



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINE COSTA DE SOUSA

SENTIDOS SUBJETIVOS:
IMPULSOS PARA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA
CRIANÇA EM CONTEXTO INCLUSIVO

BRASÍLIA
JULHO/2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAROLINE COSTA DE SOUSA

SENTIDOS SUBJETIVOS:

Impulsos para superação das dificuldades de aprendizagem da criança em contexto inclusivo

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia a Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Ms. Bianor Domingues Barra Júnior.

Brasília
Julho de 2011

SENTIDOS SUBJETIVOS:

Impulsos para superação das dificuldades de aprendizagem da criança em contexto inclusivo

Trabalho final de curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída por:

Prof. Ms. Bianor Domingues Barra Junior – Universidade de Brasília
Orientador

Prof. Dr. Fernando González Rey – Universidade de Brasília
Examinador

Profª Drª Cristina Massot Madeira Coelho – Universidade de Brasília
Examinadora

Profª Ms. Anelice Batista
Suplente

Brasília
07/07/2011

Dedico esse trabalho ao Seu Chico, meu avô querido que
doa amor, sabedoria e paciência em todos os momentos de
minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Deus,

Pela presença constante ao guiar-me espiritualmente, protegendo meus passos e sustentando minha vida.

À minha mãe,

Alicerce que sempre compreendeu meus medos e angústias. A todo momento pronta para me apoiar com palavras de incentivo, encorajando-me a continuar a luta. Fortaleza maternal essencial!

À minha irmã Camila,

Cúmplice de todos os momentos, doce palavra amiga, colo indispensável nas situações em que mais precisei.

À minha família,

Pelos valores ensinados. Pela história peculiar de superação em que as palavras preconceito e discriminação não couberam.

Aos meus amigos,

Por compreenderem minha ausência.

Ao Mestre Bianor,

Fundamental e indispensável nessa última etapa.

Aos Professores da Faculdade de Educação da UnB,

Pela contribuição que cada um, de forma única, trouxe a minha formação.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre os sentidos subjetivos e a aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais, ao ponto deles se constituírem em impulsos e processos motivacionais que incentivam, ou não, o sujeito que aprende a superar a condição limitante que o social impõe sobre o individual. Dessa forma, escolheu-se como aporte teórico as concepções sobre o desenvolvimento humano defendidas pelo principal representante da Teoria Histórico-cultural – Lev Semionovitch Vigotski, assim como a Teoria da Subjetividade defendida por Fernando González Rey, que tem como momento marcante para esse estudo a categoria Sentido Subjetivo.

Acredita-se, portanto, na necessidade de um estudo que seja capaz de responder a algumas questões que envolvem o sujeito incluído no processo de ensino-aprendizagem. Essa pesquisa serve como momento de reflexão dos educadores, ao possibilitar o aprimoramento da análise do processo de aprendizagem dos alunos incluídos na intenção de formular alternativas pedagógicas que possibilitam a efetivação de um ensino diferenciado e uma educação significativa.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, escolheu-se como metodologia o estudo de caso de uma criança com necessidades educacionais especiais em contexto de inclusão observada nos anos de 2009 e 2011. Os instrumentos utilizados para produção dos dados foram Observação, Entrevista com as professoras da criança e Análise Documental. Foi verificada a influência do olhar do educador frente a aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais como forte fator que impulsiona, ou não, a criação dos sentidos subjetivos no educando, essencialmente pela subjetividade frente a deficiência. Quando a criança é vista e se sente vista como sujeito ativo no aprender, ela produz sentidos subjetivos que motivam a superação do seu limite, principalmente através de uma relação afetiva de confiança com o Outro. De tal forma, ela cria diversos caminhos que a levarão até o aprender. No caso específico da criança-sujeito dessa pesquisa, esses caminhos se caracterizam pela forte presença de alternativas de comunicação e relacionamento que, por meio do afeto, superam o fator predeterminante do biológico e do olhar social limitante.

Palavras-chave: Sentidos Subjetivos. Aprendizagem. Inclusão.

SUMÁRIO

RESUMO	5
APRESENTAÇÃO	7
PARTE I – MEMORIAL	11
PARTE II – MONOGRAFIA	
CAPÍTULO I – POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
1.1 A mudança de paradigmas desde o ensino especial à educação inclusiva: aspectos históricos e legislação	15
1.2 Concepções sobre inclusão e a prática inclusiva nas escolas regulares do Distrito Federal	22
CAPÍTULO II – A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SUBJETIVIDADE	29
2.1 A abordagem de Lev Semionovitch Vigotski	29
2.2 A Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey	39
CAPÍTULO III – O LUGAR DOS SENTIDOS SUBJETIVOS E DA DEFICIÊNCIA NA APRENDIZAGEM	48
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE PESQUISA	58
4.1 – Os sujeitos participantes da pesquisa	63
4.1.1 – Quem é Poli?	63
4.1.2 – As Professoras	66
4.2 – Local para produção dos dados – O ambiente escolar	67
4.3 – Instrumentos e Procedimentos para Produção de Dados – Observação, Entrevista e Análise Documental	69
ANÁLISE E DISCUSSÃO	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	114
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	120 - 134

APRESENTAÇÃO

Nos caminhos traçados ao longo da vida humana torna-se comum encontrar barreiras que impedem de alguma forma a atuação autônoma do ser. Essas barreiras podem servir tanto para aumentar as distâncias entre o sujeito e os objetivos que quer alcançar, como também podem ser interpretadas como “diques” ou bases de fortalecimento aumentando a vontade do sujeito em superá-las e alcançar o que pretende.

Quando se fala em sujeitos considerados “normais” pela sociedade, ou sem agravos no organismo, tais barreiras são pedras no caminho que podem ser retiradas exigindo determinado esforço, ou quem sabe desviadas. Porém, quando se trata de indivíduos que fogem aos padrões de normalidade estabelecidos, esses obstáculos não podem ser simplesmente retirados da estrada. Não se escolhe a deficiência, senão o sujeito não optaria por uma vida construída também em meio ao preconceito, a discriminação e a inferiorização. Pelo contrário, aprende-se a conviver com ela negando-a ou superando-a. Tais obstáculos podem tomar proporções tamanhas capazes de influenciar diretamente no desenvolvimento humano.

A escola, contudo, não deve ser mais uma instituição a dificultar essa caminhada segregando esses sujeitos e privando-os do convívio comum. Pelo contrário, deve ser ela um espaço de convivência onde as configurações subjetivas vão se formando por meio do contato e da troca com o Outro que lhe é incomum, num ambiente saudável que promova o bem-estar de todos. Justifica-se assim a proposta de uma educação que todos são considerados sujeitos do processo e o espaço escolar deixa de ser “meu” para ser “nosso”.

Na intenção de refletir sobre a atual dinâmica educacional brasileira para crianças com desenvolvimento atípico escolheu-se como base metodológica desse estudo a teoria histórico-cultural que tem como principal representante Lev Semionovich Vigotski (1896 – 1984), cujas ideias alicerçam visivelmente a proposta de educação inclusiva. Em especial, nos seus estudos da *Defectologia* (1997), Vigotski justifica a importância de um espaço escolar onde a convivência heterogênea é primordial para o desenvolvimento psicossocial na infância, tendo como princípio as relações interacionais nas quais por meio de trocas entre pares “desiguais” é que se criarão alicerces indispensáveis ao desenvolvimento infantil. Depreende-se de seus estudos que é nas relações estabelecidas pelo sujeito aprendiz que vão se constituindo os processos motivacionais para superação das dificuldades individuais e das barreiras socialmente impostas.

Nesse sentido, acredita-se na necessidade de um estudo que seja capaz de responder a algumas questões que envolvem o sujeito incluído no processo de ensino-aprendizagem. Portanto,

esse trabalho se destina a fim de compreender como o aluno com necessidades educacionais especiais se relaciona subjetivamente com a aprendizagem em termos de significado e de emocionalidade gerados em relação a esse processo, ao ponto desses criarem impulsos para a superação das dificuldades envolvidas, sejam elas individuais e/ou sociais. Tais mecanismos são considerados sentidos subjetivos – categoria desenvolvida por Fernando González Rey na sua Teoria da Subjetividade.

Essa pesquisa serve como momento de reflexão dos educadores ao possibilitar o aprimoramento da análise do processo de aprendizagem dos alunos incluídos, na intenção de formular alternativas pedagógicas que permitam a efetivação de uma educação significativa.

Primeiramente é apresentado um memorial com informações pessoais sobre o processo educacional de formação da pesquisadora que auxiliam a compreensão da escolha e do envolvimento com o tema proposto. Em seguida tem início a discussão teórica sobre a proposta de educação inclusiva, a aprendizagem e a subjetividade divididos nos Capítulos I e II. O primeiro capítulo faz um panorama da educação inclusiva no Brasil como enfoque educacional recente, que tem demonstrado profundas contribuições para a aprendizagem escolar, seja em nível docente, seja para a vivência das crianças como um todo.

No Capítulo II traz-se inicialmente as contribuições do principal representante da Teoria Histórico-Cultural – Lev Vigotski, que considera em seus estudos sobre o desenvolvimento humano a dimensão social aliada ao biológico e influencia a aprendizagem escolar com concepções que rompem com o tradicionalismo que não visa o educando como centro do processo. Seus estudos são considerados, portanto, essenciais para o ensino direcionado ao aluno, posicionando-o como sujeito central. Em seguida são delineadas as considerações que a Teoria da Subjetividade por Fernando González Rey trazem como base para esse estudo, enfatizando a importância desses conhecimentos para a educação de crianças cujo desenvolvimento encontra-se agravado. São conceituadas no corpo do trabalho as categorias subjetividade, subjetividade individual, subjetividade social, sujeito e configuração subjetiva e suas implicações na educação.

O capítulo III intitulado por **O Lugar dos Sentidos Subjetivos e da Deficiência na Aprendizagem** tratará especificamente do elo entre os sentidos subjetivos dos alunos com necessidades educacionais especiais e a aprendizagem na vivência escolar. O texto se organiza primeiramente definindo o conceito de sentido subjetivo defendido por González Rey na sua Teoria da Subjetividade. Em seguida, enfoca-se a questão dos sentidos subjetivos das crianças com desenvolvimento atípico no contexto de aprendizagem escolar, ao ponto desses elementos auxiliarem a superação dos limites que o social impõe sobre o defeito no sujeito. Conceitua-se os

sentidos subjetivos, a sua relação com a aprendizagem e a inclusão, na relação entre professor-aluno e por último como elementos para o processo de superação.

No Capítulo IV desse estudo apresenta-se a metodologia de pesquisa qualitativa que utilizou o estudo de caso, os instrumentos usados para produção dos dados e os resultados alcançados. Por último, a análise e discussão dos dados entram como um momento de forte presença da subjetividade da pesquisadora.

Fecha-se esse estudo como Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Pedagogia com um texto sobre as perspectivas profissionais futuras da pesquisadora.

PARTE I
MEMORIAL

Sou feita de barro.

Barro moldável, maleável, que se constrói e reconstrói num processo contínuo.
As mãos que me criaram não sabiam qual caminho eu iria traçar, mas tinha a
certeza de que a vida me possibilitaria trilhar.
Como João e Maria trilhei meu caminho com “pedacinhos de pão” que, hoje em dia,
me ajudam a retornar ao passado em que o desejo de educar falava mais alto.
A cada dia que passa procuro transformar minha existência em algo significativo.
Meus valores foram construídos historicamente de acordo com cada momento que
passei. E que precisava passar.
As dificuldades me fortaleceram, as facilidades me instigaram a aspirar sempre
mais. Nada foi fácil, isso eu sei!
Hoje, só tenho uma certeza: muitos momentos virão, ainda tenho muito a aprender,
mas também tenho a ensinar.
Sendo assim, minha ação humanitária e social se baseia no amor, na esperança, na
doação, no ouvir, na troca.
Minha escolha, então, é essa: entender minha humanidade acima de tudo e
transformar minha profissão em favor do bem.

Com minhas próprias palavras inicio esse momento de autoconhecimento, de quem sou.

Nascida em Brasília – Distrito Federal, no ano de 1990, filha de mãe brasiliense e pai potiguar tive uma educação familiar que proporcionou uma infância muito prazerosa. Pude conviver com meus familiares diariamente enquanto meus pais trabalhavam. Tive a oportunidade, hoje em dia única, de morar numa casa que mais parecia um “conto de fadas” do interior que sobrevive no mundo urbano da capital onde pude pular corda, brincar de pique esconde com os primos, subir em árvores e comer fruta do pé, quebrar castanha no chão junto com meu avô, brincar na casinha da árvore, tomar banho num chuveiro feito de lata de achocolatado, etc. Momentos que jamais se apagarão da minha memória e que com certeza contribuíram muito para a construção dos meus valores.

Iniciei meus anos escolares numa escola de Educação Infantil Cristã na região administrativa do Guará I que também residia junto com meus pais, avô e tias. Recordo-me da professora por ser uma figura essencial nesses primeiros anos me dando segurança nos momentos em que não tinha minha mãe por perto.

Ao mudar com meus pais para a região da Asa Norte na quadra 407, ingressei na Escola Classe 407 Norte – Plano Piloto. Contudo por ser considerada uma aluna já alfabetizada não cheguei a concluir o primeiro ano, antigo “prézinho”, sendo adiantada nos estudos para a 1ª série (hoje em dia o 2º ano) com apenas 6 anos de idade. Continuei na escola até a 2ª série.

No ano seguinte meus pais resolveram mudar-me de escola para que eu ficasse mais perto do local de trabalho da minha mãe. Ingressei na Escola Classe 316 Sul – Plano Piloto aos 8 anos de idade, desde a 3ª série até o ano seguinte da formatura desse primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesse período meus pais se separaram judicialmente e como filha mais velha, tive de assumir algumas responsabilidades.

Na 5ª série do ensino fundamental mudei para o Centro de Ensino Fundamental Polivalente e lá estudei até a 7ª série – série na qual apresentei sérias dificuldades na aprendizagem em virtude da falta de interesse pelos estudos. Portanto, no ano seguinte mudei para a Escola 214 Sul – Plano Piloto, onde tive um “choque” cultural e econômico com os outros alunos. Lá me senti valorizada por um professor de Matemática, profº Mário, que até hoje recorda do meu desempenho nas suas aulas. Fui considerada uma das melhores alunas da escola recebendo uma valorização que não acontecia na instituição anterior, tendo por vezes sido desmotivada a querer prestar vestibular na Universidade de Brasília pelo fato dessa ser considerada na época uma instituição que só aprovava alunos de escola privada. Sem dúvida alguma, a figura de minha mãe como alicerce familiar foi essencial nesse período da adolescência, no qual as emoções vem como tempestades. Um amor incondicional e generoso que tudo suporta, tudo apóia, tudo acalenta.

Nos anos seguintes estudei no Centro de Ensino Médio Setor Oeste – Plano Piloto, onde tive a oportunidade de conhecer educadores comprometidos com valores, ética e cidadania. Envolvi-me em projetos reconhecidos nacionalmente e difundidos pelo educador Kléristhon Guimarães que com a vivência de pedagogo e licenciado em filosofia apresentou-nos os projetos de Simpósio, Musical e Festival de Curta-metragem, nos quais os alunos faziam suas próprias produções. Foi ele quem me incentivou a prestar vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília e antes que completasse os estudos no ensino médio, ingressei nessa instituição no segundo semestre de 2007, aos 16 anos de idade.

O ingresso na Pedagogia, assim como para muitos, não foi a primeira opção. Tinha a vontade de formar-me em Medicina, porém, lecionar era um desejo presente desde as brincadeiras na infância. No segundo semestre tive a oportunidade de cursar a disciplina “O Educando com Necessidades Educacionais Especiais” com a professora Anelice Batista. Sem dúvida foi nessa disciplina que descobri o desejo de educar para a diversidade. Redescobri minha própria história familiar que até então nunca tinha visto como fora dos padrões de normalidade. Convivo em meio a

dois grupos historicamente discriminados: os negros e os deficientes. Entretanto, esse nunca tinha sido até então um fator que chamava minha atenção tendo em vista a normalidade com a qual convivía com a diferença em casa, pois meus avós, mesmo sem muita escolarização, mas com uma vivência invejável, criaram uma tia e uma neta consideradas fora da família como deficientes sem enxergar nelas alguma limitação.

Cursei nos seguintes anos da graduação as disciplinas de Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais com a professora Celeste Azulay; Criatividade e Inovação na Educação com a professora Albertina Mitjáns Martínez na qual tive o primeiro contato com a Teoria da Subjetividade de González Rey; Enfoques Psicopedagógicos na Dificuldade de Aprendizagem com a professora Cármem Tacca; Princípios, Métodos e Técnicas para a Educação da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais com a professora Cristina Coelho; Psicologia Social na Educação com a professora Teresa Cristina Cerqueira; e por último a disciplina de Avaliação Educacional da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais com o Professor Bianor Domingues Barra Júnior.

Cumpri no ano de 2008 seis meses de estágio remunerado na instituição de educação privada SIGMA no segmento das turmas de 1º a 5º ano, na sala da coordenação pedagógica, realizando atividades de planejamento de aula de reforço, de datas comemorativas, da hora do recreio, assim como a organização do dia-dia das crianças como as agendas, o lanche que já vinha preparado pela cantina e precisava da distribuição da equipe em que fazia parte, e das fichas e atividades como dever de casa.

Em 2009 envolvi-me com o Projeto III Sujeito, Linguagem e Aprendizagem na Educação Inclusiva com a professora Cristina Coelho e o professor Bianor Barra Júnior em que foram feitas atividades que aliavam teoria-prática numa escola inclusiva do Distrito Federal, sendo nessa instituição o momento em que conheci a criança-sujeito dessa pesquisa.

No ano seguinte realizei o estágio obrigatório pela disciplina de Projeto IV na área de Psicologia Social com a professora Teresa Cristina Cerqueira quando na primeira fase coloquei em foco o espaço criativo no contexto inclusivo para o favorecimento da aprendizagem dos alunos e, na segunda fase, o foco central foram as representações sociais das crianças de uma turma de 1º ano sobre a deficiência segundo os conceitos defendidos por Serge Moscovici.

Atualmente, no ano de 2011, realizo a última fase do Projeto III Sujeito, Linguagem e Aprendizagem com a professora Cristina Coelho com foco nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, no lugar que o sujeito com necessidades educacionais especiais ocupa nessas avaliações e a preparação das crianças para esse momento, tendo em vista que tem sido desenvolvidas observações numa turma de 1º ano do ensino fundamental.

PARTE II
MONOGRAFIA

CAPÍTULO I

POR UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1.1 – A mudança de paradigmas desde o ensino especial à educação inclusiva: aspectos históricos e legislação

A partir do Séc. XX, a particularidade de um ensino¹ voltado para pessoas em situações diversas de aprendizagem tem passado por profundas mudanças paradigmáticas no mundo ocidental na intenção de instaurar um ensino capaz de fazer valer o direito básico de educação para todos. Garantir esse direito, entretanto, não se limita a apenas cumprir o que está na lei. A discussão deve ir além, propondo a real inclusão de todos no sistema.

Com o reconhecimento da diversidade na espécie humana sustenta-se o discurso de uma prática educativa pautada nos princípios de democratização do ensino e igualdade de oportunidades. De fato o acesso à educação formal tem sido facilitado com o passar dos anos por medidas políticas, porém a questão se aplica no que diz respeito à permanência dos alunos, em especial as crianças afetadas por fatores biopsicossociais no sistema de ensino e sua qualidade. Ou seja, de que forma tem efetivado a educação no interior das escolas com a intenção de incentivar a permanência do educando e contribuir para uma real aprendizagem, uma educação para além do tecnicismo, que considere a formação do sujeito complexo.

