua sala de aula, demonstrando que as suas aflições, muitas vezes, impedem a inclusão acontecer de fato nas escolas.

O maior desafio é conseguir entender eles. A gente, às vezes, está pensando que eles querem uma coisa e, na verdade, querem outra coisa. Às vezes eles estão falando uma coisa e a gente não consegue entendê-los. Isso é um desafio grande. (ENTREVISTA, PROFESSORA 1, 2018, grifo nosso).

Eu tenho um problema bem sério, e isso é um desafio, é que as outras crianças sentem bastante ciúme dela, mesmo gostando dela. São crianças de 5 anos que chegam na escola às 7h30min e voltam para casa às 18h, onde a mãe/pai somente dão banho, janta e colocam elas para dormir. São crianças do turno integral que passam o dia inteiro na escola e a única referência sou eu. Por isso são crianças que querem atenção, pois em casa quase não têm atenção de suas famílias e quando chegam na escola ainda precisam me dividir com essa aluna. Eles sentem falta desse colo, dessa atenção, desse olhar igual porque são pequenos e querem isso mesmo entendendo que a aluna possui uma dificuldade de se locomover ou fazer suas atividades por causa da cegueira. Eu me senti uma fracassada quando estava percebendo que com ela os avanços são restritos, quase nulos e isso é frustrante ver que às vezes ela não tem interesse, não faz as atividades... não se relaciona com você. São altos e baixos que nos frustram muito. (ENTREVISTA, PROFESSORA 2, 2018, grifo nosso).

O principal desafio desde o início continua sendo fazer com que este aluno queira fazer as atividades. Ele muitas vezes se nega, não quer fazer o seu trabalho, daí eu peço para ele então pelo menos comece pela pintura e as vezes nem pintura ele quer fazer. Daí tem episódios que a monitora acaba retirando ele da sala de aula porque ele começa a se agitar, começa fazer outras coisas e ou, ele quer fazer apenas jogos. A principal dificuldade é fazer com que ele queira fazer as suas atividades. (ENTREVISTA, PROFESSORA 3, 2018, grifo nosso).

Desafios: conhecer os alunos, pois todos são diferentes. Não é a mesma coisa dar aula para alunos sem deficiência, pois você precisa conhecer eles para conseguir atingir a aprendizagem, é muito difícil pois tem além deles, mais 23 alunos que necessitam de atenção, de monitoramento, de auxílio, de tudo. E daí, como se faz? (ENTREVISTA, PROFESSORA 4, 2018, grifo nosso).

O desafio é ele aceitar as atividades que são propostas a ele pois as que oferecem alguma dificuldade ele já desiste, ele não quer fazer. Ele quer fazer somente atividades que não exijam que ele pense, que ele reflita. Parece que quando vêm as dificuldades ele não se sente motivado a continuar. Quando eu quero trabalhar lh, nh, ch (suas dificuldades) ele já começa a reclamar. (ENTREVISTA, PROFESSORA 4, 2018, grifo nosso).

As questões anteriormente apresentadas evidenciam que todas as professoras possuem dificuldades em relação ao ensinar, a fazer com que o aluno realize as tarefas nas salas de aula. Esses desafios/dificuldades as afligem e levam a questionar: por que é tão grande essa dificuldade de fazer com que os alunos participem das aulas? Por que elas possuem tantas dificuldades em fazer com que os alunos com alguma deficiência ou necessidade consigam efetivamente participar das atividades propostas ou dos objetivos elencados? É fato que todas as relações estabelecidas entre os pares ajudam a pensar e a agir em determinados contextos. Para Vygotsky (1991, p. 21), “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento

não vai do individual para o social, mas do social para o individual” e, dessa forma, o professor é desafiado a intermediar as atividades para que o coletivo possa causar influências nas implicações individuais.

Resta, ainda, perguntar: onde está o grande problema? Será que é a formação que os formadores estão dando a esses profissionais? Será que são os docentes que não estão envolvidos nas práticas para o sucesso escolar de cada aluno, quer tenha ou não alguma deficiência? Ao olhar, porém, para as entrevistas realizadas, percebe-se no relato da Educadora Especial 1, que a formação dos professores não pode ser o entrave maior, pois conforme afirma,

em termos de planejamento, nenhum professor da rede municipal pode reclamar. Nós temos uma semana de estudos e a outra semana de compensação de horas que gera uma folga quinzenal. Dificilmente os professores têm a sua carga horária fechada, então existem períodos em que você pode organizar atividades diferenciadas para a turma toda. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018).

Percebe-se na fala da educadora ao afirmar que o maior desafio na escola é o professor ter clareza sobre os conceitos que são necessários ensinar e as formas adequadas de ensinar para que ofereçam condições para aprendizagem, já que a rede municipal possui atividades de formação para os profissionais da Educação:

[...] nós temos as formações durante o ano na área da educação especial. Toda a sexta-feira tem reunião pedagógica nos turnos da manhã e tarde em todas as escolas. Então não podemos dizer que é falta de tempo, mas sim, falta de interesse e isso são questões que me incomodam em ver os professores tratando os alunos de forma equivocada ou dizendo que eles (os alunos) não têm pertencimento àquele lugar. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018).

Por outro lado, sabe-se que as escolas possuem inúmeros problemas de ordem burocrática que precisam ser gerenciados. Em relação às monitoras de sala, percebe-se que há uma alta rotatividade no decorrer do ano e que, muitas vezes, elas ficam pouco tempo naquela escola ou naquela turma, o que pode trazer prejuízos à relação estabelecida e à aprendizagem desse aluno. Ao questioná-las sobre as dificuldades e desafios que elas encontram durante o atendimento em sala de aula, relataram que há necessidade de um planejamento pedagógico mais efetivo e direto com elas, para que consigam desenvolver as atividades com os alunos.

Muitos desafios. Todo dia tem um desafio. Simples fato de dar a atividade para os alunos já é um desafio. Até agora, durante o período que estou fazendo ainda as disciplinas de complementação pedagógica, houve alguns momentos mas não que pudessem me auxiliar em relação aos alunos que estão aqui em sala de aula. Por vezes, os alunos não querem fazer, daí gritam ou entram em crise na sala, no caso do autista, e é necessário que se faça algo. Às vezes saio muito triste e desmotivada, pensando se é isso mesmo que eu quero para mim. Não há receita para trabalhar com eles e por isso que eu acredito que nós precisaríamos mais atenção, nos mostrar como nós poderíamos melhor auxiliar esses alunos. Faço o que posso, mas às vezes não dá. Sinto-me frustrada. (ENTREVISTA, MONITORA 3, 2018, grifo nosso).