Historicamente a proposta da educação inclusiva entra como tema central em debates mundiais sobre os direitos humanos como impacto de grandes movimentos civis, ganhando grande apelo nos movimentos organizados mundialmente pela ONU (Organização das Nações Unidas).

No Brasil, a Lei soberana que regulamenta a sociedade se organiza por princípios democráticos, fruto de uma “constituição cidadã” em que os direitos e deveres para o bem-estar comum são partes fundamentais nas demais normas.

Tem-se assegurado legalmente a garantia do acesso igualitário a educação para todos no artigo 208, inciso III da Constituição Federal Brasileira de 1988, que garante que alunos com necessidades educacionais especiais tenham-lhes ofertada educação de qualidade devendo receber atendimento **preferencialmente** na rede regular de ensino junto as demais crianças.

¹Escolheu-se a utilização num primeiro momento do termo “ensino” para designar uma espécie de educação sistematizada pela escola voltada essencialmente a obtenção máxima e racional do conhecimento científico.

O termo em negrito, porém, deixa especificado que o atendimento obedecerá à prevalência preferencial em escolas regulares, o que implica também a educação em centros especializados de ensino. Sendo assim, por mais que a educação brasileira obedeça ao princípio democrático de acesso de todos, sem distinção qualquer, ainda assim se cogita a possibilidade de haver uma instituição especializada na educação dos “diferentes”. Essa colocação permitiria às escolas, principalmente às privadas, se negarem a matricular os alunos com necessidades educacionais especiais no discurso de que a estrutura da instituição pública estaria mais preparada para receber esse grupo. É questionado nesse momento o porquê de investir recursos financeiros e pessoais para atender as crianças que necessitam atendimento especializado se podem encaminhá-las para outra instituição onde os recursos ficam a cargo do poder público.

A lei efetivamente está sendo cumprida, porém sua execução estaria longe do ideal tendo em vista que a proposta política de tratar com igualdade educacional a diversidade da população não pressupõe garantir às diferentes culturas uma única educação de qualidade.

A escola, contudo, nem sempre considerou os princípios de heterogeneidade. Pelo contrário, a Modernidade “com seu esforço racional de ordenar o mundo” (MANTOAN; PRIETO, 2006, p.18) trouxe consigo a educação de crianças obedecendo a um rígido igualitarismo ao considerar a unicidade do “todos”. Confunde-se até hoje que para instaurar uma condição de igualdade nas escolas é preciso considerar todos como iguais, negando as matrizes da própria identidade do ser.

O ensino se torna padronizado e dirigido a um grupo homogêneo, insistindo em desconsiderar a condição pessoal dos sujeitos no processo. Parece ser mais cômodo ao professor organizar um ensino partindo do conceito de igualdade do grupo, do que planejar um atendimento individualizado que segue as particularidades de cada um. Segundo Mantoan e Prieto (2006) a valorização individual do aluno implica na desestabilização de um ensino previsível, controlado. A diferença é negada pelo medo ao rompimento de modelos educacionais, à mudança, ao pisar em chãos inseguros. Eis uma das explicações para a resistência da política educacional no interior das escolas que obedece à multiplicidade incontável das configurações subjetivas.

Essa falsa igualdade não propicia a garantia de relações justas na escola. Conforme as referidas autoras,

A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere, diante das desigualdades naturais e sociais. (MANTOAN & PRIETO, 2006, p 19)

Pelo contrário, a indiferença frente as diferenças só aumenta as distâncias entre professor e aluno, entre ensino e aprendizado. O professor não consegue compreender a individualidade de cada aluno e, por outro lado, o aluno não atribui significado a aprendizagem na medida em que o ensino não se direciona a ele especificamente, deixando de atender seus desejos e interesses.

Tunes e Bartholo (2006) afirmam que muitas concepções denominadas fatalistas e naturalistas que ainda coexistem na sociedade, compreendem a deficiência como um fenômeno sobrenatural predominante em visões míticas da Antiguidade Clássica, aliados à ideia de incidente biológico indesejável, azar ou até castigo divino devido ao pecado.

Embora o avanço científico tenha consolidado novos conceitos, a visão naturalista persiste em assumir a condição do homem como essencial nas suas relações. Essas concepções instituem a irreversibilidade do fenômeno, ou seja, o sujeito está fadado a ser até o fim de sua existência um deficiente. A cada forma de enxergá-los atribuía-se um tratamento distinto, sendo tratando-os para alcançar a cura pelo poder divino, atendendo-lhes em hospitais e casas de abandono, ou exterminando-os como era comum no caso dos povos romanos. Resumindo, “a visão sobrenatural carrega a ambivalência do assistencialismo e da segregação: prestar cuidado aos deficientes, abrigá-los; todavia, separando-os por incomodarem-nos aos nossos olhos”. (TUNES; BARTHOLO, 2006, p. 137)

A religião, em específico o Cristianismo, também propiciou tais ideias na medida em que põe o homem à imagem e semelhança de Deus. O deficiente, ser diferente dos padrões de normalidade concebidos, seria o oposto da imagem divina. Mazzota (2005, p. 16) afirma que “não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos “à margem da condição humana.”

No campo da ciência, outras correntes surgiram com a compreensão da dimensão social da deficiência em consequência dos avanços dos estudos da psique humana. Esses indivíduos agora exigiam atendimento especializado para serem devidamente assistidos, principalmente após a I e II Guerra Mundial que em consequência de ataques violentos tiveram aumentados os contingentes de pessoas mutiladas. Em defesa de seus direitos e opondo-se a noção de fatalidade natural, essas correntes enfatizam a deficiência como construção social admitindo o desenvolvimento da pessoa. Um desenvolvimento agravado por fatores tanto biológicos quanto sociais, mas ainda assim considerado um desenvolvimento.

Entende-se por pessoa deficiente aquele que apresenta sua característica biológica capaz de formar uma barreira no desempenho das atividades sociais. (VIGOTSKI, 1997) O social, e não somente o orgânico, incapacita o biológico ainda que a falta seja orgânica em princípio. A deficiência deixa assim de ser compreendida como individual para ser entendida como concepção

social. Portanto, ela não é a priori do ser e sim forjada no social através do olhar do Outro. Para Tunes e Bartholo “[...] a deficiência é uma espécie de sentimento que emerge das relações sociais particulares que se estabelecem com essas pessoas.” (2006, p. 140)

A educação de crianças com agravos passa a seguir uma questão conflitante entre educar num grupo específico ou educar incluindo-as no direito fundamental de vivência com as demais.

Durante um bom tempo, a educação de crianças com agravos dedicou-se ao ensino especial cujo esses sujeitos tinham atendimento educacional em grandes centros de ensino especializados em atender suas necessidades. Esse tratamento diferenciado obedece aos princípios legais brasileiros que garantem o atendimento educacional especializado a essas crianças (BRASIL, art. 208, III).

A execução da iniciativa política, entretanto, pode ser analisada como uma forma discriminatória na medida em que organiza um ensino em instituições que restringem o acesso às escolas comuns e nega o direito de todos à socialização e à convivência com os demais. Assim, sob a justificativa de uma educação voltada para suprir as necessidades específicas das crianças com desenvolvimento atípico, os centros de ensino especializado acabam por privar a criança ao convívio comum.

É como se os alunos com deficiência não precisassem frequentar um ambiente plural, coletivo, como forma de buscar seu pleno desenvolvimento humano e seu preparo para o exercício da cidadania; como se eles estivessem “dispensados” do direito ao Ensino Fundamental obrigatório, ministrado em estabelecimentos oficiais de ensino e não separados por grupos de pessoas. (MANTOAN, 2009, p. 19)

Diante das discussões em torno de uma educação inclusiva, a educação especial passou a ser vista por muitos como algo nocivo ao desenvolvimento humano e tem entrado num processo de crise de identidade, como coloca Beyer (2005). Na verdade é um “movimento de descentralização da educação especial” ao admitir o convívio das pessoas com deficiência em espaços comuns, nas escolas de ensino regular, com um discurso pautado pela lógica de que a escola obedece a todo um sistema social. Ela não pode, portanto, separar as crianças que fogem aos padrões de normalidade das demais, já que elas estão em contato permanente nos diversos outros espaços e instituições da sociedade.

Heloísa Barbosa em artigo publicado com o título **Por que Incluir?**, aliada a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, considera que a educação de crianças com desenvolvimento atípico em centros de ensino especial estimula a segregação social das mesmas e “nega-lhes o acesso às formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem que somente acontecem na sala de aula regular devido à diversidade presente neste ambiente.”

Sendo assim, a mesma autora defende as contribuições da escola inclusiva na constituição do sujeito. Um dos argumentos do texto deve-se ao fato comprovado por pesquisas realizadas nos Estados Unidos que apresentaram a diferença do desempenho acadêmico de dois grupos de crianças com necessidades educacionais parecidas, na qual o grupo de crianças em escolas regulares apresentou progressos expressivos em relação ao grupo de crianças inseridas em escolas especiais. Isso se deve ao fato já preconizado por outros autores sobre a diversidade de elementos culturais com que a criança se relaciona numa sala de aula regular e que afetarão evidentemente em seu desenvolvimento.

Opondo-se então à segregação das crianças com deficiência, têm se dado ênfase na construção de uma escola capaz de minimizar as diferenças socialmente incentivadas.

Nós nos encontramos numa situação de significativa mudança na função pedagógica da educação especial, o que pode representar uma mudança do conceito de uma educação especial fixa, estabelecida fisicamente em espaços circunscritos, basicamente nas escolas especiais, para o conceito de uma educação especial móvel, dinâmica, que se desloca para atender os alunos nas escolas de ensino regular. (BEYER, 2005, p. 12)

No cenário dos movimentos sociais e das políticas públicas em favor da inclusão aconteceu nos anos 90 a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, patrocinada pelo Banco Mundial, que contou com a participação oficial de 155 governos e 1.500 delegados de organizações não governamentais, realizada em Jomtiem – Tailândia, e resultou na publicação da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que tinha como principal objetivo garantir a educação de todas as pessoas independente de suas diferenças particulares. Já apontava para a necessidade de mudanças na escolarização das crianças com desenvolvimento atípico.

No ano de 1994 reuniram-se em Salamanca - Espanha alguns representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com a intenção de promover significativas mudanças no que diz respeito a educação voltada para todos e em específico, aos sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Como resultado da conferência foi aprovada a Declaração de Salamanca, documento que deu força aos princípios mundiais de garantia de acesso e permanência de todos a educação, determinando um plano de ação para a mudança da educação especial e instituindo que as escolas regulares de ensino deveriam receber todas as crianças, independente de suas diferenças físicas, intelectuais, sociais e emocionais. Nessa declaração há uma nova conceituação do termo “necessidades educativas especiais”, a qual se refere “a todas as crianças e jovens cujas

necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.18)

O sujeito incluído deixa de ser apenas aquele que possui características biológicas que o impedem de ter um desenvolvimento comum, e passa a englobar toda e qualquer criança que tenha seu desenvolvimento agravado por múltiplos fatores sociais, culturais, econômicos, familiares, entre outros. Assim, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais não deverá voltar-se somente aos sujeitos com “deficiência”. Sua pedagogia deve centrar-se nas especificidades de cada criança ajustando o conhecimento às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da mesma, em vez de cada criança adaptar-se ao ritmo imposto pela instituição educativa. O ensino partirá do princípio de que as diferenças humanas são normais e atingem a aprendizagem.

Nesse documento também se enfatiza os princípios de uma prática educacional inclusiva considerando a necessidade levantada pela perspectiva histórico-cultural do convívio diverso numa sala de aula para favorecer a aprendizagem. Sendo assim, “o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.23)

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no Capítulo IV que dispõe sobre a Educação Especial, é considerada um marco histórico no que se refere às políticas educacionais para a inclusão. Ela reforça o princípio constitucional da oferta do ensino que se destina as crianças com necessidades educacionais especiais preferencialmente nas instituições regulares. E mais, em seu parágrafo 2, discorre que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996, § 2º)

Encontra-se nesse momento do texto ainda enraizado na legislação atual os princípios da integração escolar. Seguindo a interpretação do referido parágrafo pode-se observar a intenção de uma perpétua existência de instituições fora da escola regular especializadas no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais sempre que **“não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”**

E mais, **“em função das condições específicas dos alunos”**, a escola teria o poder de não aceitar uma criança deficiente quando esta demandasse necessidades adicionais àquelas que a escola pudesse oferecer. Percebe-se assim a rigidez de um sistema de ensino que condiciona a criança a se adaptar a ele quando na verdade deveria seguir o contrário.

Outra problemática que esse princípio legal traz diz respeito a inferir uma possível formação inadequada dos profissionais na escola de ensino regular sendo eles incapazes de atender a certas necessidades das crianças, deixando esse trabalho a cargo de um profissional específico. Isso contraria ideologicamente a proposta atual da própria formação do professor com habilitação para licenciatura nas séries iniciais que intenciona uma formação global, abrangente, em que esse profissional seja capaz de lidar com as diferentes situações do cotidiano escolar, dentre elas a inserção de uma criança com necessidades educacionais especiais na sala de aula. Sustenta-se aqui o discurso de “não estar preparado” para a inclusão. Não se pensaria, porém, em preparo se a própria escola regular já admitisse um ensino voltado à diversidade.

Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por sua vez, constitui um documento de apelo nacional que direciona a educação especial para auxiliar a ação do processo de inclusão. Ao compreender como inclusão “a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade”, o documento já estabelece a justificativa por um espaço escolar democrático e, portanto, inclusivo. Tais diretrizes trazem propostas no âmbito político, técnico-administrativo e pedagógico para a implementação da inclusão nas escolas brasileiras. O documento norteia a ação da sociedade brasileira na educação das crianças.

Um último fator histórico levantado nesse trabalho como relevante para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência ocorreu em 6 de Dezembro de 2006, com a aprovação de um protocolo assinado em 30 de Março de 2007 na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, cujos Estados participantes se comprometeram em adotar medidas legislativas, administrativas ou de qualquer outra natureza que fossem necessárias para garantir o respeito aos direitos reconhecidos da pessoa com deficiência, lutando contra a sua discriminação. Essa Convenção reconhece a necessidade desse tratado porque as pessoas com deficiência representam um dos grupos mais marginalizados e que os seus direitos têm sido ignorados ou negados rotineiramente em muitas partes do mundo.

No que se refere ao grupo das crianças consideradas deficientes o protocolo defende o direito de expressar-se livremente “em igualdade de oportunidades com as demais crianças e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam realizar tal direito.” (2007, art. 7)

1.2 – Concepções sobre inclusão e a prática inclusiva nas escolas regulares do Distrito Federal

Mas afinal, de que inclusão estão falando?

Hoje em dia, a educação inclusiva ainda é entendida predominantemente como “a inclusão de crianças, jovens ou adultos com deficiência em escolas regulares” (FERREIRA; MARTINS, 2007). Entretanto, essa prática vai além do ajuste das crianças ditas “atrasadas” ao sistema de ensino público, que é direito subjetivo de cada um e dever do Estado. Ela diz respeito, e aqui se assumirá essa posição, a todas as pessoas que apresentam qualquer dificuldade para aprender em seu processo de escolarização.

Conforme levantamento de pesquisa feito pelas autoras do referido livro – De docente para docente - se encaixam nesse grupo: o pobre, o aluno com deficiência, o índio e o negro, as altas habilidades, as crianças em conflito com a Lei, as afastadas por hospitalização, entre outras que por algum motivo encontram-se em situação desfavorável à aprendizagem. A inclusão assim deve ser vista como uma forma de melhoria da estrutura da escola regular para receber a diversidade da população, de forma que combata qualquer forma de exclusão, segregação, discriminação e que atenda qualquer pessoa do planeta.

Segundo Mantoan (2005), fortalecendo a concepção apresentada acima, a inclusão “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Portanto, para a autora incluir é muito mais do que um ato de inserir, adicionar ou agregar.

A inclusão aqui requer o reconhecimento da figura central do par “diferente” na aprendizagem. Vê-se a extrema importância da troca intercambial entre todos os sujeitos para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se instaure, pois é por meio do choque cultural com um “Outro” desconhecido que se formam as estruturas complexas de pensamento e linguagem defendidas pela perspectiva histórico-cultural. (VIGOTSKI, 1987)

De tal maneira a inclusão,

tornar-se-á uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, o dos deficientes, mas especializada no aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.(MANTOAN, 2005)

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001), a escola inclusiva pode ser assim definida salientando a relevância da interação social entre os pares diferentes para a constituição do sujeito, bem como, a importância de se dar suporte aos educadores para a ação pedagógica diferenciada:

O conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica. (BRASIL, 2001, p. 34)

Contudo, esses conceitos sobre a educação inclusiva por muitas vezes tem sido distorcidos quanto a seus ideais, principalmente no que se refere à mudança do cotidiano escolar. Não é raro confundir-se inclusão com integração. Os dois termos porém, possuem significados práticos muito distintos e a indiferenciação clara da significação deles reforçam mais o paradigma tradicional ainda vigente de segregação.

A intenção de integração escolar que tinha o objetivo principal de aproximar as pessoas com necessidades educacionais especiais do cotidiano normal surgiu na década de 1960 a 1970 (MANTOAN; PRIETO, 2006, p.37) quando o Brasil atentou para propostas educacionais que pusessem esse sujeito o mais próximo possível dos demais alunos. Desencadearam diversas manifestações de movimentos sociais em prol da pessoa com deficiência reivindicando seu direito de assumir papéis sociais como a classe comum assumia.

Uma das críticas que se seguem a integração escolar diz respeito a estrutura rígida dessa escola. Um aluno ao requisitar seus serviços deveria ser atentamente estudado quanto às suas dificuldades e a partir daí verificar suas condições aptas ou inaptas para se inserir nesse espaço. O aluno que fosse considerado fora dos padrões dos níveis de exigência fixados pela escola deveria ser encaminhado a instituições especializadas. Considera-se que o encaminhamento desse aluno para a educação especial não respeitava suas capacidades individuais e sociais, baseando-se estritamente na rejeição deste na classe comum.

Propõe-se nesse modelo que os alunos sejam atendidos em suas necessidades segundo duas orientações: encaminhá-los para recursos especializados “somente quando necessário”; e movê-los a fim de ocupar a classe comum “tão logo possível. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 38)

A situação de não aprendizagem é recorrente no dia-dia das escolas brasileiras, sendo que uma significativa parcela desse público em fase de escolarização está condenada à marginalização, reflexo de um sistema racionalista de ensino no qual o indivíduo deve adaptar-se a sua rigidez. Em consequência dessa ação se configura posteriormente a exclusão do aluno. Essa é vista na grande maioria como condição do sujeito ao fracasso escolar, transferindo ao educando a culpabilização pelo não aprendizado.

Como reflexo desses acontecimentos, um dos desafios enfrentados atualmente para a implantação de uma prática educacional inclusiva e levantado também por Mantoan e Prieto (2006) recai no cuidado em não deixar que a preocupação em inserir a criança na escola regular se torne meramente no cumprimento da lei que assegura essa ação.

O ato de inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola tem sido por muitas vezes representado pela matrícula no sistema, tornando o indivíduo num número que a priori serve para quantificar o percentual de alunos atendidos na rede de ensino e acompanhar o processo de democratização da educação. Porém, isso não assegura à criança a participação ativa nas atividades da vida escolar, nem necessariamente uma aprendizagem em condição de igualdade.

A grande questão que se coloca hoje em dia é, portanto, a de como atender os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares preservando a aprendizagem comum de todos?

Dessa forma, as pesquisas científicas na área têm salientado para eixos norteadores para a criação de um ambiente educativo inclusivo, longe de criar manuais rígidos ou modelos pré-determinados sobre inclusão.

Obedecendo a toda uma legislação no âmbito nacional e internacional, tem sido defendido o acesso aos bens e direitos de convívio comum pelas crianças com agravos junto às crianças consideradas normais com uma única justificativa: delas não viverem numa sociedade especial. As escolas inclusivas seriam instituições de ensino regular com vistas na diversidade, tendo como fundamentos básicos o atendimento a toda e qualquer criança e adequação curricular/metodológica às especificidades de cada uma. Para Magalhães,

A questão seria adequar a estrutura escolar às diversidades existentes no que se refere a ritmos de aprendizagem, interesse, origem social, dificuldade, habilidade, motivação dos alunos dentro das salas de aula regulares, em qualquer nível de ensino. (MAGALHÃES (Org.), 2003, p. 39)

Os princípios da educação inclusiva vêm assim se fortalecendo com o passar dos anos como resposta que vai em oposição ao tradicional atendimento das crianças com agravos nos Centros de

Ensino Especial. Essa segunda opção de inserção do educando com desenvolvimento atípico no ensino regular e atualmente difundida com potencial poder de ruptura com paradigmas tradicionais enraizados na sociedade, diz respeito à prática pedagógica inclusiva. Nela torna-se reconhecida e valorizada a diversidade humana e os tempos e espaços de cada sujeito referente ao aprendizado.

Conforme Mantoan e Prieto (2006, p.40) “as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino”.

Nesse momento as autoras tocam num ponto essencial para a discussão que diz respeito a existência de uma forte predominância do modelo médico na escola tradicional com vistas na deficiência, o que implicou no surgimento do que alguns autores chamam de “pedagogia terapêutica” demonstrando a presença do pensamento clínico na educação.

Ainda hoje é comum se encontrar no discurso de professores a necessidade do diagnóstico médico para a partir daí o docente se ocupar ao planejamento de estratégias de ensino diferenciadas para o aluno que necessita. Compreende-se assim uma certa medicalização da educação, prática reproduzida pelas próprias esferas do poder público como secretarias e diretorias de ensino.

Todavia, numa escola inclusiva o trabalho pedagógico não se importa em definir qual a deficiência e quais limitações ela gera, mas compreender o processo de ensino e aprendizagem do educando de uma forma global e diversificada. Interessa-se por desvendar a forma de organização do ensino para qualquer sujeito. O diagnóstico médico pode servir para auxiliar os educadores na formulação das estratégias de ensino, mas eles em si não podem ser considerados como “bulas” que informam e desvendam as necessidades dos alunos. Ele é uma ferramenta, não uma base.

A inclusão, porém, só existe porque há exclusão! Essa exclusão se concretiza na medida em que a escola tradicional ainda não está preparada para incluir todo e qualquer aluno por possuir um ensino verticalizado, de currículo padronizado e linearmente organizado; quando considera uma estrutura padrão de desenvolvimento e impossibilita enxergar a personificação deste; e mais, quando suas avaliações são baseadas em quantificar as competências e induzem o educando com necessidades educacionais especiais à ideia de fracasso. Enquanto a referência para incluir for a diferença, estará se falando de exclusão.

A escola inclusiva só existe como ideário porque a escola atual exclui, e exclui com sua didática centrada no ensino a ser ministrado e não na forma diversa como cada aluno aprende; exclui na maneira de avaliar e classificar os alunos [...]; na maneira de organizar todo o trabalho pedagógico sem pensar na participação do aluno nesse processo [...] (ALBUQUERQUE, 2005, p. 21)

Uma escola inclusiva, assim, exige uma nova forma de pensar a orientação do ensino. Primeiramente deve-se assumir a condição ontológica do homem de seres únicos em suas formas de pensar e aprender. Embora estejam agrupados em divisões naturais do desenvolvimento humano – infância, adolescência, adulto e velhice – todos os indivíduos possuem configurações subjetivas diversas. Essas configurações foram e ainda são construídas ao longo da história humana e repassadas culturalmente. É necessário, portanto, direcionar o ensino para a individualização dos alunos.

O princípio da individualização é visto por muitos educadores como algo inviável na medida em que a escola tem assumido papéis que não são de sua estrita responsabilidade. Hoje em dia é comum ver educadores assumindo funções antes destinadas à família e a escola como instituição de promoção da saúde, ou até mesmo com a função de assistência social. Por certo não é fácil conviver com as barreiras impostas socialmente que interferem no aprendizado, entretanto há de se considerar a ética profissional no trabalho com as crianças, pois mesmo que não seja função do professor responder como pai/mãe, é dever dele assumir a responsabilidade social e profissional com os indivíduos que com ele convivem.

Há de se considerar também a precária estrutura do sistema educacional brasileiro que contempla um grande contingente de alunos que necessitam de uma educação de qualidade, mas no entanto, não recebem o devido investimento político e financeiro. Torna-se comum se deparar com situações de superlotação das classes e falta de formação adequada dos profissionais da educação.

Uma aula inclusiva, porém, exige que os alunos demonstrem suas habilidades para que o professor direcione seu trabalho pedagógico com a intensão de valorizar aquilo que o educando consegue fazer sozinho ou com a ajuda dos demais. Beyer (2005) cola que:

Uma aula dada num ambiente escolar inclusivo exige dos alunos exatamente o que eles têm capacidade de demonstrar. Nem mais, nem menos. Crianças com altas habilidades ou superdotação podem e devem demonstrar melhor desempenho. Crianças fisicamente sadias podem correr mais rapidamente e pular mais alto do que crianças com limitação ou deficiência física. Deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda a suas capacidades individuais e desenvolva sua própria personalidade. (BEYER, 2005, p. 29)

E ainda complementa afirmando que “nós educadores, devemos ficar contentes quando uma criança se torna o que ela pode vir a ser e obtém o desempenho que esteja ao seu alcance. Mais não podemos exigir dela.” (idem)

Decorre desse princípio a possibilidade de criação de um currículo flexível, adaptado às necessidades e possibilidades de avanço dos alunos. Porém, essas adaptações não devem ser

organizadas minimizando os conteúdos ou simplesmente retirando-os do currículo da criança como ocorre em algumas escolas atualmente.

O sentido da inclusão refere-se essencialmente à possibilidade de integração de todos os alunos com o conhecimento. Portanto, a organização do ensino deve atender a todas as crianças de forma igualitária, respeitando as especificidades e diferenças de cada uma. O conhecimento deve ser acessível a todos. Uma aula ideal atende ao princípio da heterogeneidade onde os alunos recebem atendimento diferenciado nas condições que necessitam, de acordo com as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento. A avaliação, na mesma medida, deve ser apoiada na diversidade. Seria injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças baseando-se numa avaliação com critérios igualitários.

Ao contrário, a avaliação escolar tem-se dirigido por métodos de quantificação que obedecem a escalas e nivelamentos do quanto um indivíduo aprendeu sobre determinado conteúdo. Seguindo a lógica capitalista de obtenção máxima do capital, a avaliação tem incentivado a competitividade entre os sujeitos através de escalas comparativas que classificam os alunos quanto ao rendimento em excelentes, bons e ruins.

No contexto escolar inclusivo, porém, não há espaço para essa dinâmica competitiva se estabelecer, dando-se preferência a métodos avaliativos que valorizam todo o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno analisando cuidadosamente as metas atingidas e obedecendo ao princípio da variabilidade deles.

Uma segunda condição discutida para a implantação da educação inclusiva diz respeito ao que alguns autores chamam de “sistema de bidocência”. (BEYER, 2005; FERREIRA e MARTINS, 2007)

Analisando as condições atuais da educação se discute a importância de dois educadores na sala de aula inclusiva. Numa classe comum em que todos os educandos possuem relativamente um sistema homogêneo² de aprendizagem é suficiente a presença de um professor. No entanto, numa sala de aula inclusiva em que os indivíduos se diferenciam significativamente quanto as suas mais variadas formas de expressão, um único professor realizaria com dificuldade a proposta de uma educação individualizada. Considera-se, portanto, a necessidade da colaboração de um segundo agente mediador para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Esse segundo agente já vem tomando espaço nas escolas do Distrito Federal por meio da contratação de “monitores” que auxiliam os alunos com necessidades educacionais especiais na execução das atividades. Entretanto, essa figura ao invés de contribuir para a aprendizagem das

²Falar de homogeneidade ao tratar-se de seres humanos é um equívoco na medida em que sustenta-se a ideia de diversidade. Para isso foi acrescentado no texto o termo “relativo” para explicar a afirmação.

crianças tem-nas distanciado, principalmente no que se refere ao convívio com as demais. Os monitores tem assumido o papel de assessorar apenas essas crianças, ficando as demais a cargo do professor titular. Para longe de facilitar a inclusão, esse posicionamento tem servido para a exclusão dos alunos ao repetir na classe comum uma prática já realizada nos centros de ensino especial. É como se fosse um “ensino especial” dentro de uma classe inclusiva.

Admitindo também a real contribuição da redução numérica de alunos em sala para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem significativa, justifica-se a importância da revisão das políticas educacionais de atendimento ao público infanto-juvenil que nas condições atuais de ensino tem-se muito mais dificultado a permanência dos educandos do que de fato contribuído para a democratização da educação formal.

É preciso deixar claro que a educação inclusiva é um novo paradigma pedagogicamente viável na medida em que o ganho significativo é a experiência da diferença, devendo ser considerada a potencialização das capacidades humanas de autonomia, atenção, comunicação, envolvimento, autoestima, sociabilidade, afetividade, melhora na conduta, segurança, promoção da saúde, entre outras.

Contudo a educação inclusiva na forma com a qual se defende no corpo desse texto não acontece devidamente tanto pelo medo à mudança e ao rompimento com representações solidificadas na estrutura educacional, quanto pela falta de informação ou informação distorcida sobre a viabilização prática de uma educação que realmente inclui.

Pensar sobre a organização de um trabalho pedagógico inclusivo implica primeiramente um processo de reflexão sobre o que se pretende ao incluir um aluno. Adaptar espaços físicos e currículo para receber um aluno com necessidades educacionais especiais não significa inclusão na qual se defende nesse estudo. Necessariamente as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e avaliadas visando atender as especificidades de cada sujeito aprendiz. Inclui-se nesse aspecto a reorganização do sistema educativo, seus objetivos educacionais, o espaço físico, a formação especializada e continuada dos professores, as representações sociais e o ideário educacional, a relação com a família e comunidade escolar, entre outros aspectos que facilitam a inclusão da forma como se defende.

CAPÍTULO II

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A SUBJETIVIDADE

2.1 - A abordagem de Lev Semionovitch Vigotski

A teoria histórico-cultural surge no início do Séc. XX na União Soviética como vertente ao que se chama de Psicologia da Educação. (MELLO, 2004) Sua ideia principal ao considerar a dimensão social do homem rompe com conceitos que até então só eram capazes de explicar o comportamento humano dilacerando-o em pólos bem distintos entre o biológico e o social. Surge assim uma nova concepção de humano.

Na busca por explicações de como se dão a aprendizagem e o desenvolvimento, ao ponto de diferenciar claramente o intelecto do humano do intelecto dos animais, a teoria histórico-cultural rompe com modelos de correntes que por um lado, consideravam o indivíduo como ser reativo às ações do meio e, portanto, determinado pelas forças externas como é o caso do comportamentalismo e, por outro, teorias organicistas que se embasavam no processo de maturação biológica para explicar o desenvolvimento da espécie.

Seu principal representante, Lev Semionovitch Vigotski, produziu grandes implicações na educação através de seus estudos. Embasado em perspectivas do materialismo histórico-dialético cujo principal representante foi Karl Marx (1818 – 1883), o teórico defende a dimensão social do desenvolvimento humano tendo como foco principal a compreensão de que o indivíduo se constitui necessariamente numa relação direta com o Outro.

Mello (2004, p. 136) ressalta afirmando que “o ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas-, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso.”

Tendo em vista, portanto, que um indivíduo não nasce “pronto” para conviver numa sociedade que já se encontra estruturada e não carrega em si uma herança genética determinante de seu posicionamento social – este se daria numa trajetória histórica repassada culturalmente pela linguagem (fala), signo mediador essencial à vida humana - compreende-se a importância da intervenção de um outro indivíduo para que através da relação de troca o sujeito inacabado tenha acesso aos bens culturais e ao conhecimento acumulado. A teoria histórico-cultural assim, supera a ideia de aptidões ou dons que posicionam socialmente a criança de acordo com suas capacidades

inatas. O homem passa a ser visto como um ser histórico-cultural em consideração ao tempo em que vive e à cultura que tem acesso.

A abordagem histórico-cultural não acredita, portanto, num determinismo no indivíduo perante sua humanização. É justamente pelo contato essencial com outros elementos externos a ele e por meio de sua capacidade criadora em explorar todo leque de possibilidades oferecidos culturalmente que o indivíduo vai se constituindo. A criança não nasce pronta e fadada a assumir papéis, mas vai construindo ao longo da vida processos que a tornem o que ela é. A cada nova geração os elementos culturais são revistos e modificados a partir justamente da capacidade criadora do homem em produzir novas interpretações sobre o meio em que vive.

[...] diferentemente dos filhotes dos outros animais, cada nova geração de seres humanos não nasce para repetir as aptidões da espécie, mas para aprender as aptidões necessárias à utilização da cultura no mundo e no momento histórico em que vive. (MELLO, 2004, p. 138)

A partir das concepções defendidas na teoria histórico-cultural que concebem uma nova visão de homem podem-se inferir diversos elementos para discussões educacionais. Um deles diz respeito à forma como o ensino tem sido transmitido, com sentido próprio da palavra, aos educandos.

A ciência ocidental costuma basear-se na crença da comprovação da veracidade de um conhecimento tido em geral como único. Associando-se a uma prática “animalesca” de transmissão do conhecimento herdado de forma a depositar nas crianças os conteúdos do currículo, algumas ações acabam por coibir a criação de novos conhecimentos por seus alunos quando postula o saber pertencente ao professor, um ser adulto que possui maior vivência e, assim, maior propriedade do que diz, como único e verdadeiro.

A teoria histórico-cultural, porém, compreende como fator fundamental para a educação das crianças que seja levado em consideração os elementos com os quais os indivíduos tiveram contato antes mesmo de ir para a escola, essencialmente por considerar a importância do significado de um conceito para o aluno nesse processo.

Vigotski (1987, p. 105) acredita ser “inútil considerar os dois processos isoladamente” no campo educacional, tanto o de aquisição dos conceitos formados no cotidiano quanto os conceitos científicos, pois não há possibilidade de se isolar totalmente uma criança do convívio com os demais ao ponto de não vivenciarem experiências que influenciam no desenvolvimento. Ciência e experiência de vida se fundem na constituição humana. Antes mesmo que entre em contato com a

cultura letrada, a criança se relaciona com as infinitas possibilidades de elementos culturais que se têm disponíveis e com os quais auxiliarão na sua formação.

A educação segundo essa abordagem deve voltar-se ao princípio da diversidade, longe de se orientar para um ensino homogeneizador. Os sujeitos não são vistos em blocos ou formas fixas que os posicionam num grupo igual, mas vistos em suas particularidades. É um sujeito ativo que reage às situações implicadas, que interage e se fundamenta na participação do “Outro” social em sua vida. O ensino se dá em meio a relação colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno em que os dois, numa relação horizontal de troca, assumem os papéis de mestres e aprendizes. O aprendizado é considerado “uma das principais fontes de conceito da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.” (VIGOTSKI, 2008, p. 107)

Evidencia-se nas escolas uma prática recorrente de ensino baseado em concepções tradicionais e positivistas que encaram a aprendizagem associada a uma representação reprodutiva daquilo que é ensinado. Nesse sentido, a prática pedagógica se fundamenta no ensino de um conhecimento linear. Aos alunos é apresentado um mundo feito, já pronto. Esses processos desmotivam a criança a interessar-se em aprender, pois nada existe de novo a ser descoberto. Deve-se propor a elas, em contrapartida a descoberta de novos conceitos, pois como o próprio Vigotski (2008) questionava, o que pode haver de valor para a criança entrar em contato com um mundo já conhecido?

Em contraposição a esse cenário surge na perspectiva histórico-cultural a possibilidade de inserir o sujeito aprendiz no processo de construção do conhecimento como sujeito ativo, superando-se a ideia de um ensino despersonalizado. A educação passa por novas conceituações de seus ideais. Vigotski e seus colaboradores assim, assumem a educação como um movimento responsável por garantir a possibilidade de desenvolvimento humano por meio da aprendizagem dos elementos culturais e cognitivos presentes externamente. Para isso, “para garantir a criação de aptidões nas novas gerações, é necessário que as condições de vida e educação possibilitem o acesso dos indivíduos das novas gerações à cultura historicamente acumulada.” (MELLO, 2004, p. 140)

Analisando sob a ótica da teoria histórico-cultural, a atividade mediadora assume importante papel na educação, considerando a necessária importância da presença do Outro humano para o acúmulo dos bens culturais produzidos ao longo do tempo. Nesse sentido o educador assume o papel do mediador entre a cultura e a criança, para orientar essa relação de descoberta do mundo ensinando o uso social das coisas.

[...] o educador é o mediador da relação da criança com o mundo que ela irá conhecer, pois os objetos da cultura só fazem sentido quando aprendemos seu uso social – e só pode ensinar o uso social das coisas quem já sabe usá-las. (MELLO, 2004, p. 140 e 141)

É em relação com outra pessoa que fará a mediação e que carrega uma experiência de vida num tempo maior de contato com a cultura que vão se formando o que Vigotski (1998) chama de processos de internalização. A relação com o mundo passa de uma situação intersubjetiva para tornar-se parte interna do ser humano. A ação do sujeito é mediada e sua ação é produtora de significado essencialmente pela efetivação dessa mediação.

A internalização se caracteriza como um processo interno de reconstrução do conhecimento. A formação da consciência acontece devido a um conceito internalizado, intrapsicológico que emerge de um material inscrito nas relações entre os indivíduos. Se objetiva na recodificação dos elementos postos externamente. Nesse sentido, a importância dos conceitos de Vigotski se encontra na consideração de que a aprendizagem e o desenvolvimento só se revelam por meio da ação colaborativa de outra pessoa. Constitui-se uma cadeia cíclica e dialética entre ver-refletir-operar. Esse é o caráter fundamental da internalização por meio da aprendizagem para Vigotski.

Ao acreditar na necessidade da atividade mediadora para o estabelecimento de um ensino voltado ao educando, a perspectiva histórico-cultural só poderia conceber a aprendizagem como processo que antecede o desenvolvimento.

Zóia Prestes (2010, p.169) reafirma os estudos de Vigotski ao concluir que sem a atividade mediadora a aprendizagem não é condição que garante o desenvolvimento. Mas “que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento.” Sendo assim, a aprendizagem não é condição necessária para o desenvolvimento. A criança pode se desenvolver ou não, o que dependerá do estabelecimento de uma relação cordial, de confiança e que gera bem-estar entre os sujeitos.

O desenvolvimento da criança é então, potencial resultado da aprendizagem. Pode-se exemplificar esse ponto com o uso de um instrumento. Mello (2004) dá o exemplo do manuseio da colher. A criança conhece o objeto por meio de estímulos sensoriais que o definem, seja ela de pau ou de alumínio. Porém, só conhece sua função utilitária a partir do momento em que se apropria da significação, ou do “pra quê ela serve”, o que aprenderá observando um adulto e imitando seu gesto fazendo associações com o significado da colher e o suprimento de uma necessidade. Nesse exemplo a criança aprende primeiramente o que é o objeto para em seguida desenvolver cognitivamente sua utilização em benefício próprio.