Os desafios são diários. Tem dias que ela está agitada e nervosa e tem dias que está muito bem e daí parece que a gente não sabe como auxiliar ela ou como lidar com ela. Às vezes eu fico perdida sem saber o que fazer. Mas eu tento da melhor forma fazer com que ela não se machuque pois as vezes, ela também bate. Nas atividades em sala de aula o trabalho é bem complicado, trabalhar com ela requer muito cuidado. Dias atrás trabalhamos com tinta, lantejoulas... ela queria pôr na boca, passou tinta na mesa, no colega. As reações dela são surpreendentes. Como posso ajudar se eu não tenho conhecimento? Se eu estou aprendendo? (ENTREVISTA, MONITORA 4, 2018, grifo nosso).

Tanto nos excertos como também durante as observações, verifica-se um certo despreparo dessas profissionais que estão em sala de aula mas que procuram, ao mesmo tempo, fazer o melhor para que o aluno possa ser auxiliado em sala de aula e ao mesmo tempo, que ao ensinar, esses conteúdos devam produzir sentido para serem aprendidos. Na perspectiva de Vygotsky (2002), a inclusão é um processo que não pode ter práticas isoladas, mas que precisa que todos estejam dispostos a irem na mesma direção ou em busca de um mesmo objetivo, tendo clareza do papel da comunidade escolar nesse processo.

É compreensível que, muitas vezes, esses professores e monitores se sintam sozinhos para desenvolver uma atividade com os alunos. Para Ravasio (2013, p. 66),

Quando o professor se depara com a inclusão de um aluno com necessidades especiais em sua classe, muitas angústias surgem, bem como dificuldades a serem sanadas [...]. No cotidiano escolar e nas queixas que circulam no contexto docente, os professores encontram-se, muitas vezes, em situação de desamparo, não visualizando possibilidades de construir um trabalho para incluir um aluno.

Deve-se, ao mesmo tempo, pontuar a necessidade de compreender que a inclusão no ensino regular requer um movimento de todo um coletivo, um espaço para realizar e tempo para que todos possam se comprometer com responsabilidade e desenvolver possibilidades. Sobre isso, Beyer (2010, p. 83) destaca que

o projeto de educação inclusiva foi rapidamente (precipitadamente?) gerado pelos gestores do governo federal. Não houve tempo para as ideias amadurecerem nas bases, nos estados, nos municípios, nas escolas, para assim se pensar em um projeto com força de lei.

Acredita-se que as premissas do autor supracitado caracterizam, sim, a necessidade de uma mudança de paradigmas, e que devido a essa precipitação não se pensou no processo na totalidade da inclusão.

É necessário, portanto, repensar as atuais práticas bem como as metodologias utilizadas em sala de aula, tanto das salas do ensino regular como do Atendimento Educacional Especializado, realizando um contrato de trabalho que beneficie os alunos que necessitam de um olhar diferenciado. Com isso, para a educadora especial 3, *“é necessário parar, às vezes, com o atendimento e dar esse suporte aos profissionais (professores e monitoras) que, muitas vezes, trazem mais benefícios para o aluno do que ficar deixando o conteúdo sendo dado/passado sem nenhum significado para a criança”*. (ENTREVISTA, 2018).

Para tanto, é necessário que o atendimento oferecido no AEE esteja em conformidade e que se percam certos rótulos, como afirma a Educadora Especial 1:

Que sejam perdidas as marcas que o AEE está carregando nas escolas especiais. É um pouco dessa questão médico terapeuta e acham que esse atendimento é uma atividade clínica, que você precisa atender um atrás do outro, numa fileirinha, numa carreirinha de horário ou com receituários, mas não é isso! Sobre o laudo médico que a criança precisa, não vai mudar nada para você. É um papel para o censo escolar. Mas dentro do teu fazer pedagógico não vai fazer diferença nenhuma. O que realmente fará a diferença é o teu fazer pedagógico para que ele consiga se apropriar dos conhecimentos. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 1, 2018, grifo nosso).

Nessa linha de pensamento, retoma-se as ideias defendidas por Vygotsky (1978) sobre a aprendizagem em um espaço coletivo que levará ao pleno desenvolvimento individual. Ao refletir sobre os espaços observados é preciso entender, respeitar, valorizar as diferenças para que se possa promover um contexto/espaço inclusivo sem pensar em fórmulas prontas para o sucesso. A escola e os seus profissionais precisam estar cientes de que necessitam percorrer um mesmo caminho, acolhendo alunos que são seres únicos e diferentes.

Nesse sentido, o profissional que trabalha no AEE desenvolve um papel fundamental nessa relação dos alunos com os professores e monitores. De acordo com a Educadora Especial 2, quando

há a possibilidade de melhorarmos o nosso fazer pedagógico, pois todo o planejamento é feito em conjunto pensando um currículo adaptado para cada aluno com deficiência. Há, também, as reuniões pedagógicas e nessas reuniões a gente conversa muito com os professores. Para mim há uma boa reciprocidade entre os pares, entre os alunos há um vínculo que nos aproxima e isso ainda vem se constituindo sempre. (ENTREVISTA, EDUCADORA ESPECIAL 2, 2018, grifo nosso)

A partir desse excerto é possível compreender que cada sujeito possui características singulares, o que faz com que as relações dentro de um espaço (aqui a escola) possam ser enriquecedoras e contribuir para o crescimento de cada uma das partes.

Moraes (2003, p. 49) corrobora com essa ideia ao afirmar que “a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro.” E, para interagir com qualidade, toda a comunidade escolar precisa reconhecer a diversidade que existe nesse espaço.

Vayer e Roncin (1989) complementam que a presença do outro (dos professores, educadores e monitores), quando estimulante e mediadora do conhecimento, fará com que a criança se sinta confiante para estabelecer as relações de aprendizagem, pois

a criança se equipa e reequipa das mais diversas ferramentas, e a criança maior se distingue da menor como um adulto e uma criança, não só pelo maior desenvolvimento das funções, e sim, pelo nível e caráter do equipamento cultural, por seus instrumentos, e pelo modo como domina a atividade de suas próprias funções psicológicas. (VYGOTSKY, 1997, p. 30).

Para concluir, corrobora-se com a ideia de que quando se aceita as diferenças dos outros, se começa a “nos prepararmos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutros países. Mas, também, para a permanente interação, contextualização e colaboração.” (ALARCÃO, 2011, p. 25). É preciso, portanto, preservar e compreender o outro – o aluno – que tem o direito a passar por processos de (re)significação que o diferem dos outros sujeitos. Tem, também, o direito de receber atividades que foram preparadas para ele a partir de um alinhamento pedagógico dos seus professores. E, finalmente, o direito de estar em uma escola que ofereça a ele/ela as condições necessárias para aprender os conhecimentos científicos e, conseqüentemente, se desenvolver mais plenamente.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para mudar de hábitos de pensamento, é necessário refletir primeiro sobre os modos atuais. Para que a reflexão produza mudanças, é fundamental entender as bases que sustentam tais hábitos e tendem a perpetuá-los. No momento seguinte, é essencial conhecer outros modos de pensar e suas consequências práticas. Por fim, vem o questionamento sobre se para viver melhor convém pensar diferente. (MARIOTTI, 2010, p. 12).

Este estudo foi desenvolvido numa abordagem qualitativa, com alguns dados quantitativos, organizados a partir de um Estudo de Caso (YIN, 2005). O objeto da pesquisa visava perceber as concepções dos professores sobre a inclusão e como essas relações interpessoais podem afetar os estudantes em seu processo de aprendizagem.

A análise de dados teve como embasamento os estudos de Bardin (2011), que procura desenvolver a Análise de Conteúdo por meio da Pré-análise dos dados e a Exploração do Material. Em seguida, interpretar os dados coletados nas observações realizadas nas duas escolas municipais da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e nas entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, três educadoras especiais e, ainda, quatro monitoras de sala de aula. Surgiram dessas análises as três categorias: “*A importância das relações interpessoais na escola*”, “*A formação inicial dos professores*” e “*As práticas educativas dos professores em sala de aula*”. Dessas categorias emergiram as subcategorias nomeadas como “*Necessidade das relações interpessoais entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem escolar dos sujeitos*”, “*Os desafios dos processos formativos dos professores inclusivos*” e, ainda, “*O desenvolvimento de competências do/no ensino no Atendimento Educacional Especializado e a relação com as práticas em sala de aula*”.

Ao retomar o percurso metodológico é possível compreender e, ao mesmo tempo, rever de modo mais sistematizado, as questões que se tornaram pertinentes à pesquisa. O objetivo geral do estudo procurou identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre a inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos, bem como proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. Observou-se, contudo, que a maioria dos professores e monitores de sala ainda desenvolvem as suas práticas pedagógicas de maneira relutante. Relatam que a

formação que possuem ainda não lhes dá o embasamento teórico-prático para que possam desenvolver práticas potencialmente eficazes ou eficientes para a promoção da efetiva inclusão em sala de aula, demonstrando fragilidades durante o processo de ensino e de aprendizagem. Fica claro, portanto, que esses profissionais ainda precisam receber, por parte da Gestão Municipal, uma atenção mais singular no que tange à formação inicial e continuada para trabalhar com crianças com deficiências matriculadas em todos os níveis do ensino.

Quanto aos aspectos que vêm impulsionando mudanças de uma forma muito rápida na sociedade, especialmente em relação às questões econômicas, socioculturais e históricas, percebe-se que estas vêm provocando uma mudança de paradigmas muito grande no meio educacional, principalmente quanto à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Corrobora-se com as ideias de Mantoan (2002), para quem a inclusão escolar precisa ser vista como algo que vem “sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única”. A autora afirma que a necessidade seria de

unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas, reconhecer as possibilidades humanas e, valorizar as ‘eficiências desconhecidas’ tão comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do ‘bom aluno’ (MANTOAN, 2002, p. 85).

Entende-se que a inclusão não pode balizar a presença das pessoas com deficiência no ambiente escolar, mas deve proporcionar reflexões para que haja a mudança de comportamento, e que esses indivíduos possam participar efetivamente dos processos de ensino e de aprendizagem em seu contexto escolar.

Acredita-se que a partir da reorganização do planejamento pedagógico é possível sanar tais dificuldades apresentadas pelos sujeitos participantes, ou seja, modificar as práticas pedagógicas que ora são usadas em sala de aula. Percebe-se, ademais, que em relação ao Atendimento Educacional Especializado, o município de Santa Rosa, RS, conta com profissionais que buscam, por meio de atividades práticas, incentivar ações que beneficiem os alunos para que esses consigam relacionar-se de maneira efetiva nos espaços escolares e sociais.

Com base nesses indicativos, pode-se afirmar, com base na teoria vygotskyana, que o desenvolvimento dos alunos poderá acontecer a partir das interações sociais que acontecem com os outros sujeitos e com o meio em que estão inseridos. A partir dessa interação é possível (re)construir saberes que ao longo do tempo vão constituindo conhecimentos mais aprimorados ou, ainda, conhecimentos científicos. Para Masetto (1998, p. 32), “o processo de aprendizagem realiza-se por meio do relacionamento interpessoal muito forte entre o aluno e professor, aluno e aluno, professor e professor, enfim, entre toda a comunidade escolar.”

A interação com os pares durante a sua formação na graduação acontece com os professores que estão em processo formativo. Bieger, Ziesmann e Lepke (2018, p. 100) salientam

a importância da formação dos profissionais da educação na perspectiva de uma educação inclusiva, assim como para o atendimento na sala de recursos, que são espaços que precisam ser olhados com outro olhar em relação ao processo de aprendizagem (das pessoas com deficiência).

De acordo com Moreira (1999), toda e qualquer aprendizagem é considerada social, pois é mediada entre a interação, a linguagem e a ação. Conseqüentemente, para ocorrer a aprendizagem, essa interação social precisa acontecer dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é a distância entre aquilo que já se sabe (o conhecimento real) e aquilo que o sujeito ainda precisa conhecer (conhecimento potencial). De acordo com a teoria aqui estudada, a aprendizagem ocorre nesse intervalo da ZPD, onde o sujeito consegue utilizar sozinho o seu conhecimento, sendo o potencial aquilo que ele ainda necessita aprender. Essa aprendizagem depende do outro, que Vygotsky (2008a), em sua teoria, denomina como alguém que possui um saber a mais, um conhecimento capaz de auxiliar esse sujeito durante o seu desenvolvimento.

Em todas as instituições de ensino é o professor que intermediar e direciona o processo de aprendizagem, fazendo uso de estratégias e metodologias que provoquem na criança a independência e, ao mesmo tempo, a estimulem a adquirir o conhecimento potencial, criando a todo momento diversas ZDPs.

Em consonância, Ziesmann (2017, p. 38) enfatiza que

o docente é o responsável pela interação, ou seja, pela criação de espaços que permitam problematizações, questionamentos e diálogos sobre o

assunto/tema que está sendo estudado, pois ele, o professor, deve conduzir os processos de ensino e aprendizagem.

Esse professor pode estimular a apropriação dos saberes por meio de atividades lúdicas ou trabalhos em grupo, produzindo nos alunos a necessidade de estudo, utilizando atividades que venham a motivar situações desafiadoras de aprendizagem, facilitando, assim, a apropriação de conhecimento coletivo com a cooperação de todos.