Diretamente relacionados com a interação social, os signos são elementos que carregam em essência significação. As sociedades criam não somente instrumentos, objetos, assim como signos - produção cultural carregada de significado criados ao longo da história das sociedades - em que o desenvolvimento cognitivo do humano acontece através da internalização desses. Para Coelho,

O pensamento simbólico é considerado um dos traços mais característicos da vida humana, pois, embora possamos encontrar comportamentos simbólicos em outras espécies animais, estes parecem rudimentares e simples quando comparados aos processos semióticos humanos que têm como expressão máxima a linguagem humana. (COELHO, 2009)

Um exemplo prático do cotidiano escolar pode ser considerado nesse ponto. Um professor ao pedir a seus alunos para que desenhem numa folha em branco uma “casa”, percebe que o significado da palavra possui diferentes sentidos. A palavra “casa” designa um monumento que serve para o abrigo de algo ou alguém, entretanto, seu sentido varia de aluno para aluno em que as diversas moradias presentes no contexto escolar se destacam, tendo alunos que desenham apartamentos, outros mansões e outros barracos.

Por isso os signos possuem a característica de serem contextuais, ou seja, eles se diferem nos diferentes contextos e nos diferentes sujeitos. Dessa afirmação se explica o fato de que um signo, embora carregue um significado generalizado, tenha representações diferentes para cada indivíduo. Dependerá assim das condições emocionais da criança em relação ao objeto para a criação simbólica.

Enquanto os instrumentos são objetos externos que viabilizam o domínio da natureza pelo homem, os signos são estruturas internas, devido a sua característica simbólica. A ação humana é assim explicada pela utilização de instrumentos materiais e psicológicos que geram significado e possibilitam ao homem operar sobre o mundo.

Para uma criança pequena, apontar para um objeto pode ser, inicialmente, nada mais que uma tentativa de pegar esse objeto. Mas no momento alguém (interação social) pega o objeto e dá à criança ou, de alguma maneira, faz com que a criança alcance o objeto, o ato de apontar começa a ter significado para ela. (MOREIRA, 1999, p. 113)

Em função dessas discussões implica considerar que o desenvolvimento humano para Vigotski possui, assim como Mello (2004) propõe, três vieses: um na esfera do biológico que advém da herança genética, outro nos processos individuais baseados na história e motivação particular de cada, e outro na atividade social por meio da interação. Nessa pesquisa se restringirá

em discutir apenas as esferas individuais e sociais, deixando para outro momento as discussões sobre o caráter biológico do desenvolvimento.

A linguagem é para Vigotski (1987) o mais importante dos signos. A comunicação humana possui diversos elementos capazes de estabelecer relações. Ela pressupõe um instrumento mediador que o autor considera como essencial para o desenvolvimento humano, principalmente no que diz respeito ao processo educacional: a fala. Sua função primordial é o intercâmbio social, pois é por meio dela que o indivíduo em experiência interna, única e incomunicável em sua consciência, poderia externá-la. Na fala se encontram as palavras cujos significados pertencem a unidade entre pensamento generalizado e intercâmbio social que concede sentido. Tolstoi, citado por Vigotski afirma que “a dificuldade que as crianças frequentemente apresentam de aprender uma palavra nova é devida ao conceito a que a palavra se refere, e não ao seu som. Uma vez que o conceito esteja amadurecido, haverá quase sempre uma palavra disponível.”

O significado de uma palavra pertence tanto ao pensamento quanto a linguagem. Segundo a abordagem vigotskiana que busca encontrar respostas para o estudo do pensamento e da linguagem, esses dois termos não podem ser explorados isoladamente como algumas teorias psicológicas anteriores, como o caso da Gestalt, que seguiam em direção à natureza do significado da palavra. Aqui, pensamento e linguagem são vistos como unidade e a partir de sua união é que o indivíduo vai constituindo sua consciência, o sentido da palavra.

Vigotski acredita, afinal, na origem social da consciência ao assumir a linguagem como condição interdependente do pensamento. Entretanto, Prestes (2010) traz em seus estudos um novo olhar para a relação entre pensamento e linguagem.

Segundo ela a tradução das obras de Vigotski causaram confusões que por certo não delimitam com clareza e veracidade que o autor queria dizer. Ela defende que Vigotski considera a fala, algo expresso oralmente ou de forma escrita, em relação com o pensamento e não a linguagem como os tradutores sinalizam. Para a autora, tudo que diz respeito à fala diz respeito à linguagem, mas nem tudo que é linguagem diz respeito à fala.

Para Vigotski, a **fala** e o **pensamento** são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em um certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade **pensamento e fala** que é o **pensamento verbal**. (PRESTES, 2010, p. 177 -178)

De tal maneira, a fala é considerada um meio de comunicação e assume uma função social. A criança vai aprendendo a utilizá-la em seus processos internos e a transforma num instrumento do seu próprio pensamento. (PRESTES, 2010, p. 184)

Embora os estudos de Prestes tragam profundas contribuições para o redimensionamento das traduções da teoria de Vigotski, não se utilizará a proposta de mudança dos termos de linguagem para fala, visto que o trabalho é recente e pode confundir o leitor. Continuar-se-á a utilizar o termo linguagem.

As pesquisas de Vigostki (1987), mesmo que não tenham sido qualificadas por muitos experimentos, levaram a crer que a palavra é uma generalização de um objeto. A generalização é “um ato verbal do pensamento e reflete a realidade de modo bem diverso daquele da sensação e da percepção”, não se referindo a um objeto isolado.

Isso implica dizer que o significado de uma palavra pertence tanto à linguagem quanto ao pensamento. Ou seja, embora ao se verbalizar o som de uma palavra ela já carregue consigo um significado, na medida em que o domínio do pensamento gera o significado desta palavra se implica um caráter individual nela.

Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último, de um reflexo *generalizado* da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e, conseqüentemente, que o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo. (VIGOTSKI, 2008, p. 6)

Fica claro nos seus estudos a utilização da análise semântica e simbólica dos elementos que dizem respeito a interrelação de pensamento e linguagem. O pensamento, por sua vez, tem sua origem na esfera da motivação (necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção). O desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.

Para Vigotski a explicação para o fato de os animais não conseguirem falar mesmo possuindo todo aparelho fonador necessário para tal está além dos recursos utilizados para estabelecerem comunicação e, sim, na função que os signos representam por meio do contato social. O ser humano então desenvolveu a linguagem essencialmente pelo uso dos instrumentos e signos, pela representação simbólica das coisas e através do contato social. Exemplificando com a diversidade de linguagens com as quais os indivíduos podem estabelecer comunicação, o autor afirma que “a linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios [...]” (VIGOTSKI, 1987, p. 47)

Dessa forma, o som da palavra em si não representa o que o locutor deseja dizer e não estabelece uma conexão entre pensamento e linguagem, mas é por meio dos elementos culturais que ela carrega e mediados pelo interlocutor, que o sujeito se apropria dela. A compreensão da realidade depende então dos signos criados para defini-la, visto que é por meio das palavras que se permite a

formação dos conceitos pela criança. Toma-se como exemplo a aprendizagem de uma língua que não seja a materna. O pronunciamento da palavra em si não diz o que ela é, mas a partir do momento em que gera significado ao ouvinte há sua compreensão.

Sobre isso Oliveira (1992, p. 28) afirma que “é o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeadas por palavras da língua desse grupo.” As palavras, portanto, informam a realidade traduzindo conceitos e produzindo sentidos para os indivíduos que organiza seu pensamento através do simbólico.

Para essa autora, a linguagem,

Além de servir ao propósito de comunicação entre os indivíduos, a linguagem simplifica e generaliza experiências, ordenando as instancias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. (OLIVEIRA, p. 27)

As experiências nos estudos com crianças revelaram a existência de uma fase pré-verbal na evolução do pensamento humano capaz de estabelecer certa comunicação com o adulto, mas ainda longe de estabelecer conexão com pensamento. Outras contribuições dizem respeito à descoberta do pensamento na criança antes mesmo da fala, contrariando concepções que acreditavam ser a fala o “princípio da hominização”. (BUEHLER *apud* VIGOTSKI, 2008)

O balbúcio, o choro, as risadas são entendidos pelo autor como elementos da fala sem qualquer relação com o pensamento embora forneçam ao adulto deduções do que a criança deseja. Sendo assim, pensamento e fala são pontos inicialmente independentes, assim como nos chimpanzés. Essas manifestações são consideradas no campo emocional, porém, já nesta fase inicial a “função social” da fala aparece na medida em que possibilita certa comunicação entre os pares.

Num dado momento posterior, pensamento e fala unem-se por meio da necessidade da criança de conhecer palavras e o uso social delas, de fazer perguntas do tipo “o que é isso?” e os famosos “porquês?” devido sua curiosidade e anseio por descobrir o mundo. Como Vigotski afirma “é no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem em pensamento verbal” (*apud* COELHO, 2004, p. 48)

Nesse momento surge o que Vigotski denomina como função simbólica da palavra, ou seja, elementos que conferem simbolismo ao que se fala. Sendo assim, “a fala, que na primeira fase era afetivo-conativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram.” (VIGOTSKI, 2008, p. 54)

Durante a aquisição da linguagem a criança vai se apropriando dos significados das palavras por meio de um processo que Vigotski denomina como generalização – a capacidade do sujeito em

relacionar a sua experiência pessoal com as dos demais -, construídas na interação social em que o outro interpreta as produções verbais do sujeito e atribui-lhe sentido. (COELHO, 2004, p. 49)

Ao estudar o estágio do desenvolvimento mental na criança, Lev Vigotski criou dois elementos essenciais em sua teoria: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

Visto que a interação social provoca a aprendizagem dos recursos culturais historicamente arraigados e em consequência, o desenvolvimento da estrutura psíquica para a formação de conceitos, Vigotski percebeu mais uma vez a importância do papel do mediador.

Ele considera que o Nível de Desenvolvimento Real expressa o desenvolvimento já alcançado pela criança, aquilo que ela é capaz de fazer sem o auxílio de um adulto, o que ela já tem. Como coloca Prestes (2010, p. 171), “nível de desenvolvimento atual”, visto que “o que ela faz sem ajuda, e não mediação, do adulto já se caracteriza como nível de desenvolvimento atual.”

Já o Nível de Desenvolvimento Proximal insiste na ideia da existência de um lugar de desenvolvimento potencial na criança definida como a distância entre a capacidade individual da criança em realizar uma ação sozinha e a potencial capacidade de realizar uma ação sob ajuda de outro indivíduo, animal ou até mesmo hoje em dia de um computador e, que a partir da colaboração do Outro ela poderá executar sozinha numa fase posterior. Esse estágio pode acontecer ou não, mas há possibilidade de ser conquistado.

Nas palavras de Vigotski,

Zona de desenvolvimento proximal é 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.(VIGOTSKI, 2008)

Prestes (2010) porém, prefere utilizar o termo Nível de Desenvolvimento Iminente, por considerar como característica principal as possibilidades de desenvolvimento da criança. Ao enxergar como “possibilidade”, a criança não está fadada a ter que desenvolver-se simplesmente pela ação mediada pelo outro. Nesse sentido, cria-se o possível amadurecimento ou não da criança que não é garantido simplesmente pela mediação. Vigotski afirma em um de seus estudos que

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja, primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. (VIGOTSKI *apud* PRESTES, 2010, p. 174)

Segundo Fino (2001), a Zona de Desenvolvimento Proximal³ forneceria aos profissionais ligados às crianças, informações que possibilitam a atuação direta na aprendizagem por permitir analisar o “futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento”, na medida em que caracteriza o desenvolvimento mental como ferramenta para compreender o processo interno de desenvolvimento. Ela, a ZDP, define as funções psíquicas que estão em processo de amadurecimento. Um professor, ao conhecer adequadamente seu aluno, poderá atuar diretamente na provocação da aprendizagem e do consequente desenvolvimento.

Assim, a aprendizagem só se solidifica quando o ensino se dirigir à ZDP ou Nível de Desenvolvimento Iminente, apresentando ao educando a possibilidade de apropriação de novos conceitos. Segundo Mello (2004), “se ensinarmos para a criança aquilo que ela já sabe, não haverá nem aprendizagem nem desenvolvimento.” (p. 144)

Fica claro, portanto, que a função da escola é auxiliar os alunos a atingir estágios de desenvolvimento que não foram capazes de conseguir sozinhos.

Quando a criança realiza, com a ajuda de um educador, tarefas que superam seu nível de desenvolvimento, ela se prepara para realiza-las sozinhas, pois o aprendizado cria processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornando parte de suas potencialidades reais. (MELLO, 2004, p.144)

³Conforme o Fino denomina.

2.2 A Teoria da Subjetividade de González Rey

Inspirado nas contribuições da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Fernando González Rey (2002, 2003, 2005, 2006, 2007) desenvolveu sua abordagem epistemológica a partir de um novo conceito de subjetividade na Psicologia Social defendendo a especificidade de constituição subjetiva diversa do humano. (AMARAL, 2006)

Apoiado na perspectiva histórico-cultural, o autor defende em sua teoria as categorias de subjetividade individual, subjetividade social, sujeito, configuração subjetiva, sentido subjetivo e personalidade. Nessa versão do trabalho se enfatizará apenas as cinco primeiras categorias considerando-nas como mais relevantes para o desenvolvimento do tema em questão, não fazendo uso necessário nesse momento da categoria personalidade. Deixar-se-á a categoria sentido subjetivo para ser explorada mais profundamente no próximo capítulo com o fim de analisar seus impactos na aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

Superando dicotomias excludentes do espaço restrito em que cognitivo, afetivo, social e individual assumem em outras teorias na formação da psique humana, essa nova compreensão viabiliza a ideia do “todo”, da complexidade da unidade homem como um sistema longe de alcançar equilíbrio e, portanto, repleto de contradições que o fundamentam.

A tentativa de explicar a subjetividade se dá, afinal, não mais associada somente a representação individualista, mas na forma como uma experiência carregada de sentido e significado se assume no processo de formação do humano em que o social e o individual se interligam.

É, portanto, um desafiante trabalho compreender a natureza dialética⁴ em que a organização psicológica humana seja simultaneamente constituída no social e no individual.

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista, que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202)

A subjetividade assume por um lado uma condição processual, já que é construída ao longo da história humana por meio da ação intencional de cada indivíduo e instituições compostas pela

⁴ Assume-se uma visão marxista da dialética na qual pode ser simplificada pela relação indissociável entre a junção tese + antítese que resulta na síntese. Traduzindo para a área educacional e encaixando-a no corpo deste trabalho a dialética toma lugar no exercício do humano em experimentar o externo (tese), incorporá-lo de acordo com sua configuração pessoal (antítese) e modifica-lo, devolvendo ao social um novo conhecimento (síntese).

realidade, e por outro, possui a condição configuracional, visto que ela está diretamente relacionada com a configuração do homem e de todas as suas experiências em seus mais diversos espaços.

No trabalho de Amaral (2006) pode-se encontrar a definição do teórico Fernando González Rey sobre subjetividade como “A organização dos processos de sentido e significações que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua.” (GONZÁLEZ REY *apud* AMARAL)

A subjetividade, portanto, se expressa tanto no sujeito quanto nos espaços sociais. O ser humano é tanto produto dela quanto produtor em seu contexto. Essa visão de subjetividade permite a compreensão de uma relação indissociável entre o ser humano e a sociedade na medida em que um é parte constituinte do outro. De acordo com Coelho (2004), somente uma perspectiva que considera a complexidade do sujeito, um sujeito de razão e de afeto, é capaz de libertá-lo das “algemas” que a sociedade impõe e acabam por limitar a sua possibilidade de existência.

Para além da interpretação de Vigotski que assumia o processo de internalização para compreender a subjetividade e assim a encarar na esfera individual, González Rey a compreende também em dimensão social em que a cultura representa um sistema gerador de subjetividade por constituir o sujeito e ser constituinte dele. Dessa forma, a subjetividade se encontra tanto no sujeito quanto na realidade social e é fruto das relações intersubjetivas.

González Rey (2003) assume a natureza simbólica da subjetividade em sua capacidade de produzir significados ao sujeito sobre todo conhecimento posto. Ela pode expressar-se tanto no discurso, ou seja, por meio da palavra que é a estrutura essencial da linguagem, quanto aparecer em outros espaços como no imaginário popular, nas crenças, tradições, condutas, olhares, entre outros elementos que carregados de significados possibilitam a incorporação simbólica do social.

Aqui, a Teoria da Subjetividade compreende que a produção do conhecimento não é um processo meramente racional e sim um processo de sentido manifestado pelos diferentes interesses e motivações do sujeito em busca da aprendizagem por meio da identificação com essas representações. Sendo assim, um conhecimento se torna parte integrante do sujeito na medida em que subjetivamente gera significado neste em relação aos próprios sentidos subjetivos internos, transformando-se num conhecimento interpretativo da realidade.

De tal maneira, o autor categoriza a subjetividade dividindo-a em subjetividade individual e subjetividade social. No que se refere a subjetividade individual o teórico afirma que ela

[...] se produz em espaços sociais constituídos historicamente; portanto, na gênese de toda a subjetividade individual estão os espaços constituídos em determinada subjetividade social que antecede a organização do sujeito psicológico concreto, que aparece em sua ontogenia como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205)

A subjetividade individual assim, se define na relação do sujeito com o contexto social ao qual está inserido. Porém, como Amaral (2006) ressalta, a subjetividade individual não se define por uma realidade externa determinante no homem, visto que ele não está num posicionamento submisso a essa realidade, mas sim pelo processo de relação entre o externo e as vontades, desejos, e aspirações do sujeito. Sendo assim, por meio da compatibilidade da realidade social com o sujeito, tendo também suas experiências pessoais peso fundamental no desenvolvimento da subjetividade individual.

Nesse sentido, o próprio biológico, nesse caso o de uma imperfeição, interfere na construção da subjetividade individual de uma criança pelo fato de sua condição pessoal gerar significado na sociedade, posicionando-o nela. De uma condição individual (biológica) se tem gerada um condição social (o sentido e significado do biológico). Uma criança com deficiência física, por exemplo, que faz uso da cadeira de rodas para se locomover tem a sua condição biológica motora afetada, porém, a compreensão do social (o Outro) sobre sua capacidade é o fator que limitará ou não as suas ações por meio da criação da subjetividade individual no sujeito que inferioriza. Assim ele pode sentir-se não-eficiente para uma sociedade que o conceitua como tal.

A subjetividade individual representa a organização pessoal de cada indivíduo. É constituída pela história particular de cada sujeito em meio a sua socialização devido as relações interpessoais estabelecidas, o que varia no caráter de cada espaço social. Ela, portanto, representa os processos de sentido e significado gerados na experiência social do sujeito com os diversos elementos que compõem esse espaço aliados às experiências individuais que o diferenciam dos demais. Portanto, uma mesma criança pode se expressar de diversas formas em contextos diferentes influenciados pelas relações sociais estabelecidas.

Toda essa afirmação da subjetividade individual tem por base o fato de o autor assumir a condição histórico-cultural na formação do sujeito. Assim, o processo de humanização se dá necessariamente pelo contato social com outros indivíduos que por meio da troca intercambial fornecem os conhecimentos de determinada sociedade. Nesse sentido, a subjetividade individual se desenvolve tanto numa linha pessoal de constituição própria como numa linha social de constituição pela cultura, todas essas necessariamente afetadas pela relação social carregada de emocionalidade.