Diante do exposto, e com base nas observações e entrevistas, a partir das categorias e subcategorias que este estudo apresentou, procura-se elencar algumas proposições que poderiam vir ao encontro do objetivo da pesquisa para sanar as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras, e auxiliar para que o processo de inclusão tenha mais possibilidades de efetivação na rede municipal de ensino de Santa Rosa, RS.

Estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 348-349) revelam a necessidade de “buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho na escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação escolar dos alunos.” Essas atividades específicas orientadas por profissionais das IES poderiam beneficiar a toda comunidade acadêmica, visto que todas as relações estabelecidas entre professores, educadores especiais e monitores, bem como da comunidade escolar, traria um ambiente fortalecido por ações que favoreçam a interação e a democratização dos espaços escolares.

Nesse sentido, no que tange à primeira categoria, que trata das relações interpessoais, acredita-se que as relações dos professores com os alunos poderiam ser trabalhadas a partir da promoção de parcerias com Instituições de Ensino Superior que se propusessem a desenvolver atividades de pesquisa e extensão na área da Educação Inclusiva. Essas atividades poderiam partir da elaboração de um plano de formação que, ao mesmo tempo, pudesse trabalhar as relações entre os sujeitos, bem como a formação dos professores e o incentivo de práticas pedagógicas de maneira inovadora para que o trabalho em sala de aula conseguisse, efetivamente, produzir nos estudantes a necessidade do estudo.

Nessa linha de pensamento, para as crianças, uma das primeiras necessidades da escola e de seus profissionais deveria ser a questão da ‘empatia’ em sala de aula, da afetividade e da necessidade de compreender as emoções de cada aluno. A

criança que não confia no seu professor, que não é acolhida, terá mais dificuldades para aprender. Isso também ocorre com as crianças com deficiência, que precisam ser respeitadas nas suas diferenças, valorizadas no seu processo de aquisição de conhecimento, estimuladas e provocadas a aprender, isso porque a apropriação de conhecimentos é um processo contínuo e complexo. A empatia permite que professores e estudantes se aproximem e possam avançar nesse processo.

O professor, por vezes, ainda carrega marcas da exclusão que ele mesmo vivenciou durante a sua vida na escola. As relações interpessoais construídas no contexto escolar poderão ter e superar a marca das concepções do professor. Para tanto, é necessário passar a mudança de postura do professor, que pode ser tensionada por meio da formação inicial e continuada, a fim de avançar no sentido de construir relações que venham a favorecer o estudante.

Como já afirmado anteriormente, acredita-se que o professor que não aceita ou não entende a diferença como uma característica peculiar e sim, compreende a deficiência como uma anomalia e não modifica suas práticas em sala de aula, jamais conseguirá efetivar situações de aprendizagem na sua escola com seus educandos. Os profissionais que percebem a deficiência como uma anomalia esperam que o estudante se adapte aos moldes da escola ou aos padrões estereotipados da sociedade e quando ele não se adapta, tem argumentos que justificam a exclusão ou a sua inserção em escolas especiais, como sendo o seu melhor espaço para uma possível aprendizagem. A formação e esses momentos de estudos e reflexões sobre a deficiência precisam estar alinhados para superar as concepções errôneas sobre o potencial do sujeito incluído na escola, pois estão intimamente ligadas. Não existe interesse ou mudança no processo quando o professor não vê um sujeito que tem capacidade/potencialidade de aprender.

Com isso, a formação dos docentes, que contempla a segunda categoria apresentada nesta pesquisa, pode ser organizada a partir da elaboração de um plano de formação mediado por rodas de conversas, em que as professoras e monitoras de sala podem dialogar com profissionais da área sobre as diferentes estratégias/metodologias que devem ser usadas em sala de aula para auxiliar o aluno com deficiência. Além dessas atividades, a construção de um laboratório de aprendizagem seria de grande importância. Com o auxílio do professor, os alunos cegos, surdos, deficientes auditivos, deficientes intelectuais, com altas habilidades e TEA conseguem desenvolver atividades práticas que os beneficiam em sala de aula e, ao mesmo

tempo, proporciona a convivência com outros sujeitos e desenvolve a sociabilidade entre os mesmos, enriquecendo as relações interpessoais entre os envolvidos. Conforme estudos desenvolvidos por Vygotsky (2002), o professor é visto como o mediador do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o aluno é visto como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

A formação continuada dos docentes (na escola) não deve estar voltada apenas ao conhecimento teórico, mas sim, à compreensão das relações estabelecidas e à sua reflexão. Por outro lado, ela não pode ser uma formação pontual, mas continuada e abrangente, constituída como um processo contínuo auxiliado por agentes externos (Instituições de Ensino Superior/Secretaria de Educação), bem como por leituras, diálogos, reflexões e debates construídos pelos professores, e guiados pela necessidade de tornar a escola inclusiva e superar as relações interpessoais fragmentadas que refletem nas práticas pedagógicas em sala de aula, as quais não atendem a necessidade dos estudantes com deficiência.

Em casos como esses, a parceria com as Instituições de Ensino Superior também poderia sanar as fissuras encontradas na formação dos profissionais da Educação enquanto rede de atendimento aos alunos. Desse modo, seria possível trabalhar as questões relacionadas à formação continuada, com a oferta de cursos de curta duração e oficinas de aprendizagem para os professores que atuam nas escolas com alunos com deficiência. Essa formação poderia ser pensada por áreas de conhecimento (deficiência visual/cegueira, deficiência auditiva/surdez, TEA, DI, entre outros) para auxiliar e sanar dúvidas recorrentes de todos os profissionais envolvidos no atendimento da criança.

O incentivo ao uso das tecnologias nas escolas é outra possibilidade para favorecer novas metodologias de ensino como forma de enriquecer as atividades de ensino e de aprendizagem. Trata-se, portanto de uma ferramenta à disposição dos docentes para melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula. Abrange-se, assim, a terceira categoria, que trata das práticas pedagógicas em sala de aula. Uma alternativa muito usada atualmente nas escolas é a Tecnologia Assistiva, por ser uma área multidisciplinar que tem o objetivo de proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social a partir da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade, visando melhorar a funcionalidade das pessoas com deficiência e daquelas que com elas convivem

(BERSCH, 2008). Para tanto, incentivar o uso de jogos na aprendizagem e planejar práticas pedagógicas utilizando games que consigam ser incorporados com atividades de aventura, competição e premiação, auxilia em aprimorar todas as habilidades dos estudantes com ou sem deficiência.