A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída a história única de cada um dos indivíduos, a qual dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais. (GONZÁLEZ REY apud AMARAL, 2006)

Por sua vez, no campo da subjetividade social também se considera o caráter histórico-cultural das configurações sociais que o sujeito tem acesso. O mundo adquire sentido para as pessoas que nele vivem por meio da subjetividade social. Ela se define por uma teia diversa de elementos simbólicos presentes na realidade e construídos nos diferentes espaços históricos, variando de acordo com cada grupo social. A subjetividade social é, portanto, produzida pelos significados que as representações dos indivíduos sobre a realidade geram ao longo das gerações.

De fato, a ação dos sujeitos na sociedade é entendida como ativa e reativa na medida em que ele constitui e é constituído pelo social. González Rey sendo citado por Amaral (2006), conceitua a subjetividade social como “[...] o sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta.”

Ele ressalta que qualquer experiência humana está ligada a diversos elementos de sentido. Ele mesmo destaca a importância da família no processo de aprendizado da criança. A experiência familiar da criança marca qualitativamente a forma como ela se põe frente a aprendizagem.

Num contexto familiar, por exemplo, em que o acompanhamento da vida escolar da criança não tem tanto espaço – seja por questões sociais que os pais da modernidade não possuem tempo disponível para acompanhar de perto seus filhos, seja por questões culturais cujos pais não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino básico – a falta reflete diretamente no sentido que a educação escolarizada assume para o aluno.

Na subjetividade social a experiência com a realidade deixa de ser entendida externamente como fator determinante da configuração do sujeito e passa a ser encarada num sistema de “mão dupla” em que o indivíduo se constitui por ela, já que não nasce pronto a atuar na sociedade e sim aprende com o meio os elementos simbólicos presentes nele. Por outro lado ele a constitui na medida em que é visto como sujeito que atua diretamente participando na construção da mesma.

A ação do indivíduo na sociedade não se dá de forma imediata segundo González Rey (2003), mas sim por meio de relações conflitantes dentro do espaço social que ele chama de “zonas de tensão”. Essas zonas podem atuar tanto na contribuição para o processo de crescimento ou como momento de repressão ao desenvolvimento.

O sentido que a deficiência assume no social é um exemplo que pode ser qualitativamente abordado segundo esse argumento.

Conforme os escritos de Vigotski (1997), ao considerar a particularidade do sentido social de deficiência no qual não é o defeito biológico por si só que limita o sujeito, mas a função que a “falta” ou “perda” assume no social para o desenvolvimento global do indivíduo, deve-se considerar que as implicações que a deficiência gera na sociedade não são suficientes para fazer mudanças imediatas. Caso isso ocorresse não se haveria mais hoje em dia sua discriminação em meio ao fato de tanto se lutar pela inviolabilidade dos direitos dos deficientes, quando ainda hoje se edificam prédios sem se tomar as devidas preocupações com a acessibilidade, e de outro lado o próprio preconceito ao, por exemplo, considerá-los como incapazes de realizar determinadas tarefas devido suas limitações. Se fosse considerada uma sociedade linear que não se modifica permanentemente, a luta não seria mais necessária e os objetivos já se teriam sido atingidos pela resistência do indivíduo com deficiência em ocupar seu espaço digno.

Na escola estão presentes de forma interativa diversos elementos de sentido que se interagem para construir a subjetividade desses espaços. Tais elementos procedem de outros diversos e variados espaços e suas subjetividades sociais se integrando para a formação de uma configuração única da escola.

Dessa forma, os espaços sociais são formados pelas diferentes subjetividades sociais que, se unindo, transformam-se numa subjetividade social única. Considera-se assim, os caracteres criativos, não permanente, mutáveis e variáveis da subjetividade social.

Ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203)

Poder-se-ia dizer que a subjetividade social está presente na cultura, nas crenças e valores repassados ao indivíduo de acordo com seu contexto social. Já a subjetividade individual estaria presente nos processos internos do sujeito, sua emocionalidade, mas que foram construídos no decorrer das relações sociais. A subjetividade individual, portanto, possui uma parcela da subjetividade social em sua formação e a subjetividade social também se forma pela subjetividade individual.

Outra categoria defendida na Teoria da Subjetividade difundida por González Rey é a categoria sujeito. Barra Júnior (2005) articula o sujeito em seus escritos como a única pessoa capaz de gerar significados próprios e autênticos nas diferentes ações humanas e assim permitir um

desenvolvimento diferenciado nos espaços da subjetividade social. O se tornar sujeito é expressar as configurações subjetivas. Nesse sentido e, a partir da compreensão de subjetividade individual,

a categoria sujeito permite compreender os sentidos e o indivíduo, pertencente a essa categoria, assume, então, maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização, ou seja, as sensações vivenciadas pelos indivíduos. (BARRA JÚNIOR, 2005)

González Rey (2003) afirma que o sujeito é “um sujeito do pensamento”, mas que esse pensamento não se restringe à esfera cognitiva e sim é entendido como processo de sentido que inspiram emoção no sujeito. O pensamento, então, se concebe como processo psicológico de caráter subjetivo em que as significações e emoções se expressam mediante a construção social.

O autor define o sujeito como um indivíduo consciente, intencional, atual e interativo, e um sujeito de emoção comprometido com seus sentidos subjetivos. É ele quem ocupa posição central no desenvolvimento da subjetividade, seja em nível social ou individual e sempre aparece em seus escritos como um sujeito que atua diretamente na constituição do social.

A emoção é para ele, categoria principal e fundante no sujeito, pois ele só se expressa a partir de um estado emocional. Sendo assim, considerar a aprendizagem como um processo externo ao indivíduo inviabiliza ver no sujeito aquele que aprende e, portanto, ativo, já que a aprendizagem se define pelos processos de sentido gerados nesse sujeito singular e histórico.

Para se considerar o caráter singular do processo de aprendizagem num contexto escolar leva-se em consideração todas as emoções geradas antes e durante o ensino para que se compreenda os elementos simbólicos presentes na criança sobre a aprendizagem e a forma como eles a motivam em busca da mesma. Compreender a aprendizagem como processo de sentido é assumir o sujeito como ator principal nessa caminhada. (AMARAL, 2006)

A constituição do indivíduo não é mais vista numa trajetória universal que homogeneíza a espécie e sim enxergado na pluralidade, na diversidade da espécie humana. Como Barra Júnior (2005) coloca, o deficiente pode ser visto também como pessoa em seus valores ao ser considerado como um conjunto de significados intrapessoais que influencia na transformação das representações sociais sobre deficiência.

A categoria sujeito então, viabiliza que o profissional da educação conheça as diferentes experiências individuais de seus alunos e suas formas de expressão subjetivas em relação a aprendizagem para que, com um olhar direcionado, se atinja o educando auxiliando seu desenvolvimento. Assim, González Rey enfatiza a ideia de que cada indivíduo possui uma trajetória única e pessoal, o que influenciará na forma como se aprende.

A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediato que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando seus limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 237)

O sujeito assume uma postura ativa no contexto social e se torna membro do processo, atuando de forma a modificá-lo com suas contribuições e implicando numa postura participativa do sujeito na prática social. O seu reconhecimento é fundamental para visualizar o caráter social na categoria da subjetividade individual na medida em que o sujeito se compromete permanentemente em atuar na realidade social diante de sua expressão pessoal, auxiliando na reconstrução dessa subjetividade social.

Para González Rey,

A ausência da categoria sujeito impediu, e continua impedindo, visualizar práticas que facilitem seu desenvolvimento, o que é um dos aspectos que tão fortemente evidenciam as tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais, as quais não toleram as manifestações altamente personalizadas, aspectos que começam a revelar-se de forma cada vez mais clara em diferentes investigações empíricas. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 238)

Outra categoria difundida nessa teoria, denominada por configuração subjetiva, é criada para designar a lógica da subjetividade entre o “interno” e o “externo” na formação do sujeito. Os processos subjetivos segundo González Rey não podem ser vistos como processos isolados, fora da relação com quem os expressa.

As configurações subjetivas, para ele, emergem do curso entre os sentidos subjetivos e as atividades do sujeito na sociedade, sendo resultados da internalização desse processo e influenciando na formação da personalidade. Sendo assim, são elementos personológicos que se constituem na diversidade de situações vivenciadas pelo sujeito e que ganham sentido através da relação de identificação entre a experiência social e os processos pessoais, contribuindo para a formação da personalidade única e multifacetada.

As configurações subjetivas são consideradas como fontes de sentido subjetivo para as atividades humanas. Elas são fruto da organização subjetiva do sujeito e em si são ações. As ações do sujeito singular na realidade por sua vez representam sempre a produção de sentidos subjetivos, sejam eles maximizados ou não pela experiência social.

As configurações subjetivas se diferem dos sentidos subjetivos por possuir um caráter dominante. À exemplo, a ideia do erro e do fracasso na escola está presente no cotidiano resultando

por muitas vezes na culpabilização do aluno pelo não aprendizado. Quando uma criança alimenta um sentimento de vergonha, de medo ao erro e em consequência se posiciona contrária a participação em classe pode-se considerar que a relação simbólica e emocional estabelecida entre o sujeito e a aprendizagem se caracteriza por um sentido subjetivo de negação. Porém, quando esses sentimentos ultrapassam a barreira do espaço da escola ocupando lugar em outros momentos sociais e produz impacto nas relações sociais de modo que esse sujeito se sinta culpado, refletindo diretamente no seu posicionamento frente as demais experiências extraescolares, pode-se dizer que essa ação se encontra no campo das configurações subjetivas.

A emergência de cada sentido subjetivo provoca o surgimento de novos que vão se consolidando na configuração subjetiva do indivíduo, caracterizando uma relação sistêmica em que a emocionalidade entra como eixo central para o estabelecimento desse vínculo.

Não se deve considerar porém, que os sentidos subjetivos são fixos e não passíveis à mudança, pois dessa forma a escola não teria ação frente a educandos que não estabelecem uma relação cordial com a educação sistematizada. Essa produção de sentido inicial muda-se ao longo da experiência do aluno com os elementos simbólicos e emocionais, resultados de sua relação com a escola. Assim, González Rey (2007, p. 138) afirma que “a configuração subjetiva alimenta-se e desenvolve-se a partir da variedade de sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito no contexto de suas ações [...]”

Sendo assim, na intenção de compreender a relação entre os sentidos subjetivos e a aprendizagem e como eles influenciam no processo de desenvolvimento cognitivo, social, emocional, psicológico e biológico da criança incluída auxiliando na superação das dificuldades sociais e individuais impostas, considera-se a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey como relevante aporte teórico, tendo em vista sua compatibilidade com a perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski sobre o desenvolvimento humano para auxiliar o processo de pesquisa contínua na qual não se finda nesse estudo, e sim aponta para maiores estudos sobre o tema.

A subjetividade está significativamente implicada no contexto educacional inclusivo. Assume-se nesse trabalho a ideia de que só se pode facilitar o processo de superação pelo sujeito das dificuldades que estão implicadas na sua aprendizagem, em especial das crianças com agravos, a partir de uma perspectiva que encara o olhar sensível do educador frente ao educando na tentativa de compreendê-lo como foco essencial para a efetivação do ensino.

Nesse sentido, está diretamente relacionada no corpo da escola inclusiva a subjetividade social que assume uma representação simbólica do que é inclusão, do que é deficiência e do que é um aluno incluído. Leva-se também em consideração a subjetividade individual de cada agente em relação a todo processo que rodeia a temática da deficiência nas escolas de ensino comuns, assim

como, os sentidos subjetivos dos educandos que numa relação simbólica e emocional com o sentido social que o defeito impõe influenciam na sua constituição como sujeito.

A categoria sentido subjetivo se coloca em posição central nas discussões dos processos motivacionais que mobilizam o aluno com necessidades educacionais especiais a compensação social do defeito biológico. Dar-se-á maior profundidade nessas discussões no capítulo que se segue.

CAPÍTULO III

O LUGAR DOS SENTIDOS SUBJETIVOS E DA DEFICIÊNCIA NA APRENDIZAGEM

Os pressupostos epistemológicos defendidos por González Rey (2002, 2003, 2005, 2006, 2007) na Teoria da Subjetividade focalizam a categoria sentido subjetivo, assim como a categoria sujeito, colocando-a em posição central no desenvolvimento da subjetividade humana. Esta é marcadamente influenciada pelos processos de sentido que se formam na experiência de vida, num contexto social singular, por um sujeito único e nas relações interacionais com um Outro que o complementa.

Fernando González Rey desenvolveu a categoria sentido subjetivo redefinindo-a numa relação inseparável entre a representação simbólica do mundo, seus sentidos e significados para o humano, e os processos emocionais ligados na relação interpessoal que auxilia essa descoberta. A produção de sentido é, assim, um aspecto essencial na produção da subjetividade, tendo em vista que é por meio dessa ação que o indivíduo se auto-organiza com o mundo oferecendo singularidade ao processo de socialização.

Na medida em que a Teoria da Subjetividade considera que o conhecimento não é repassado ao sujeito de forma determinante e passiva, que implica a sua omissão nessa busca, assumem-se os sentidos subjetivos como processos que mobilizam a ação do sujeito frente a descoberta do mundo, estando sempre relacionados com sua história particular e ao contexto histórico-cultural que o sujeito entrou em contato. Um conhecimento dado, portanto, nem sempre é um conhecimento internalizado, o que dependerá necessariamente do que esse conhecimento provoca no sujeito e de seus próprios sentidos subjetivos frente a essa nova descoberta.

Os sentidos subjetivos são enxergados por Mitjans Martínez (2006a) como “diques” que dão sustentação à busca do sujeito pelas informações que o mundo oferece. Eles se convertem em impulso para a aprendizagem e o desenvolvimento humano por serem expressões pessoais que conduzem o sujeito ao conhecimento. Aqui eles também serão vistos como impulso para superação das dificuldades de aprendizagem.

De tal forma, o ambiente educativo inclusivo se incumbe ao papel de abrir espaços em que o sujeito se enxergue em posição central e possa expressar seus interesses e motivações com a finalidade de que sejam devidamente aproveitados pelos professores na hora do planejamento e da prática pedagógica. Entretanto, essa condição tem sido “negada” por práticas cognitivo-reprodutivas do conhecimento que não colocam como foco da aprendizagem as possibilidades dos educandos com necessidades educacionais especiais, acabando por dirigi-lo ensino de acordo com suas

dificuldades. Outro papel da escola é criar espaços propícios que estimulem a mudança de paradigmas educacionais no que se referem à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças com agravos. Ou seja, modificar a subjetividade social da escola frente ao conceito de deficiência.(MITJÁNS MARTINEZ, 2006b)

Para González Rey, os sentidos subjetivos,

constituem verdadeiros sistemas motivacionais que -diferente das teorias mais tradicionais da motivação - permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos resultantes de subjetivação que integram aspetos da história individual, como os diferentes momentos atuais da vida de cada sujeito concreto. (2008, p. 34)

Num contexto social, por meio de uma condição que não é fixa e sim modificável da sociedade na qual a subjetividade individual é construída frente as relações interpessoais diretamente influentes e influenciadas pelo sujeito, os sentido subjetivos vão se formando numa relação direta que integra tanto o campo cognitivo – em termo de apreensão dos significados-, quanto o campo afetivo – em termo de emocionalidade ligada às relações interpessoais. Porém, não há uma ordem necessária em que um prevalece sobre o outro. O que há é uma relação, um elo inseparável em que os processos simbólicos e os emocionais se fundem para a elaboração dos sentidos subjetivos. Um desencadeia o outro.

A formação social de uma criança num determinado contexto se dá por meio dos elementos culturais que carregados de significado conferem identidade ao grupo e são repassados a ela. Esse repasse se dá nas relações interativas que a criança vai construindo com outros sujeitos, visto que essas relações estão encharcadas de emocionalidade por permitir representar o envolvimento afetivo dos pares. No entanto, o repasse de informações não significa que a criança as incorpora em totalidade, mas são especificamente pelos sentidos subjetivos da criança em relação a esse processo que ela será capaz de “peneirar” o que fica ou não. O envolvimento do sujeito com as tarefas num contexto social é, portanto, carregado de subjetivação.

A execução de determinada tarefa para o exercício da escrita pode ser tomada como exemplo, com o fim de transparecer a importância dos sentidos subjetivos na aprendizagem. Não é raro verificar na prática dos professores atividades em que as crianças precisem, com uso próprio da palavra, **copiar** uma grafia inúmeras vezes para que aprendam a ação motora que envolve o desenho das letras. Entretanto, compreende-se que o exercício motor por si só não estimula que a criança gere sentido ao copiar os traços e numa próxima atividade consiga desenhar a letra sem

fazer uso do recurso. É de extrema importância para qualquer criança que o envolvimento com a aprendizagem gere sentido para ela. A aprendizagem de uma nova palavra deve estar aliada tanto ao significado generalizado que o termo possui como ao significado pessoal que a criança atribui nesse processo mediatizado pela carga afetiva, para que a linguagem escrita seja incorporada ao pensamento. (VIGOTSKI, 1987)

Sendo assim, pode-se visualizar a unidade inseparável afeto-cognição para a constituição dos sentidos subjetivos, contrariando visões que desconsideram a importância do vínculo afetivo no contexto escolar tanto entre os pares, quanto da representação simbólica de um conhecimento para a criança. Desconsiderar a teia emocional que envolve a aprendizagem é em si não reconhecer o lugar do sujeito no processo, pois segundo essa visão, o sujeito seria um simples receptor de informações em totalidade, sem considerar seus desejos e vontades pessoais. Essas visões são segmentadas e priorizam apenas o desenvolvimento cognitivo, acabando por desqualificar o todo.

O sentido é, portanto, considerado como uma produção singular do sujeito reveladora de sua subjetividade, que é resultado da imersão em determinado contexto cultural que o difere dos demais sujeitos e sentidos subjetivos. A partir da experiência com o mundo e num elo entre significado e emoção o sujeito constrói processos que produzem sentido. (GONZÁLEZ REY, 2007)

Eles vão além do que Vigotski considera como significado. Assumem uma representação pessoal, singular e única de um elemento cultural para além de um significado generalizador. São os sentidos subjetivos os elementos capazes de explicar, por exemplo, a escolha de um conhecimento pela criança, tendo em vista a quantidade infindável de informações com as quais ela tem contato no mundo atual.

O conhecimento matemático assume diferentes sentidos para as crianças de uma classe escolar, visto que uns consideram-no como importante e prazeroso de se aprender e outros, por sua vez, não o elegem como um dos conhecimentos que “mais gostam”, até mesmo pelo grau de raciocínio exigido. Em princípio o ensino matemático é repassado pelo professor de uma maneira única aos educandos, porém cada um possui em sua história particular uma representação pessoal desse conhecimento quantificado que está diretamente ligada às emoções que se desencadearam nesse processo.

Algumas crianças possuem maior facilidade na apreensão da Matemática, o que as auxilia a criar sentidos positivos com o conhecimento que reforçam seu “gostar”. Entretanto para outras, a aprendizagem desse conhecimento numérico se torna mais dificultosa, o que por muitas vezes gera sentimento de incapacidade frente ao desafio podendo até se tornar ao longo dos anos escolares, um conhecimento despersonalizado que não gera sentido à criança e conseqüentemente a distanciar cada vez mais do aprender.

Todavia, considera-se que essas emoções negativas não são imutáveis e podem sim serem revertidas em processos motivacionais na medida em que a escola passe a se preocupar com a forma como esse conhecimento tem chegado aos alunos, mudando até mesmo seus princípios de ensino e utilizando práticas pedagógicas prazerosas que incentivem a identificação do conhecimento com o sujeito.