Dessa forma, reforça-se que as práticas pedagógicas em sala de aula devem promover o uso de metodologias mais atrativas e ativas, que permitam aos alunos serem sujeitos protagonistas na realização de todas as atividades educativas, como (re)construtores do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Com isso, todos os docentes conseguiriam incentivar uma aprendizagem mais efetiva, trabalhando os componentes curriculares a partir de projetos construídos em parceria com os alunos.

Práticas inovadoras que possuem o aluno como protagonista na sala de aula conseguem estimular a prática de aprendizagem entre pares, favorecendo momentos em que os próprios alunos ensinam algo aos seus colegas. Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas considera o perfil, o ritmo e as especificidades de cada estudante, permitindo o aprendizado e o acompanhamento mais personalizado de cada aluno.

Ao final desta pesquisa, pode-se afirmar que este estudo amplia de alguma forma o debate e apresenta visibilidade à temática. Acredita-se, porém, que ainda não foi possível lidar com todas as variáveis possíveis de estudo. Pressupõe-se que o próximo passo seria um estudo mais específico, um pós-doutorado sobre as compreensões e percepções dos professores que trabalham na Educação Básica e nos anos finais do Ensino Fundamental. O tema seria a Educação Inclusiva e a forma como os professores se movimentam em sala de aula, dialogam e percebem os seus alunos, para que esses sujeitos estejam em um espaço e patamar de igualdade com os outros não deficientes, garantindo, assim, os seus direitos em relação ao acesso e permanência na escola.

Encerra-se esta atividade reflexiva consciente de que ainda há muito a fazer nesta jornada de pesquisadora e docente. A (re)construção de novos saberes/conhecimentos a partir do compartilhamento de ideias e da sociabilidade vivenciada com os sujeitos que participaram deste estudo garantiram maior enriquecimento da acadêmica. Houve a apropriação de vários conceitos ao longo deste período para poder colaborar e compartilhar com os estudantes, futuros profissionais da Educação,

que também passarão por esta etapa, e terão a oportunidade de fazer a diferença na sociedade.

Finalmente, tenho consciência que por causa do “outro” eu cresci como ser humano, como mãe, como docente e como profissional. Sigo mais forte para poder lutar por uma educação melhor para todos, uma educação que venha ao encontro das necessidades dos alunos nas escolas, procurando pensar em um mundo muito melhor e mais justo para todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, D. O. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, 2001, v. XI, n° 21.

ARAÚJO, E. S. Mediação e aprendizagem docente. **Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPEE – Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. São Paulo, v. IX, 2009.

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOE, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educ. rev. [online]**, 2012, n° 45, pp.155-165.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, jul./ago. 2010, v. 18, n° 4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARNES, C.; MENCER, G. Introduction: exploring the divide. **Exploring the divide: illness and disability**. Leeds: Disability Press, 1996.

BARRETO, R. G. As tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, out. 2008, v. 29, n° 104, Especial, pp. 919-937.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vygotsky: implicações e contribuições para a Psicologia e a educação atuais**. 2007. Tese (Doutorado) – Araraquara, São Paulo, SP, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://biblioteca.pucrs.br/acervos/colecoes-on-line/teses-e-dissertacoes/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BENCINI, R. Pessoas Especiais. **Nova Escola**. Ano XVI, jan./fev. 2001, nº 139, p. 36-39.

BERNI, R. I. G. Mediação: conceito vygostkyano e suas implicações na prática pedagógica. Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística. **Anais...** Brasília, DF, 2006, v. 11, p. 2533-2542.

BERSCH, R. C. R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Centro Especializado em ABNT NBR 9050 Infantil (CEDI), 2008.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. **Ensaio Pedagógico**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/MEC/SEESP, 2006.

_____. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BIEGER, J.; ZIESMANN, C. I.; LEPKE, S. Currículo e formação de professores: a inclusão de surdos no ensino regular. In: ZIESMANN, C. I.; LEPKE, S. (Orgs.). **Reflexões, experiências e estudos da Libras**: na perspectiva da educação. Santa Maria: Gráfica Caxias, 2018, v. 1, p. 87-104.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1982.

BONVILLIAN, J. D.; ORLANSKY, M. D.; FOLVEN, R. J. Early sign language acquisition: implications for theories of language acquisition. In: VOLTERRA, V.; ERTING, C. J. (Edits.). **From gesture to language in hearing and deaf children**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1994.

BUSARELLO, R. **Dicionário básico latino-português**. Florianópolis: UFSC, 1988.

BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Lei nº 939 de 26 de setembro de 1957.** Fixa as despesas e orçando a Receita para o exercício de 1858 - 1859. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=542530&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 set. 2017.

_____. **Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília, maio 2000.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília: Senado Federal 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 05/10/17.

_____. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Senado Federal,

2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta a educação a distância no país (art. 80 da Lei nº 9.394/96). Brasília, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília, 2006.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Brasília: Senado Federal, 2008a. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/file/51322/download?token=iPduFKyi>>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 out. 2017.

_____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 5 dez. 2017.

_____. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior: 2011– Resumo Técnico.** Brasília, Inep, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia,** jul./dez. 2013, v. 6, nº 2, p. 179-191. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>>. Acesso em:

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 1982.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: Educ, 1993.

_____. Educação inclusiva: princípios e desafios. **Revista Mediação,** 1999, nº 1, p. 22-28.

CARNEIRO, M. A. B.; DODGE, J. J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos, 2007.

CARVALHO, A. M; GIL PEREZ, D. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A.M.P. (Org.). **Ensinar e ensinar didática para a escola fundamental e média.** São Paulo: Pioneira - Thompson Learning, 2001.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças.** Campinas: Autores Associados, 2006.

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

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2014.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, 2005, n° 27, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

CEFET/SC. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. **Aprendendo Língua Brasileira De Sinais Como Segunda Língua**. 2008. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19353.pdf>>. Acesso em:

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORBETT, J. **Supporting Inclusive Education**: a connective pedagogy. London: Routledge Falmer, 2001.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil**: possibilidades e desafios à inclusão escolar. 2014, 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, ago. 2001, v. 5, n° 9, p. 103-116.

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. 3. ed. Trad. M. Shuare. Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. Psicologia na Educação. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1988.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, D. **O modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Brasília: Letras Livres, 2003 (Série Anis, 28). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1239/diniz_debora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 jun. 2017

_____. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos, 324).

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, out. 2008, v. 29, n° 104, Especial, pp. 891-917.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: psicología infantil. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist., 1996, tomo IV, p. 387-412.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: ten years after. An activity-theoretical approach to developmental research, 1987. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017

_____. **A cultural-historical approach to distributed cognition**. 1993. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=m8Yna0cJxAgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:-CDP7Fg0KzMJ:scholar.google.com&ots=-uxA4OpSKu&sig=DRmJsphSwv2dbw1QcJD0GI697Cg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 8 dez. 2017

ENRICONE, D. (Org.). **Professor como aprendiz**: saberes docentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ENUMO, S. R. F.; BATISTA, C. G. Manual de instruções para avaliação do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência visual. In: ENUMO, S. R. F. (Ed.). **Avaliação do desenvolvimento de crianças com deficiência visual centrada na inserção escolar**: uma proposta. Relatório de Pós-Doutorado para Capes (texto impresso), 1999.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, abr. 2004, v. 24, n° 62, p. 64-81.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado) – UFPR. Curitiba, 2003.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial**. Out./2005, n° 40.

FERREIRA, W. M. **Os gestos na interação de crianças ouvintes e surdas**: as possibilidades de um contexto bilíngue. 2010. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Paraíba. João Pessoa, 2010. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6501/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos da prática educacional. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, maio/ago. 2006, v. 21, n° 95, p. 495-520.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação**: uma possibilidade em um cenário de contradições “um estudo de caso sobre a implementação de inclusão

para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec, 2010. 173 f. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/BiancaFogli_Tese_2010.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

FONSECA, V. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. (Orgs.). **Educação especial**: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: Edipucrs, 2003, p. 41-63.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FORTUNATO, M. V. **Autoria e aprendizagem da escrita**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02092009-142512/pt-br.php>>. Acesso em: 8 mar. 2018

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, 2013, v. 17, n° 31, p. 59-73. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/25723>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FREDERICK, K. **'Let's take the special out of special needs' in Times Educational Supplement**, 2005. Disponível em: <<https://www.tes.com/news/tes-archive/tes-publication/lets-take-special-out-special-needs>>. Acesso em 8 jun. 2017.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotskianas. **Ponto de Vista**, 1999, v. 1, n° 1, p. 4-90.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, 2010, v. 31, n° 113, p. 1355-1379.

_____. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, dez./jan./fev. 2014, n° 100, p. 33-46.

_____; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, Unesco, 2009.

GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, set./dez., 2009.

GIOVANNI, L. M. **Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da Liberdade para refletir**. São Paulo: Araraquara, 1994.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, v. 6, n° 14, p. 15-35 (Coleção Questões Atuais em Educação Especial).

_____; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de Consultoria Técnica do Banco Mundial, 2003. Disponível em: <www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva>. Acesso em: out. 2018.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOLDER, M. (Org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. Trad. Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Grupo de Estudos sobre Atividade Pedagógica/Xamã, 2004.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. M. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2004, v. 1.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HUNT, Paul. **Stigma: the experience of disability**. London: Geoffrey Chapman, 1966.

IZQUIERDO, T. M. R. **Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/handle/10773/995>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KNOX, J. E.; STEVENS, C. Vygotsky and soviet russian defectology: an introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **The collect works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology**. New York, London: Plenum Press, 1993, v. 2, p. 1-25.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotsky: Biografía de unas ideas**. Madrid: Alianza, 1994.

LEITE, L. B. As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. **Caderno Cedes**. Campinas, SP: Papyrus, jul. 1991, n° 24, p. 25-31.

LEONTIEV, A. R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, 2004, nº 24, p. 113-147.

_____.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINO DE PAULA, L. A. **Ética e educação especial**: uma reflexão sobre a cidadania do portador de deficiência mental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Rio de Janeiro, 1994.

LOPES, R. **A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar**. São Paulo: Érica, 2013.

LÓPEZ MELERO, M. Escuelas Inclusivas el Proyecto Roma. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, España, mayo 2005, nº 346, p. 53-57.

_____. **El Proyecto Roma**: una experiencia de educación en valores. Málaga: Aljibe, 2003.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002, p. 15-25.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MAGALHÃES, E. F. C. B. **Viver a igualdade na diferença**: a formação de educadores visando a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, 1999.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O direito à diferença nas escolas. **Pátio**, 2005, ano VIII, nº 32, p. 13-15.

_____. Para uma escola do século XXI. In: MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **A propósito de uma escola para este século**. Campinas, SP: Unicamp/BCCL, 2013, p. 103-114.

_____. **Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças**: a contribuição do LEPED. Campinas, SP: Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/cenario.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, S. M. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos**: rupturas e mutações culturais na escola brasileira. 2007. 344f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação especial no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @ambienteeducação**. São Paulo, ago./dez. 2008, v. 1, n° 2, p. 165-168.

MCLEOD, J. **Habilidade de aconselhamento**. São Paulo: McGraw-Hill Education, 2007.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 9-29.

_____, M. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, 2003, v. 9, n° 2, p. 191-211.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**. Santa Maria, jan./abr. 2015, v. 40, n° 1, p. 101-116.

_____; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre, jul./dez. 2014, v. 5, n° 2, p. 154-164.

MOURA, M. C. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Rocca, 1997.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: EDIÇÕES GAILIVRO (Org.). **Educação matemática na infância**. Abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007, p. 39-64.

NOVA DELHI. **Legislação internacional**. Disponível em: <<http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/legislacao/legislacaointernacional/declaracao%20de%20nova%20delhi.pdf/view>>. Acesso em: 14 dez. de 2017

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**. Maringá, PR, abr./jun. 2008, v. 13, nº 2, p. 307-316.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, abr. 2001, ano XXII, nº 74.

OLIVEIRA, L. F. M. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

_____. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Toward a common language for function, disability and health**: international classification of functioning, disability and health (ICF). Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2002.

ORTIZ GONZÁLEZ, C.. **Pedagogia terapéutica**. Educación especial. Salamanca: Amarú Ediciones, 1988.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, 2000, v. 71, p. 197-22.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAULA, J. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula, 2004.

PEREIRA, E. C. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**. Rio de Janeiro, maio/ago. 2008, v. 2, nº 2, p. 1-12.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Curitiba: Educar, 2009, nº 33, p. 143-156.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMPELOTTO, E. M. A invenção da educação especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, RS, 2004, nº 24, p. 53-64. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4915>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

RAVASIO, M. H. Saber e conhecimento: efeitos possíveis na educação inclusiva. In: COLPO, J. et al. **Diálogos sobre educação inclusiva: (im)possibilidades**. Uberaba, MG: Cenecista Dr. José Ferreira, 2013.

REGO, C. T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RESENDE, M. L. M. **Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita**, 2009. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J.; FAUSTINO, R. C. **Educação e diversidade cultural**. Maringá, PR: EDUEM, 2012.

ROCHA, S. Histórico do INES. **Revista Espaço: edição comemorativa 140 anos**. INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Belo Horizonte: Lítera, 1997.

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

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo – Estado da Arte II em Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, set./dez. 2006, v. 6, nº 13, p. 37-50.