De tal maneira, só se pode considerar que nos mais diversos momentos da vida a aquisição do conhecimento pelo sujeito é incentivada por impulsos motivacionais que o levam em busca da aprendizagem, impulsos esses denominados como sentidos subjetivos. González Rey (2006, p. 35) afirma que numa teia simbólico-emocional de processos constituídos ao longo da história e de procedências diversas, os sentidos subjetivos se integram para a constituição da configuração subjetiva de cada sujeito que estará presente nas diferentes atividades humanas.

Considera-se assim, que os significados e as emoções não tem espaço somente no momento atual do aprender, mas que são produzidos em outros momentos vida que geraram subjetivação no sujeito. Esse só pode ser visto em sua complexidade, num emaranhado de elementos histórico-culturais que vão se desenvolvendo não mais como unidades separadas, mas como estruturas que se integram num sistema. Como as palavras de González Rey (2006) dizem “o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto.”

Por ser um processo individualizado que parte da experiência pessoal e ao mesmo tempo socializado sob influência do contexto histórico-cultural, o sentido subjetivo revela-se processualmente por se definir nas relações estabelecidas ao longo do tempo tanto com os indivíduos, quanto com os elementos culturais, relações “altamente modificáveis e irregulares” conforme González Rey (*apud* Amaral, 2006).

O caráter processual da subjetividade humana que integra o subjetivo e o contexto histórico-cultural admite a ação de um sujeito concreto e atual que dialeticamente incorpora e devolve elementos culturais a sociedade, retroagindo nela e mudando os próprios sentidos subjetivos.

Os sentidos subjetivos integram-se em torno de delimitações simbólicas produzidas pela cultura, mas através de processos históricos de relação, nos quais essas delimitações simbólicas são acompanhadas por uma emocionalidade que sintetiza a qualidade específica de uma história singular de relacionamento. (GONZÁLEZ REY 2004, *apud* Amaral 2006)

A visão de González Rey do papel dos sentidos subjetivos na aprendizagem, portanto, é defendida quando ele considera o papel dos processos simbólicos e das emoções presentes no momento da aprendizagem como elementos que emergem de um sujeito concreto em relação com a cultura. De tal forma, o histórico vivenciado na família e o atual presenciado na escola se unem para

a definição do sujeito complexo. Há um momento, porém, de troca entre as experiências na medida em que o que se aprende na escola retorna ao laço familiar e vice-versa. As vivências, assim, se integram num espaço decisivo na constituição dos sentidos subjetivos e são carregadas de valor para a pessoa.

González Rey pretende apresentar com sua Teoria da Subjetividade, a presença de uma dimensão subjetiva na aprendizagem e seu envolvimento com o caráter singular do sujeito que aprende - um sujeito intencional, ativo e reativo no processo, possuidor de uma configuração subjetiva única que o leva em direção ao aprender, devendo ser necessárias ações que encurtem os caminhos e potencialize os objetivos educacionais.

O teórico então assume o enfoque histórico-cultural da aprendizagem em seus estudos por reconhecer o papel da afetividade e da motivação nesse processo, indo contra definições que dão ênfase somente nos aspectos cognitivos e que restringem a função da aprendizagem em mera recepção.

O termo aprendizagem por muitas vezes é reduzido em definição e prática como a reprodução de um saber dado pela cultura dominante a um ser que parece ser enxergado como desprovido de qualquer conhecimento pela simples condição de aprendiz e, portanto, não detentor de saberes. Porém, como o próprio autor considera, o conhecimento está longe de ser algo despersonalizado e a objetividade que as grandes ciências racionalistas propõem não condiz quando a questão tem como foco central a subjetividade do ser humano. Segundo suas próprias palavras, “o sujeito só vai desenvolver-se na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende.” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 32)

De acordo com Amaral (2006), a aprendizagem, ao assumir a categoria sentido subjetivo, perde a visão cognitivista defendida por teorias que não consideram o sujeito nesse processo, como na teoria de Piaget e no próprio positivismo que se direcionam a condições intrapsíquicas ligadas ao campo intelectual, para ceder lugar a um processo complexo que assume o sujeito que aprende na relação direta entre ele e o contexto social, não ocupando lugar somente num ou noutro. Dessa forma, a aprendizagem passa a ser vista como processo interativo entre o sujeito que aprende e os sentidos subjetivos, fortalecidos pelas relações sociais que esse estabelece com o contexto social.

Para Amaral (2006), citando González Rey, considerar os sentidos subjetivos do aluno na aprendizagem tira do professor o papel central que o coloca como norteador do processo. Dessa maneira, reconhecer a função subjetiva da aprendizagem implica em considerar que um conhecimento assumirá influências no desenvolvimento humano de acordo com os sentidos

subjetivos do educando, que são resultados da experiência concreta do sujeito e da configuração subjetiva e pessoal deste.

Ao considerar o sujeito que aprende, a aprendizagem passa a ser entendida como processo de sentido representado por um elo inseparável entre o significado e as emoções. González Rey (2006) reconhece que embora não se sobreponha, as emoções assumem importante lugar na aprendizagem, nesse caso a aprendizagem escolar, na medida em que o desenvolvimento da criança está condicionado às relações que seus motivos pessoais estabelecem com a subjetividade social da escola e a subjetividade individual dos outros sujeitos, direcionados a uma vivência que possibilite esse crescimento.

Como Amaral (2006, p. 45) coloca, o aluno não está sozinho nesse processo de constituição dos sentidos subjetivos, pois a escola cumpre importante relevância no desempenho escolar do educando por poder facilitar ou dificultar o processo educacional. Essa medida dependerá necessariamente da subjetividade social com vistas à aprendizagem dos alunos e o papel desses no processo, bem como do relacionamento cordial e cooperativo entre os envolvidos. Sendo assim, “a consideração dos processos subjetivos envolvidos no ato de apreender promove uma ruptura com a visão unidirecional centrada no professor que o coloca como norteador de um processo que é administrado de fora.”

Entretanto, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais no país está fundamentalmente marcada pela presença solidificada dos conhecimentos racionalistas nas escolas, que deixaram de lado a importância de se considerar o aprendiz no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, sustentando a ideia de separatismo entre a educação de crianças com deficiência das crianças ditas “normais”, essencialmente por se tratar da organização de um ensino que uniformiza os educandos e busca sempre encaixá-los em blocos que facilitam o trabalho do educador.(KASSAR, 2000) Dessa forma, a criança com agravos passa a ser vista enquanto problema, seja ele transtorno ou deficiência, condicionando seu ensino à presença necessária do diagnóstico médico para a organização de estratégias pedagógicas.

A valorização da condição biológica da criança põe o seu desenvolvimento natural como foco central, colocando a responsabilidade concreta do desenvolvimento nela mesma. O fracasso ou bom desempenho do aluno se submeterá às condições próprias do educando que segundo essa visão, impossibilitado de desenvolver-se naturalmente, também impossibilita a ação dos educadores.

Kassar (2000) coloca que a visão da deficiência como adequação ou não-adequação do sujeito à sociedade normatizada vem prevalecendo e conseqüentemente, separando os indivíduos. Acredita-se porém, na mudança permanente da vida social que pode concretizar a mudança da

subjetividade social dominante sobre a deficiência, por se basear na crença de que a forma como as pessoas compreendem a sua existência se articula socialmente.

De tal forma, entende-se que a capacidade de dar sentido e interpretar a realidade social se dá através dos significados que o “Outro” atribui ao sujeito. O indivíduo constrói seus significados sobre o mundo por meio da relação conflitante com o outro que lhe é incomum, diferente. É como estar de frente para um espelho em que, enxergando a si mesmo, também visualiza a figura do Outro. Parte-se do princípio defendido por Vigotski (1998) que o indivíduo se constitui na relação conflitante com o diferente, a partir da referência desse outro. O outro é o ponto de partida para formação humana.

Sobre esse ponto, Bakhtin *apud* Kassar (2000) afirma que “à medida que o pensamento vai sendo elaborado nas relações sociais, os enunciados dos outros vão se tornando, numa relação contínua, enunciados próprios da pessoa.”

Por sua vez, Ximenes (2008) considera que a forma fatalista de conceber o sujeito com deficiência como indivíduo portador de faltas traz indícios para o preconceito, que pode se manifestar tanto na esfera do Outro, quanto no próprio sujeito a quem se atribui a deficiência devido a internalização da representação dos demais. De acordo com a autora, os estudos sobre essa temática revelam que a imagem que o deficiente tem de si mesmo está muito vinculada a percepção das outras pessoas, geralmente relacionadas a estereótipos e preconceitos que acabam por excluir o sujeito do convívio comum com os demais por conduzir a negação da própria imagem.

A não-eficiência do sujeito com agravos é transmitida a ele pela visão determinante dos outros indivíduos. A imagem que se tem de si mesmo se constrói externamente. Sendo assim, a mudança da forma como o sujeito “deficiente” se conceitua implica necessariamente na mudança de como a sociedade o enxerga essencialmente pela mudança da subjetividade social do defeito em que, para além do limite, se visualize o potencial.

A escola ainda foi apontada por Ximenes (2008) como uma das instituições principais nesse cenário para a formação subjetiva do deficiente, levando conforme palavras da própria autora “à autodesvalorização e estigmatização de si mesmo.” É nela que a criança entra em contato com um mundo sociabilizado para além do espaço familiar, um mundo de direitos e deveres e, por muitas vezes, acaba sendo um local de sofrimento em que o educando com necessidades educacionais especiais não tem respeitado sua condição integrante.

A sala de aula por sua vez, é considerada por Tunes, Tacca e Bartholo (2005), como espaço privilegiado para a formação dos sentidos subjetivos das crianças frente à aprendizagem escolar, visto que é nesse espaço de convívio social que os sentidos se organizam na atividade psíquica do ser humano. Dentro da escola, “isso acontece em uma rede interativa complexa em que se tornam

presentes e se atualizam a história de vida, as experiências e vivências de professores e alunos, além do próprio conhecimento formal.”

Sendo assim, só se pode conceber a importância do espaço de relações afetivas no ensino, em específico o inclusivo, no processo de ensino-aprendizagem. E a categoria sentido subjetivo deve ser aceita como eixo central no processo de aquisição do conhecimento quando se considera que quem ensina vira aprendiz, e quem aprende pode ensinar. Porém, os sujeitos não compreendem de imediato o impacto que sofrem e causam um no outro.

Como Tunes, Tacca e Bartholo (2005) metaforizam, há muito tempo que a atividade do professor tem se direcionado tanto a uma espécie de “jardinagem” em que ele semeia, cultiva e protege os educandos contra as pragas sem necessariamente intervir sobre eles, deixando permissivamente que se desenvolvam em visão das suas potencialidades pessoais, quanto a uma espécie de “escultor” que molda a pedra bruta conforme os planos e intensões do próprio agente, nesse caso o professor.

A ação do professor na educação, entretanto, não se deve tender nem à liberdade nem à autoridade, mas numa ação educativa voltada pela mediação interventiva que possibilita a interação entre educando e educador através do diálogo: “o importante, para o professor, não é falar do ou sobre o aluno, mas com o aluno, um diálogo verdadeiro que implica a aptidão daquele para o relacionamento pessoal com este, que é outro.” (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005)

Assim, a relação professor-aluno admite possibilidades relacionais que incentivam a participação efetiva e criativa do sujeito, num clima amoroso que reflete o bem-estar, numa ação conjunta que alia o trabalho pedagógico a internalização dos elementos culturais, longe de ser uma imposição ou obrigação. Colocar o aluno em posição central no processo de ensino-aprendizagem põe o professor, para além de mediador, como organizador do processo por considerar as motivações do educando no aprender. (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005) “Cabe-lhe permitir que o aluno revele-se por si, mostre-se naquilo que pede como ajuda” e assim, atuar conjuntamente no que Vigotski chama de Nível de Desenvolvimento Proximal. Assumir o aluno com deficiência nesse processo é deixar que ele, assim como os demais, seja o construtor da sua história na aprendizagem. Somente ele saberá os limites.

Contudo, o próprio ato de nomear a pessoa com agravos já induz ao preconceito condicionando-a num sujeito não eficiente, não qualificado para viver nessa sociedade. É um conhecimento prévio que indica a possibilidade errônea de conhecer a totalidade de um sujeito partindo de um atributo isolado. (TUNES & BARTHOLO, 2007)

Em geral, se emprega o conceito de deficiência para atribuir a incapacidade ou falta de habilidade de uma pessoa na execução de determinada atividade social. Como Tunes coloca,

O perverso desta noção é o fato de ser configurada como uma característica inerente de um ser, contaminando-o como um todo e autorizando sua identificação, de maneira generalizada, como uma pessoa deficiente. A deficiência é, assim, reificada no ser. Nem importa mais que esse ser seja pessoa; pode ser chamado, para simplificá-lo, de *o deficiente*. E é assim que se faz. (2007, p. 51)

A interpretação da pessoa com agravos no desenvolvimento é difundida pela medicalização da condição humana. A deficiência assim, torna-se uma patologia, uma doença conforme Jairo Werner (*apud* TUNES & BARTHOLO, 2007) destaca em seus estudos, em que a razão médica se assume na visão ocidental do humano como fator principal para responder as indagações sobre seu desenvolvimento.

A ênfase da razão médica na educação das crianças com necessidades educacionais especiais se dá na sua classificação nos grandes dicionários de doenças e, em consequência, na prevalência do diagnóstico médico para que a partir das suas considerações, seja traçado um planejamento educacional intencionado. Contudo, o diagnóstico instaura condições para o preconceito quando se considera o que há de impeditivo nas ações do sujeito. (TUNES E BARTHOLO, 2007)

Assume-se nesse trabalho o conceito de Deficiência defendido pela antropóloga Débora Diniz (2007) que trata de determinar que a deficiência não é uma forma de fuga da normalidade, ou em outras palavras, tratar o deficiente como alguém anormal que foge às regras padronizadas de constituição física e social de ser humano. A complexidade da deficiência deve ser entendida na correlação entre o corpo lesionado e a estrutura social que segrega a pessoa deficiente utilizando sua limitação para determiná-la.

Seguindo essa compreensão, o que torna um indivíduo deficiente não é necessariamente seu limite biológico e sim a importância dada pela maioria social à presença desse limite no corpo. A deficiência não é apenas fruto do acaso da natureza. Não deve ser vista como problema individual advindo de tragédia.

Diniz (2007) proporciona a compreensão do que determina o ser deficiente com a visão de que o sentido da deficiência é produto da ação humana resultante de processos educacionais, culturais e históricos enraizados na sociedade. Processos esses capazes de reproduzir durante anos, e em pleno século XXI, comportamentos discriminadores, preconceituosos, segregadores e determinantemente negativos.

Os estudos de Vigotski (1997) sobre *Defectologia* podem ser interpretados como responsáveis pela mudança de paradigmas em relação à deficiência por romperem com as concepções presentes no pensamento científico tradicional que entendem a deficiência no eixo biológico ou até sobrenatural, pondo-se a discutir também sobre a dimensão social do defeito ao

centralizar o discurso na relação dialética entre o biológico e o social. Dessa forma, a deficiência novamente será compreendida pela vivência na relação da criança com o ambiente social. (COELHO, 2004)

Os conceitos defendidos por ele contribuem essencialmente por considerar que a criança deficiente não é apenas uma criança cujo desenvolvimento é menor do que as demais, mas uma criança que constrói outros caminhos para o desenvolvimento sem deixar de considerar que a criança com deficiência possui um desenvolvimento distinto e peculiar.

A tese central da *Defectologia* para Vigotski (1997) reside na crença de que o defeito desempenha duplo papel no desenvolvimento atípico da criança com agravos, na medida em que por um lado ele limita o desenvolvimento comum, mas por outro ele produz um movimento compensatório.

Esse também pode ser compreendido como movimento criativo em que a criança constrói outros caminhos para a superação da deficiência com base em impulsos motivacionais. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006b) A reação da criança sobre a deficiência é assim, o princípio central desta teoria e é também um dos eixos centrais dessa pesquisa.

Considera-se que os sentidos subjetivos do aluno construídos no ambiente escolar são impulsos que incentivam ou não a criança a superar os limites que tanto o biológico quanto o social impõem no seu desenvolvimento. A compensação social da deficiência se daria baseada no elo inseparável com os sentidos subjetivos construídos ao longo da sua história pessoal, dependendo necessariamente da subjetividade individual e social da deficiência, bem como as relações afetivas produzidas nesse contexto.

Destacam-se então nos seus textos duas essenciais contribuições do enfoque histórico-cultural para a Educação Especial, quando primeiramente assume como essência a interação social e os processos de mediação como grandes agentes na estruturação do desenvolvimento complexo do sujeito, e em segundo lugar por romper com visões que limitam a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança com defeito, acreditando na progressiva normalização dos papéis desses sujeitos na sociedade e, influenciando diretamente no seu processo de inclusão.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA DE PESQUISA

O momento empírico ao qual se destina esse capítulo foi construído com base nos pressupostos da Pesquisa Qualitativa, que mostra-se adequada em atender às expectativas de um estudo que visa a complexidade dos processos subjetivos do educando com necessidades educacionais especiais referentes à aprendizagem escolar.

Segundo Martins (2008), o método qualitativo em pesquisas se caracteriza pela descrição, compreensão e interpretação dos fatos observados analisando profundamente o que o contexto oferece. A abordagem qualitativa é assim pertinente, por conduzir a investigação ao detalhamento dos fatos reais. Por não admitirem regras precisas de mensuração, se distancia das investigações quantitativas.

A Pesquisa Qualitativa pressupõe segundo Lüdke e André (1986, p. 4) que os dados ou fatos observados não se revelam gratuitamente ao pesquisador e este por sua vez não os colhe sem necessariamente estar envolvido com eles, nem muito menos o pesquisador encontra-se desarmado de suposições. Ao contrário, “é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.”

O pesquisador é, portanto, instrumento ativo e participante na pesquisa influenciando com sua bagagem teórica o delineamento da investigação. De fato, não há possibilidade de se separar o pesquisador do seu objeto de estudo.

Outra questão a ser considerada nas pesquisas de cunho social diz respeito à complexidade de variáveis do fenômeno. Contrariando a crença das pesquisas quantitativas sobre a imutabilidade do dado fica evidente na abordagem qualitativa a dinamicidade dos fatos levando em consideração a condição mutável do ser humano. Quanto às pesquisas no contexto educacional, Lüdke e André (1986) levantam que,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, p. 5)

Fernando González Rey (2002) considera a dimensão da subjetividade aplicada nas pesquisas qualitativas como proposta que concebe a ciência não apenas como racionalidade, mas

também como expressão da vida humana implicada por emocionalidade, que se realiza através da individualidade do sujeito. A racionalização da ciência supõe a não-participação do pesquisador no processo, o que acaba por desconsiderar o caráter subjetivo do objeto de estudo. Nesse sentido, tanto o sujeito pesquisado quanto o pesquisador são privados de subjetivação, implicando na análise deturpada da coleta de informações e culminando na perda de significação do estudo.

De tal forma, o autor propõe a epistemologia qualitativa nas pesquisas como forma capaz de compreender as trajetórias individuais e únicas dos sujeitos envolvidos intencionando recuperar o espaço do cientista como sujeito que participa da produção científica. Toma-se a epistemologia qualitativa embasado nas ideias do referido autor como forma de compreender a plurideterminação da realidade observada, de sua irregularidade baseada na história de vida humana e representada pela subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p 28)

González Rey afirma que a epistemologia qualitativa se apoia em três princípios metodológicos. Primeiramente, o *conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa*. O conhecimento é interpretado pela necessidade de dar sentido às expressões subjetivas do sujeito pesquisado. A interpretação parte do pesquisador como construção de diversos indicadores recolhidos na investigação, os quais, segundo o mesmo autor, não teria sentido se fossem tomados como constatações empíricas. A interpretação é, portanto, um processo de sentido sobre as diferentes manifestações do sujeito pesquisado, em seus diferentes contextos e nas diversas relações estabelecidas.