ROMERO, P. **Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo**. 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>>. Acesso em: 15 jun. 2017

ROSA, S. S. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROSA, S. S. **O sentido da pesquisa na formação inicial de professores**: políticas e do curso de pedagogia. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591- 610, set. /dez. 2010.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, A. P. **A psicomotricidade na educação infantil**: uma prática preventiva e educativa. Trad. Inajara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ, J. A. (coord.). **Educación especial**. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madri: Pirámide, 1977.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. Maringá, maio/ago. 2005, v. 10, n° 2, p. 227-234.

SANTOS, B. S. Vygotsky e a teoria Histórico-Cultural. In: LA ROSA, J. (Org.). **Psicologia e Educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____; ANTUNES, D. D.; BERNARDI, J. O docente e a sua subjetividade nos processos motivacionais. **Educação**. Porto Alegre, jan./abr. 2008, v. 31, n° 1, p. 46-53.

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

_____. Integração e inclusão: do que estamos falando? **Temas sobre Desenvolvimento**, 1998, v. 7, n° 39.

_____. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2002. Disponível em: <<http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, jan./abr. 2007, v. 37, n° 130.

SAWAYA, S. M. Narrativas orais e experiência: as crianças do Jardim Piratininga. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**. Revista bilíngue do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2007, v. 1, n° 1.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

SKLIAR, C. B.; SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re) pensar a educação. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul./dez. 1999, v. 24, n° 2.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados/EDUSF, 1999.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

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

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 27 maio 2017.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Plano, 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____; _____. LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991, n° 4, p. 215-233.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000, v. 23. Disponível em: <<http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>> Acesso em: 10 out. 2018.

TONINE, A.; COSTAS, F. A. T. Escola inclusiva: o desvelar de um espaço multifacetado. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, 2005, n° 26. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 26 ago. 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. Alguns temas no desenvolvimento de uma pesquisa. In: TRIVIÑOS, A. (Org.). **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 91-115.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos**. Nova Delhi-Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos**. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

VALENTIM, M. L. P. **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

VAYER, P.; RONCIN, C. **Integração da criança deficiente na classe especial**. São Paulo: Manole, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Tomo V, 1929.

_____. **Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., 1989, 1995, 1997, 1997a, 1997b, tomo I.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. A pré-história da linguagem escrita. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b, p. 122-141.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-116.

_____; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VYGODSKAYA, G. L. Vygotsky and problems of special education. **Remedial and Special Education**, 1999, v. 20, n° 6, p. 330-332.

WARNOCK, M. **Pamphlet "Special educational needs: a new look"**. N° 11 in a series of policy discussions. Published by the Philosophy of Education Society of Great Britain, 1978.

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde. **Escola de Gente**. Rio de Janeiro: WVA, 2004, p. 16-20.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**. Brasília, 2002, v. 14, n° 24.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIESMANN, C. I. **Educação de surdos em discussão**: práticas pedagógicas e processos de alfabetização. Curitiba: Appris, 2017.

_____; FRISON, M. D. Formação de professores e educação escolar inclusiva: um olhar para o sujeito com deficiência visual. **Educação e Cultura Contemporânea**, 2017, v. 14, p. 74-94.

_____; LEPKE, S.; GUILHERME, A. A. Formação de professores: diálogos e perspectivas sobre a inclusão de todos no ensino superior. In: ANDRADE, M. E. B.; ESTRELA, S. C.; SILVA, I. J. M. (Org.). **Políticas e práticas educacionais**: dilemas e proposições. Jundiaí-SP: Paco, 2018, v. 54, p. 31-47.

ZORTÉA, A. M. **Inclusão na Educação Infantil**: as crianças nos (des)encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante!

Vimos por meio desse, convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada como **“Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky”**, que faz parte do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RS e é orientado pelo professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo geral é de **identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular, sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos, para assim proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão**. Sua participação envolve entrevista, que será gravada (se assim você permitir) e depois transcrita na sua íntegra. Ela ocorrerá individualmente, com a presença da pesquisadora e que terá a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder as questões propostas.

A participação neste estudo dar-se-á de maneira voluntária e se você decidir não participar ou se quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem a absoluta liberdade de fazê-lo, conforme estabelece as diretrizes da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Informamos que esta pesquisa oferece risco mínimo, mas você poderá sentir um certo desconforto ao relatar informações pessoais referentes ao tema de pesquisa. Por isso, quando isto acontecer, você não precisa responder ou parte de alguma delas, se sentir que ela é muito pessoal ou ainda, sentir desconforto em falar, você não precisa se manifestar.

Essa pesquisa também busca beneficiar a comunidade acadêmica na área da educação e os campos interdisciplinar que a ela pertence, além de contribuir para futuras pesquisas voltadas para as políticas da Educação Inclusiva e formação de professores, relacionadas a pessoa com deficiência e o processo de inclusão nas escolas da Educação Básica. Portanto, mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Durante todo o período de pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão.

Será garantida assistência a você durante toda a pesquisa, assim como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos sobre o estudo e suas consequências, ou seja, tudo o que queria saber antes, durante e depois de sua

participação. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo citados. Este termo deverá ser preenchido em duas vias, de igual teor, sendo que uma delas, deverá ser entregue a você.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através dos seguintes contatos:

Cleusa Inês Ziesmann – Fone (55) 98422 1539

Atenciosamente,

Doutoranda Cleusa Inês Ziesmann

Professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Aceito em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Nome e assinatura do participante

Santa Rosa/RS, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE II
TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Estimado (a) _____

Meu nome é **Cleusa Inês Ziesmann**, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, pertencente a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, da cidade de Porto Alegre. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação do professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo geral é **de identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular, sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos, para assim proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão**. Venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria a permissão de desenvolver o projeto de pesquisa intitulada **“Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na perspectiva de Vygotsky”**, nesse estabelecimento de ensino, junto aos professores, educadores especiais e Monitor de sala de aula.

Tendo presente as diretrizes que norteiam a Resolução nº 510 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, sobre os procedimentos éticos na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, ter-se-á o cuidado de não ferir a privacidade da instituição, sua materialidade e imaterialidade, no intuito de contribuir com o seu crescimento institucional e acadêmico. Os dados colhidos visam a produção de conhecimento científico e contribuição de novos dados que possam melhorar as políticas de inclusão já existentes no país e nas instituições voltadas para a pessoa com deficiência na Educação Básica e Superior.

Além do mais, fica o compromisso de, assim que a pesquisa for concluída, fazer a devolutiva dos resultados, por meio de evento ou via publicação desse trabalho de Tese, que também estará no site da biblioteca da PUCRS na íntegra, após a sua conclusão.

Desde já agradecemos a sua atenção para conosco e contamos com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Doutoranda Cleusa Inês Ziesmann

Professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Santa Rosa/RS, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE III

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA PROFESSORES

1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: _____ sexo: _____

Estado civil: _____

Tempo que está na instituição: _____

Formação acadêmica: _____

Você tem alguma experiência escolar com a pessoa com deficiência?

Possui alguma formação específica para trabalhar com o estudante com deficiência?
Qual? (Se sim, essa formação foi oferecida pela IES ou foi iniciativa própria?)

2 QUESTÕES ESPECÍFICAS

- a) A tua formação pedagógica auxilia no desenvolvimento de suas atividades e beneficia a aprendizagem do aluno incluído?
- b) Para você o que significa inclusão para você? E ainda, educação inclusiva?
- c) Quais são os alunos que você atende em sua sala de aula?
- d) Quais foram seus maiores desafios e vitórias em relação ao trabalho/práticas realizadas com o aluno com deficiência?
- e) Na sua opinião, existe algum benefício da inclusão para a escola, para os alunos e professores?
- f) Para você, que mudanças são necessárias na escola para que ela tenha condições de receber alunos com deficiência?
- g) Quais as limitações ou fragilidades que você identificou nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em salas de aula regulares. Quais implicações teve na aprendizagem e de seus colegas?
- h) Sabemos que as relações interpessoais são importantes para o processo de aprendizagem. Como essas são organizadas/estipuladas em sua sala de aula?
- i) Quais foram as ações de inclusão adotadas pela Secretaria de Educação a fim de garantir o acesso do estudante com deficiência nas escolas municipais em Santa Rosa?
- j) Na sua opinião, existem aspectos que você considera necessários, a serem melhorados para favorecer a permanência do estudante com deficiência na escola?
Comente.

APÊNDICE IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA EDUCADOR ESPECIAL

1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: _____ sexo: _____

Estado civil: _____

Tempo que está na instituição: _____

Formação acadêmica: _____

Você tem alguma experiência escolar com a pessoa com deficiência?

Possui alguma formação específica para trabalhar com o estudante com deficiência?
Qual? (Se sim, essa formação foi oferecida pela IES ou foi iniciativa própria?)

2 QUESTÕES ESPECÍFICAS

- a) A tua formação pedagógica auxilia no desenvolvimento de suas atividades e beneficia a aprendizagem do aluno incluído?
- b) Para você o que significa inclusão para você? E ainda, educação inclusiva?
- c) Quais são os alunos que você atende em sua sala no AEE? Qual a sua responsabilidade/atividade nessa sala?
- d) Quais foram seus maiores desafios e vitórias em relação ao trabalho/práticas realizadas com o aluno com deficiência?
- e) Na sua opinião, existe algum benefício da inclusão para a escola, para os alunos e professores?
- f) Para você, que mudanças são necessárias na escola para que ela tenha condições de receber alunos com deficiência?
- g) Quais as limitações ou fragilidades que você identificou nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em salas de aula regulares. Quais implicações teve na aprendizagem e de seus colegas?
- h) Sabemos que as relações interpessoais são importantes para o processo de aprendizagem. Como essas são organizadas/estipuladas em sua sala no AEE?
- i) Quais foram as ações de inclusão adotadas pela Secretaria de Educação a fim de garantir o acesso do estudante com deficiência nas escolas municipais em Santa Rosa?
- j) Na sua opinião, existem aspectos que você considera necessários, a serem melhorados para favorecer a permanência do estudante com deficiência na escola? Comente.

APÊNDICE V

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA MONITOR DE SALA DE AULA

1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: _____ sexo: _____

Estado civil: _____

Tempo que está na instituição: _____

Formação acadêmica: _____

Você tem alguma experiência escolar com a pessoa com deficiência?

Possui alguma formação específica para trabalhar com o estudante com deficiência? Qual? (Se sim, essa formação foi oferecida pela IES ou foi iniciativa própria?)

2 QUESTÕES ESPECÍFICAS

- a) A tua formação pedagógica auxilia no desenvolvimento de suas atividades e beneficia a aprendizagem do aluno incluído?
- b) Para você o que significa inclusão para você? E ainda, educação inclusiva?
- c) Quais são os alunos que você auxilia na sala de aula? Qual a sua responsabilidade/atividade nessa sala?
- d) Quais foram seus maiores desafios e vitórias em relação ao trabalho/práticas realizadas com o aluno com deficiência?
- e) Na sua opinião, existe algum benefício da inclusão para a escola, para os alunos e professores?
- f) Para você, que mudanças são necessárias na escola para que ela tenha condições de receber alunos com deficiência?
- g) Quais as limitações ou fragilidades que você identificou nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos em salas de aula regulares. Quais implicações teve na aprendizagem e de seus colegas?
- h) Sabemos que as relações interpessoais são importantes para o processo de aprendizagem. Como essas são organizadas/estipuladas em sua sala no AEE?

APÊNDICE VI
ROTEIRO/CATEGORIAS DAS OBSERVAÇÕES

| | Data | Data | Data | Data | Data |
|--|------|------|------|------|------|
| Relação professor titular x monitora de sala | | | | | |
| Relação professor titular x educador especial | | | | | |
| Relação professor titular x aluno | | | | | |
| Relação educador especial x aluno | | | | | |
| Relação monitora de sala x aluno x professor titular | | | | | |
| Formação mensal dos professores | | | | | |

APÊNDICE VII

ATA DE DEFESA DA TESE



ESCOLA DE
HUMANIDADES

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 269

Aos Vinte e sete (27) dias do mês de novembro de dois mil e dezoito (2018), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **Cleusa Inês Ziesmann**, satisfaz os requisitos exigidos para defesa de tese, sob a orientação do Doutor Alexandre Anselmo Guilherme. Faço constar que a proposta da referida tese foi aprovada em sessão pública de defesa aos quatorze (14) dias do mês de dezembro de dois mil e dezessete (2017), de acordo com a Ata de Defesa de Proposta de Tese nº 285. A tese intitulada **"INCLUSÃO, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY"** foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pelo Doutor Alexandre Anselmo Guilherme, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Bettina Steren dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela Doutora Valderez Marina do Rosário Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, e pela Doutora Marli Dallagnol Frison, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Após a exposição do trabalho, a candidata foi arguida pelos componentes da Comissão, respondendo a cada examinador. Encerrada a arguição, os examinadores reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, o Presidente da Comissão comunicou sua **APROVAÇÃO**. Fica estabelecido o prazo de sessenta dias (60) para a entrega dos exemplares definitivos junto à secretaria do Programa. Logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelos integrantes da Comissão Avaliadora e pela Doutoranda.

*Cleusa Ziesmann, Bettina
Steren, Valderez
Marli*