Seguindo esse princípio encontra-se o do *caráter interativo do processo de produção do conhecimento*, que se considera essencial para o bom funcionamento da pesquisa a ênfase nas relações entre pesquisador-pesquisado. Dessa forma, o interativo faz parte do processo constitutivo dos estudos sobre o desenvolvimento humano. A relação entra como ferramenta fundamental a fim de compreender a construção do conhecimento como processo que faz parte da comunicação humana, considerando também os momentos informais que surgem nessa relação e que com certeza revelarão elementos que a formalidade de uma pesquisa pode esconder. Segundo González Rey, os diálogos entre os participantes da pesquisa facilitam a formação de ideias e emoções que só surgem no calor da discussão. Nesse sentido, o estabelecimento de relações numa pesquisa de abordagem qualitativa é momento essencial para a qualidade do conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 2002, p 35)

Por último, o autor pressupõe o lugar da *singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento*. A singularidade assume na pesquisa qualitativa importante significado por tratar de forma única e diferenciada as constituições subjetivas dos participantes do processo. A expressão individual assume-se como caráter determinante na construção da pesquisa qualitativa na medida

em que analisa os aspectos significativos do sujeito concreto que influencia e é influenciado historicamente.

Para González Rey (2002, p.18), sobre a subjetividade na pesquisa qualitativa, “a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle.”

Seguindo, portanto, essa abordagem como método de pesquisa, buscou-se como foco analisar os processos motivacionais que incentivam o sujeito que aprende a superar as dificuldades que a deficiência enfrenta numa sociedade cheia de contradições considerando a relação indissociável entre os sentidos subjetivos da criança com agravos e a aprendizagem.

Os motivos para a escolha da temática diz em respeito às evidências coletadas em momentos distintos nas escolas e salas de aulas inclusivas do Distrito Federal, ao longo do processo de formação acadêmica dessa pesquisadora, quando foi observada a multiplicidade de configurações subjetivas com as quais o professor deve lidar no cotidiano e assim, as diferentes formas como as crianças se põem frente o aprender, na medida em que constroem sentidos e significados diferentes sobre o conhecimento. Assume-se a categoria sentido subjetivo defendida na Teoria da Subjetividade de González Rey considerando-os como “molas” propulsoras, ou “diques”, que podem tanto levar a aproximação do aluno com o conhecimento quanto maximizar as distâncias e acarretar sentidos de negação para o aprender, impulsionando ou não a superação. Eles são vistos como essenciais para compreender a relação do sujeito com a aprendizagem.

Dessa forma, o Estudo de Caso foi escolhido como estratégia para a pesquisa por tratar-se de uma investigação empírica aprofundada do fenômeno. Segundo Martins (2008) “mediante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado – problema da pesquisa -, o Estudo de Caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida plenamente pela avaliação quantitativa.”

Uma pesquisa orientada pela estratégia do Estudo de Caso precede de algumas etapas como, a formulação do problema, o aporte teórico utilizado como base de estudo, a descrição dos instrumentos e das estratégias para coleta de dados e análise dos dados para que estabeleçam possíveis relações entre a teoria preliminar e os levantamentos da pesquisa com o fim de construir um novo conhecimento acima do objeto de estudo. Ele consiste na investigação de um caso singular, ou problema, bem delimitado e claramente definido, que sobre o interesse próprio do pesquisador se destacará epistemologicamente. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p 17)

O caso ao qual se deseja aprofundar as discussões consiste nos diferentes sentidos que a aprendizagem assume para o educando com necessidades educacionais especiais assumindo-se

como estruturas que podem tanto auxiliar como dificultar seu processo educacional, na medida em que essencialmente pela influência da subjetividade dos educadores (nesse momento tratar-se-á apenas deles) sobre essa criança e sua escolarização e que, ao longo do tempo, vão se transformando em estruturas internas do próprio educando com base na relação social, se constituem em elementos que impulsionam, ou não, a superação da deficiência.

A escolha do sujeito para o estudo de caso partiu primeiramente da intencionalidade da pesquisa em investigar a aprendizagem escolar. Optou-se pelo grupo das crianças com necessidades educacionais especiais, ou por muitos classificados deficientes, que possuem uma causa orgânica em seu desenvolvimento por se tratar de questões que envolvem a educação inclusiva.

Tendo em vista, portanto, a imersão da pesquisadora na escola que se realizou esse estudo desde o ano de 2009 em trabalhos de observação sobre a prática escolar inclusiva, teve-se a oportunidade de conhecer a aluna Poli. Em decorrência da possibilidade de um estudo processual que compreende esse sujeito em tempos, espaços e contextos distintos ao longo da sua trajetória escolar optou-se, então, pelo retorno a esse ambiente na tentativa de verificar os ganhos ou perdas no processo de escolarização de Poli, assim como o sentido que a aprendizagem hoje em dia assume para ela, tendo já sido salientado nas primeiras observações.

Um Estudo de Caso deve passar confiabilidade e validade por meio do detalhamento das informações, gerando segurança através da qualidade da pesquisa. Um fator, porém, deve ser considerado na utilização dessa estratégia no que se refere às análises intuitivas geradas pela impressão do pesquisador frente ao contexto. Embora se considere que na atividade empírica do Estudo de Caso não cabe a postura neutra e externa do pesquisador frente a realidade estudada, se deve preservar a objetividade na análise dos fatos como forma de superar as deduções do pesquisador basicamente por serem carregadas de pré-conceituação e juízos de valor.

Essa estratégia de pesquisa que se encaixa na metodologia qualitativa enfatiza a interpretação das evidências buscando sempre retratar a realidade de forma precisa e profunda, mas respeitando a variedade das informações, procurando representar suas diferenças e conflitos com o fim de se estabelecer uma ideia.

A produção de informações para a análise dos dados deu-se pelas atividades de Observação, Entrevista e Análise Documental. As observações corresponderam ao momento empírico que envolve a percepção sensorial do pesquisador, requerendo minuciosidade e atenção para coleta e análise dos dados em que observar não é apenas ver, ou estar num canto em sala de aula anotando as informações sem sequer relacionar-se com o contexto. Elas foram registradas nos anos de 2009 e 2011, em dois momentos distintos, um na sala de aula e outro na sala de recursos. Sendo assim, considera-se a observação um trabalho de colher informações de forma precisa, em diversos

momentos, numa duração de tempo adequada, que permite o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo.(MARTINS, 2008 e JABLON, 2009)

Quanto as Entrevistas, escolheu-se a técnica semi-estruturada cujo objetivo básico é compreender os conceitos e representações dos sujeitos entrevistados (PROFESSORAS 1, 2, 3) sobre o objeto de estudo a partir da elaboração prévia de um roteiro que a conduziu, mas que não se restringiu a ele, podendo englobar outros elementos que de início não foram levantados.

Como Martins (2008) coloca, num Estudo de Caso, o clima de amistosidade entre pesquisador e pesquisado deve prevalecer, possibilitando informações adicionais fundamentais para o estudo, levantando evidências que nem sempre somente a fala é capaz de levantar, mas o próprio posicionamento, olhares e expressões corporais o fazem. Sendo assim, é dada ênfase na concretização de um estudo que possibilita tanto a coleta de informações para a pesquisadora, quanto o retorno dessas informações aos interessados como medida para reflexão das ações.

Já a Análise Documental consistiu na utilização de materiais escritos que serviram como fontes de informação a partir das hipóteses levantadas. Os documentos, conforme Lüdke e André (1986) são fontes poderosas e estáveis de evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. Eles podem ser leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, entre outros. Nessa pesquisa utilizou-se os pareceres para adaptação curricular da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sobre a criança-sujeito do estudo, bem como a análise de sua produção escrita – caderno e atividades - que possibilitam inferir as informações.

A pesquisa, portanto, se orientou pelos seguintes objetivos:

- Objetivo Geral: Analisar a relação entre os sentidos subjetivos e a aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais ao ponto deles se constituírem em processos motivacionais que incentivam, ou não, o sujeito que aprende a superar a condição limitante que o social impõe sobre o individual.
- Objetivos Específicos:
 - Identificar as concepções e o posicionamento dos educadores diretamente envolvidos com a escolarização da criança-sujeito da pesquisa acerca de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento e o reflexo delas no trabalho pedagógico.

- Compreender os elementos em relação à aprendizagem escolar que motivam e são motivados na criança com necessidades educacionais especiais para a superação das barreiras.
- Verificar quais ações pedagógicas facilitam o aprender, a criação do elo emocional da criança com deficiência com o conhecimento ao ponto deste gerar significado sobre a aprendizagem.

4.1 – Os sujeitos participantes da Pesquisa

4.1.1 – Quem é Poli?

Para muitos responder esse questionamento gera a princípio uma pausa, um momento de reflexão que vem à cabeça. Compreende-se essa atitude pela aparente atração do ser humano em deixar para segundo plano o conhecimento profundo de quem é o Outro com quem convive, como ele é constituído, o que o marca como característica, como se relaciona, e se contentar com julgamentos superficiais que pouco dizem. Embora estabeleçam relações, não há propriedade de conhecimento desse sujeito tão próximo, principalmente no interior das escolas onde as demandas elevadas dificultam a apreensão de quem é cada educando. O suspiro passa a ser um espaço de tempo para retornar à memória e tentar achar algum momento que diga a resposta.

Sendo assim, responder quem é Poli, a criança-sujeito dessa pesquisa, passa do conhecimento superficial que se restringe a suas limitações biológicas, para a compreensão da criança em totalidade. Poli, hoje com 11 anos de idade, será interpretada na condição essencial de ser criança.

Poli é filha adotiva de um casal de comerciantes da Vila Telebrásilia, hoje em dia uma região administrativa que se instalou nos arredores da Asa Sul ainda na época da construção de Brasília pelos operários. A família participa frequentemente de encontros da Pastoral da Criança e foi lá que eles a conheceram. Uma das professoras entrevistadas relataram que sua mãe biológica não possuía condições socioeconômicas de criá-la em detrimento das complicações que a criança apresentava logo nos primeiros dias de nascida. Comovida com o pedido inesperado de uma mãe fragilizada pelo luto que o nascimento de uma criança com sérias complicações trouxe, a mãe adotiva de Poli encontrou apoio em seu companheiro e os dois decidiram, mesmo depois de três filhos, adotarem a menina.

Ao que tudo indica, a gravidez de Poli já sinalizava alguns problemas. Os relatórios e pareceres de posse da escola a caracterizam como aluna com Deficiências Múltiplas, o que significa que a criança possui mais de uma complicação orgânica no desenvolvimento. Neles constam que ela possui uma síndrome chamada Distrofia Miotônica de Steinert, assim como os diagnósticos de Hidrocefalia, Deficiência Visual, Dificuldade na Fala e Deficiência Intelectual. A aluna também faz uso da cadeira de rodas para se locomover, o que consegue fazer sozinha.

A Distrofia Miotônica de Steinert é uma patologia com incidência de 1 para 8000 a 10000 pessoas afetando igualmente os sexos e sem variação geográfica ou étnica. Segundo dados disponibilizados na *web* é uma miopatia miotônica autossômica dominante que se relaciona com alterações em outros órgãos e sentidos incluindo os olhos, coração, sistema endócrino e nervoso, sistema gastrointestinal, pele e ossos. Ela se caracteriza pela dificuldade de relaxamento da musculatura após uma contração. Os músculos afetados são os da face, pescoço, mãos, antebraços e pés.

No caso de Poli, a sua distrofia é congênita e possui a progressiva atrofia muscular. Quem a possui pode ter também agravado o miocárdio, ocorrendo arritmias, taquicardia, hipotensão cardíaca, insuficiência ou até parada cardíaca. Poli faz acompanhamento cardiológico devido à ocorrência de uma cardiopatia que por vezes a submete a cirurgias.

O comprometimento visual mais frequente é no cristalino ocasionando a catarata. Também podem ocorrer os casos de ptose palpebral, lesões na córnea, anomalias na íris, constrição parcial do campo visual e hipotensão intra-ocular.

Verifica-se também o espessamento do osso frontal do crânio e cervicalgia, sendo que o tórax é assimétrico. Segundo o Portal da Fisioterapia, a pele é brilhante, delgada, seca, clara e em certas ocasiões, rugosa. As pessoas com a síndrome também possuem atrofia dos músculos responsáveis pela mastigação, comprometimento da fala e mudança vocal.

Sua história escolar começou no ano de 2004 no trabalho de estimulação precoce disponibilizado pelos centros de ensino especial do DF, em colaboração com as unidades de saúde pública, tendo no ano seguinte ingressado na educação especial. Após a realização de um estudo de caso pela equipe psicopedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 27/09/2006, foi redefinido o encaminhamento da aluna para uma instituição de ensino regular devido o término do atendimento especializado para deficientes físicos no centro de ensino especial. Ficou assim acordada a inclusão da aluna numa classe de integração no Jardim de Infância, no 1º período, com atendimento na sala de recursos. Ela estudou no Jardim de Infância no ano de 2008, numa turma reduzida do primeiro ano do ensino fundamental que progrediu para nove anos. Em 2009 Poli foi transferida para uma turma reduzida do segundo ano do ensino fundamental de uma

escola do Plano Piloto para crianças com deficiências múltiplas, ficando acordada a sua retenção para 2010 com adequação de grande porte.

Atualmente Poli está incluída numa turma de 3º ano do ensino fundamental da mesma escola com mais 8 alunos, sendo um deles com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e outro aluno com Autismo de grau leve.

A criança recebeu acompanhamento fisioterápico no Hospital Sarah Kubtschek na intenção de desenvolver sua autonomia em lidar sozinha com a cadeira de rodas. Assim como hoje em dia recebe acompanhamento de um cardiologista, tendo em vista uma cardiopatia que por vezes a submete a intervenções cirúrgicas. As cirurgias fazem parte rotineira de sua vida, tanto cardiológicas quanto procedimentos de drenagem devido a hidrocefalia.

Ela já fez equoterapia e natação com o intuito de desenvolver a sua capacidade motora. Também já foi encaminhada para o Centro de Atendimento ao Surdo para desenvolver como alternativa de comunicação a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, embora não possua dificuldades no aparelho auditivo, mas segundo informações de uma professora a família teve resistência e a aluna não deu continuidade.

É capaz de alimentar-se sozinha levando a comida até a cavidade da boca e de fazer sua higiene após as refeições. Contudo, ainda não tem controle das fezes e da urina e de tal forma necessita do uso de fraldas descartáveis. Para higienizar-se precisa da ajuda de um adulto.

Poli tem limitações em desenvolver o recurso da fala. Comunica-se com as pessoas por meio de gestos com os membros superiores (mãos e braços) como apontar em uma direção e balançar a cabeça em sinal de “sim” e “não”, por expressões faciais e vocalizações que além da simples entonação do som produzem significado para ela e para o ouvinte, além da característica marcante do olhar. Foram observadas a pronúncia de algumas palavras como “óia” (olha), “não”, “ei” (quando quer chamar alguém), “ve cá” (chamando alguém em sua direção), “mama” ou “mamama” (mamãe), “papa” ou “papapa” (papai). Quando, por exemplo, deseja falar “não”, balançar a cabeça de um lado pro outro ao mesmo tempo em que estica o dedo indicador e pronuncia o som da palavra. Os gestos são repetitivos na tentativa de que a outra pessoa a compreenda. Ou seja, ela sabe que a dificuldade dela pode ser um empecilho para o entendimento do outro, então ela acentua essa afirmação até possuir certeza do entendimento do outro.

Uma forte característica salientada quando se observa essa criança é a alta capacidade de relacionamento com os demais. Poli demonstra suas emoções com tamanha facilidade que acaba cativando os que estão a sua volta sem necessariamente já terem relações sólidas com ela. Nesse sentido, pode-se perceber que a socialização já não é mais um fator preponderante no seu desenvolvimento, tendo em vista que a criança consegue relacionar-se com os demais. O afeto é,

portanto, a conexão para essas relações visto que por diversas vezes abraça os demais, acaricia seus rostos, chama com a mão para sentarem ao lado dela, une as próprias mãos com as dos outros e as beija e sorri. O toque parece ser essencial nas suas relações. É como se ela soubesse que a escola é um local onde ela pode se expressar e se torna um ambiente até seguro para expressar sua diversidade.

Embora haja dificuldade de comunicação verbal, Poli responde aos estímulos alheios com respostas do jeito particular dela que demonstram a sua capacidade cognitiva de compreensão quando, por exemplo, alguém fala diretamente a ela olhando em seus olhos e ela responde aos comandos por meio de gestos, expressões e vocalizações. Organiza uma estrutura de pensamento e linguagem própria dinamizada pela forma de se expressar, agregando algumas poucas falas aos gestos e expressões.

4.1.2 – As Professoras

PROFESSORA 1

A professora que assume lugar titular na turma de 3º ano que Poli estuda é nascida no interior do estado de Pernambuco e tem 38 anos de idade. Ela tem formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pernambuco e concluiu também na mesma instituição a pós-graduação em Psicopedagogia. Atua há 10 anos como professora em sala de aula. Só na Secretaria de Estado de Educação do DF ela atua há 5 anos fazendo parte do quadro efetivo. Encontra-se em preparação para a seleção de Mestrado na Universidade de Brasília que ocorrerá no final desse ano com interesse nos estudos sobre as matrizes étnico-raciais e nas questões de gênero em sala de aula.

PROFESSORA 2

Essa professora atendeu Poli na sala de recursos da escola onde a criança estudou e estuda nos respectivos anos de 2010 e começo de 2011. Ela tem 34 anos de idade e é formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia, ambas na Universidade de Brasília. Há 15 anos trabalha como professora pela Secretaria de Estado de Educação do DF, tendo sido em 2010 seu primeiro ano de atuação como professora na sala de recursos. Atualmente trabalha em outra escola pública do Plano Piloto também na sala de recursos.

PROFESSORA 3

A professora atual da sala de recursos e que faz atendimentos esporádicos tem 39 anos de idade. Sua formação é em Pedagogia pela Universidade de Brasília e em Psicopedagogia numa instituição particular do Distrito Federal. Ela já atua há 19 anos como professora em sala de aula e esse ano de 2011 é o primeiro ano na sua carreira em que se dedica ao atendimento na sala de recursos. Ela é mãe de um jovem com necessidades educacionais especiais que já cursa o Ensino Médio também em instituição pública.

4.2 - Local de produção dos dados – O espaço escolar

O espaço escolar em que Poli vivencia diariamente a aprendizagem sistematizada localiza-se na região do Plano Piloto – DF e oferta o Ensino Fundamental do 1º a 5º ano na modalidade regular durante os turnos matutino e vespertino.

Lugar particular na vida escolar da pesquisadora encontra-se essa escola, pois ela fez parte de alguns anos de sua escolarização, o que pode assegurar propriedade durante a descrição do espaço. Fato curioso de se observar é a existência de algumas professoras que fizeram parte da escolarização da pesquisadora ainda em sala de aula tendo se passado doze anos desde o primeiro contato e hoje se transformarem em colegas de profissão auxiliando mais uma vez com suas experiências na docência.

A inauguração da instituição data no dia 11 de abril de 1975 que na época pressupunha o objetivo de atender a demanda da comunidade da Asa Sul. Hoje em dia, porém, a escola recebe alunos de várias procedências geográficas do Distrito Federal, muitos deles filhos de trabalhadores da região central de Brasília que enquanto praticam suas atividades remuneradas, têm seus filhos matriculados nas escolas mais próximas.

A instituição tem capacidade para suportar em média 370 alunos por ano, dependendo da lista de procura por uma vaga. Atualmente comporta 294 crianças distribuídas em 19 turmas. Algumas crianças frequentam o período integral quando necessitam de reforço escolar no contra turno. Assim, as crianças do 1º ano ao 5º ano da escola estudam 25 horas por semana, 5 horas por dia com intervalo para recreação de 20 minutos.

Atividades de comemorações e extra-classes são promovidas periodicamente e sempre que possível, como a comemoração da data do Aniversário da Escola, a Páscoa, a Festa Junina, a Festa do Dia da Criança e do Dia da Família, a Festa de Fim de Ano, o Dia do Índio, Independência do Brasil, Copa de Futebol e Olimpíadas e o Dia de Combate ao Preconceito contra Deficientes. Os

alunos também fazem visitas a eventos culturais como exposições, palestras, teatros e zoológico sempre que interessarem e não demandarem alto custo para as famílias. A escola também chama alguns profissionais para desenvolver palestras sobre sexualidade, meio ambiente, trânsito e o próprio PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência difundido pelo trabalho da Polícia Militar do Distrito Federal para as crianças do 5º ano.

No discurso da equipe dirigente estão os princípios de uma gestão participativa que inclui os membros da comunidade, os professores e servidores, os alunos e seus pais para o planejamento e a organização do ensino. A reunião de pais se dá em todo término de bimestre para entrega de boletins e revisão de menções, entretanto sua participação nas reuniões e quando são chamados na escola não é considerada suficiente por parte dos professores, porém satisfatória, na medida em que considera-se que é mediana.

Atualmente a escola passa por mudanças na direção, pois a diretora que está no cargo desde 2008 deverá se ausentar, passando a direção para uma professora já candidata na escola até o período das eleições para diretores.

O espaço físico e de convivência foi bastante explorado para garantir total relevância entre as observações, os discursos nas entrevistas e o cotidiano dessa escola. Há uma quadra de esportes para as crianças desenvolverem atividades de recreação já que não existe professor de Educação Física - este papel fica com a Escola Parque, uma vez por semana. A quadra de esportes é pintada e localiza-se no interior das mediações da escola, porém, é descoberta e em dias de chuva ou de muito sol as crianças ficam impedidas de explorá-la. Os banheiros são conservados e higiênicos, tem aparência limpa contendo pia para lavar as mãos, vasos sanitários e ducha, porém não há cabine adaptada para crianças cadeirantes no banheiro comum, fruto da estrutura primária feita há alguns anos e não pensada na inserção de crianças que necessitassem deles. Existe então um banheiro específico separado das demais cabines para o atendimento dessas crianças.

A escola também conta com uma Biblioteca espaçosa que desenvolve o projeto “Estante de Livros” no qual o acervo vai até as crianças uma vez por semana para que elas possam ler no horário de aula disponibilizado para esse fim.

A sala de recursos para o atendimento individualizado com crianças com necessidades educacionais especiais conta com duas psicopedagogas diariamente nos dois turnos, salvo em seus momentos de folga. É uma sala ampla, com armários contendo diversos brinquedos, recursos adaptados e instrumentos pedagógicos que auxiliam o trabalho interventivo, assim como um computador para o uso de *softwares*.

A acessibilidade é um ponto favorável na estrutura da escola, visto que por toda sua estrutura há possibilidade de locomoção para as crianças com dificuldade motora. Rampas de

acesso foram construídas ao longo do tempo para facilitar o direcionamento do aluno até a instituição, assim como a presença de vagas de estacionamento suficientes destinadas a pessoas com necessidades especiais.

A instituição ainda pode contar com a segurança de um porteiro que acompanha a entrada e a saída das crianças e das pessoas que a frequentam.

4.3 – Instrumentos e Procedimentos para Produção de Dados – Observação, Entrevista e Análise Documental

Observação

Assume-se a observação dentro das escolas como prática de escuta sensível e cuidadosa que proporciona ao educador informações precisas sobre os alunos com o fim de nortear a tomada de decisões. O conhecimento do aluno através do ato de observar auxilia o planejamento de estratégias adequadas as possibilidades de cada educando. Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) definem a observação como “um olhar para aprender” por possibilitar a apreensão de quem é cada sujeito, seus interesses, motivações, vontades, temperamentos, entre outras formas de expressão que dizem muito sobre a criança.

A observação é tratada pela referida autora como uma prática para a construção de relacionamentos na sala de aula na medida em que por um lado, o educador se põe afetuosamente frente aos educandos, escutando-os, participando dos seus momentos dando segurança e apoio, e por outro lado, a criança devolve confiança aos educadores encarando novos desafios, pondo-se frente as novas descobertas. Conhecer cada criança auxilia o rompimento de julgamentos, pois sempre há algo novo para aprender.

O observador sempre leva algo para a observação, sua cultura, criação, crenças, interesses e sentimentos que implicarão sem dúvida nas suas análises. Entretanto, no momento da observação não se deve levar profundamente as emoções, buscando sempre a objetividade para a qualidade do trabalho. Descrever o que a criança faz e é capaz de fazer deve ser um ato de identificação e associações e não interpretações errôneas que possibilitam conclusões fixas de investigações sem profundidade. Por isso é tão importante juntamente com a objetividade no momento do registro, o observador agir em momentos distintos com a criança, em espaços diferentes e numa periodicidade

que respeita um certo ritmo, pois só assim a descrição dos atos da criança será fidedigna e longe de rótulos.

Dos princípios para uma observação efetiva trazidos por Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009) primeiramente traça-se o que se quer descobrir por meio das observações: Como Poli se relaciona com a aprendizagem? Quais recursos ela utiliza para estabelecer comunicação? Em que momentos ela mostra maior e/ou menor entusiasmo? Ela responde aos estímulos da professora? De que forma? O que motiva e o que dificulta sua aprendizagem? Como ela interage com os demais? Há uma boa aceitação por parte das crianças? De fato Poli está incluída? Essas são apenas questões norteadoras para o trabalho de observação.

As observações de Poli acontecem em dois momentos distintos: um na sala de aula acompanhada pela professora titular e das demais crianças e outro na sala de recursos da escola sob companhia da professora específica. Foram observados 3 momentos na sala de aula e 2 na sala de recursos nos anos de 2009 e 2011. Esses momentos foram intencionados para a identificação dos processos emocionais estabelecidos entre a criança e todo o contexto, assim como o sentido que cada momento do aprender tem para ela por meio da análise de suas expressões, visto que a linguagem da criança é muito agravada. O registro desses momentos será feito por relatórios diários narrativos que descrevem os fatos – as notas anedóticas como coloca Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009).

Contudo deve-se levar em consideração que o planejamento das observações não seguem um ritmo rígido, visto que dependerá dos conflitos diários que o trato com sujeitos tão específicos traz como o humor, as discussões vivenciadas em casa, entre outros fatores que interferem no posicionamento da criança e na sua compreensão.

É importante deixar claro que o trabalho das observações, embora se oriente para a máxima produção de informações que naquele momento possam surgir, algumas possam ter fugido da capacidade limitada da própria condição do pesquisador que não consegue abarcar toda essência de uma discussão pedagógica em anotar e descrever. Sendo assim, esse trabalho deve ser lido com o cuidado de não transformar as informações em pré-conceitos rígidos como se a todo momento o sujeito e o cotidiano escolar fossem os mesmos com ou sem a pesquisadora em sala, mas sim assumir a atividade das observações em momentos fragmentados que respeitam a dinamicidade do sujeito e do contexto.

DIA, TEMPO E LOCAL DE OBSERVAÇÃO 2009	OBJETIVO	O QUE SE OBSERVOU?
Outubro de 2009; 4 horas; sala de aula.	• Compreender a rotina da sala de aula e a inclusão	• As relações entre professor-aluno e aluno-aluno incluído.
22/10/2009; 3 horas; sala de aula e sala de recursos.	• Analisar o desempenho de Poli e suas relações pessoais em diferentes momentos.	• A influência do olhar do educador e da afetividade no trabalho com Poli.
05/11/2009; 3 horas; sala de aula e sala de recursos.	• Conhecer quem é o sujeito Poli.	• Como comunica-se, como aprende e o que a motiva.

DIA, TEMPO E LOCAL DE OBSERVAÇÃO 2011	OBJETIVO	O QUE SE OBSERVOU?
15/06/2011; 1 hora e 30 min; sala de aula	• Compreender a prática pedagógica inclusiva relacionando com o discurso da professora nas entrevistas. • Identificar como se dão as relações com Poli.	• A prática pedagógica da professora com vistas na inclusão de Poli. • Os recursos comunicativos de Poli, bem como dos demais com ela. • O espaço do afeto nas relações com a professora. • A adaptação das atividades.
16/06/2011; 1 hora; sala de aula	• Identificar os sentidos subjetivos da criança sobre a escola. • Compreender a hora do brincar no recreio.	• Os lugares na escola que possuem sentido para a criança. • O espaço de Poli nas relações lúdicas com as outras crianças.

17/06/2011; 1 hora; sala de aula	• Identificar os elementos que motivam ou desmotivam a criança no aprender. • Verificar o salto na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.	• As barreiras individuais e sociais que dificultam a aprendizagem e impedem o desenvolvimento. • A importância do trabalho pedagógico interventivo direcionado a Poli.
15/06/2011; 30 min; sala de recursos	• Identificar a relação da Poli com a professora. • Verificar o entusiasmo e a motivação durante a atividade.	• A importância do incentivo e do olhar do educador frente as possibilidades da Poli. • A eficiência da atividade ao que a professora desejava obter.
20/06/2011; 30 min; sala de recursos	• Identificar os elementos que motivam ou desmotivam a criança no aprender.	• O espaço que Poli ocupa nas atividades: a autonomia.

Entrevista

As entrevistas foram semi-estruturadas para a produção dos dados que possibilitassem, a partir da visão das educadoras sobre a criança-sujeito da pesquisa, informações que pudessem evidenciar a relação existente entre a subjetividade delas e suas práticas pedagógicas inclusivas no intuito de compreender a prevalência dessas concepções na educação da Poli. As compreensões dos educadores sobre a aprendizagem de seus educandos revelam importante impacto na posição do sujeito frente o desafio de aprender. “O olhar do professor perante o aluno produz grandes mudanças...” (PROFESSORA 3)

Os encontros foram realizados no interior do próprio espaço escolar sendo priorizado o anonimato dos sujeitos na tentativa de preservar a integridade deles, embora não tenha sido colocado como imposição para participarem da pesquisa. Isso revelou um grande clima de animosidade, pois as educadoras se disponibilizaram a cooperar com a investigação. Deixou-se claro que o estudo se baseia na cooperação de ambas as partes na medida em que ele tanto serve para as questões acadêmicas como requisito para a conclusão do curso de graduação em Pedagogia pela UnB, como retorna às educadoras informações inéditas que culminarão na reflexão do ensino, da prática pedagógica, dos preconceitos e dos diversos outros fatores que influenciam a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

No caso da professora titular, a qual se nomeia por PROFESSORA 1, a entrevista foi marcada para o dia 9/06/2011 mas não foi possível sua realização devido o não comparecimento da docente. Remarcou-se então para o último dia 14 de junho, na Biblioteca da escola e durante o período destinado a coordenação pedagógica que é realizado no contra turno da professora. A duração total foi de 49 minutos e 53 segundos. A entrevista foi digitalizada integralmente na frente da educadora, enquanto esta dialogava respondendo as questões.

O contato com a PROFESSORA 2, foi mediatizado pela PROFESSORA 3, na tentativa de auxiliar a compreensão dos processos educacionais da aluna Poli, tendo em vista o período de maior vivência da educadora com a criança. A entrevista foi realizada na sala de recursos da atual escola onde a professora trabalha, no dia 21 de junho de 2011, no período da tarde e com duração de 1 hora e 8 minutos.

Já a entrevista com a professora atual da sala de recursos, nomeada por PROFESSORA 3, se deu no seu próprio ambiente de trabalho dentro da escola enquanto uma outra professora fazia o atendimento das demais crianças. A entrevista chegou a ser remarcada para o dia seguinte, tendo em vista que inicialmente havia sido acordado para o dia 14 de junho de 2011. A duração total foi de 1 hora e 36 minutos. Os documentos utilizados na Análise Documental foram disponibilizados nesse momento, num clima amistoso e de colaboração com a pesquisadora. Tudo o que se foi pedido teve total transparência e seu devido retorno.

Análise Documental

A análise documental consistiu na interpretação subjetiva da pesquisadora sobre o diagnóstico e pareceres da Secretaria de Estado de Educação do DF que foram disponibilizados pela escola. Tem-se como objetivo principal analisar a relação desses documentos com o que tem sido observado sobre a criança, na intenção de verificar a sua funcionalidade ou não na organização o trabalho pedagógico para Poli.

Os documentos são as Fichas de Adequação Curricular que o órgão do governo concede às escolas para que seja utilizado como parâmetro para o planejamento das estratégias de ensino.

As informações que constam nessas fichas serão analisadas também a partir da produção “escrita” da criança em seu caderno e nas atividades realizadas na sala de recursos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Observação Subjetiva da Pesquisadora

Introdução

As atividades de observação com a aluna Poli vem sendo realizadas por estudantes de Pedagogia da Universidade de Brasília num dos projetos executados pela Faculdade de Educação com o título de Sujeito, Linguagem e Aprendizagem na Educação Inclusiva, sob orientação da Professora Cristina Massot Madeira Coelho e do Professor Bianor Domingues Barra Júnior. Ela foi acompanhada por outra pesquisadora no ano de 2008 quando estudava na educação infantil cuja maior relevância apontada no trabalho dizia respeito à prática de uma “educação especial” dentro da turma de inclusão devido ao trabalho de uma segunda educadora juntamente com Poli na sala de aula que acabava por separá-la da educação dos demais e privava a sua autonomia ao responder por ela. Naquele momento ainda não fazia parte do projeto, porém obtive a divulgação dos dados no ano seguinte.

No ano de 2009 e já participando efetivamente do projeto, deparei-me com um desafiante trabalho: compreender quem é o sujeito Poli que aprende. De início as atividades do projeto visavam à compreensão do contexto educacional inclusivo. Entretanto, ao deparar-me diante da situação peculiar de Poli e a forma como foi se construindo facilmente uma relação afetiva com ela, o impacto desse novo sujeito na minha vida fez com que gerasse o compromisso com seu desenvolvimento. Estando já incluída na vida de Poli e ela na minha, já não podia mais deixá-la!

Assim, deu-se início as observações visando cada uma atender os objetivos pré-definidos. Foi preciso deixar de lado muitas negações subjetivas que poderiam influenciar no meu trabalho. Dentre elas encontram-se a subjetividade individual sobre a deficiência e os preconceitos que dela surgem, assim como a própria questão do nojo visto que por diversas vezes foi inevitável o contato com a saliva de Poli e o odor de seus excretos, já que ela não tem controle deles. Visando facilitar as relações, fui surpreendida com a descoberta de preconceitos que até então se escondiam no discurso de uma estudante de educação com histórico familiar particular que se encaixam as minorias da população negra e da população dos deficientes auditivo, físico e visual.

A análise das observações obedecerá ao esforço detalhista da interpretação dos dados obtidos nessas atividades. Prevalece-se assim, a subjetividade da própria pesquisadora frente a deficiência, ao contexto inclusivo e as possibilidades de aprendizagem de uma criança com desenvolvimento atípico.

Análise dos episódios em 2009

A primeira observação realizada em outubro do referido ano ocorreu na sala de aula do 2º ano “A” que ficava sob responsabilidade de uma professora que atuava há 9 anos nesta escola, tendo também feito parte da equipe de direção por um determinado período. A intenção inicial era compreender a rotina da sala de aula e a efetivação ou não da inclusão na prática docente. Esse primeiro encontro foi marcado pela fala de uma criança em relação à Poli.

No instante em que Poli abre a porta da sala de aula e empurra a sua cadeira de rodas para adentrar no espaço, momento no qual já eu já estava em sala, uma colega solta a seguinte frase: “Ai pronto! Acabou a graça!”. Até o momento as crianças resolviam problemas matemáticos desenhando e colorindo as respostas. Essa fala da colega de Poli refere-se a uma tentativa de exprimir que até o momento a aula estava sendo prazerosa, divertida, mas quando com a chegada de Poli toda diversão acabaria e teria de ser sério a partir de agora, teria que dividir seu tempo de aprendizagem tentando ajudar Poli, de se esforçar em ajudá-la e em atender as próprias atividades ao mesmo tempo. A colega de Poli era a criança responsável pelo acompanhamento dela nas atividades propostas. Poli, por sua vez, demonstra perceber o significado daquela frase e o mal-estar que essas poucas palavras geraram na turma por meio de uma expressão facial de “olhar vago” e, mesmo assim, se dirige à colega, posiciona sua cadeira ao lado dela e exprime um sentimento ao segurar na mão dela que não fui capaz de compreender no momento. Contudo, a colega a recebe carinhosamente e a ajuda durante a aula.

Pode-se perceber nesse momento inicial a presença dos sentidos subjetivos que a colega de Poli tem acerca de sua função na sala de aula na medida em que incorpora como obrigação o cuidado em ajudá-la nas atividades. Assim, não se enxerga como uma criança como as demais que deverão executar atividades semelhantes, mas como uma aluna que deverá dividir seu tempo entre a própria aprendizagem e a da Poli. E a professora por sua vez determina a essa criança uma responsabilização a mais de uma ação que não é função direta dela, sobrecarregando-a.

Vítima de interpretação errônea de uma prática docente pautada no discurso da ação colaborativa para o estabelecimento de relações, a criança incorpora a subjetividade social de que o sujeito com deficiência necessita da ajuda obrigatória de outra pessoa, devendo ela ser esse Outro, independente de sua vontade. Tal ação influencia diretamente nas relações de Poli com as demais crianças e a ajuda passa a ser uma obrigação, uma atividade que “não tem graça”, podendo culminar no distanciamento das outras crianças para que, assim como a colega, não tenham que dividir seu tempo em também “cuidar” da Poli.

A ação da docente também demonstra essa subjetividade social que inferioriza a criança deficiente como aquela que necessita. Mesmo percebendo o ocorrido em sala, nada fez para reverter essa situação e continuou a escrever os problemas matemáticos no quadro. Sem dar atenção ao ocorrido a professora reforça, mesmo que indiretamente, a concepção de um sujeito portador de faltas.

Não se dirigindo com o fim de contextualizar a criança que acabara de chegar na sala com a atividade que se propunha, a professora então entrega uma folha em branco, pede para a colega pegar o estojo na mochila da Poli e deixa que ela, por iniciativa própria, pegue os lápis de cor e comece a pintar, fazer desenhos e riscos que aparentemente não possuem nenhum objetivo educacional. A inclusão assim, de fato não ocorria! Isso nunca vai ser considerado inclusão, pode ser qualquer coisa menos inclusão! Era mais uma prática de inserção da criança com necessidades educacionais especiais em sala para, segundo o próprio discurso da docente, a socialização. Mais uma vez nos deparamos com o discurso de que a escola inclusiva serve, prioritariamente, quando falamos de crianças com sérias complicações, para a socialização desse sujeito.

No dia **22 de outubro** estava prevista a segunda observação, agora com foco na aprendizagem do sujeito Poli. A intenção era analisar o desempenho dela e suas relações em diferentes momentos na escola. Nesse sentido, observou-se a aluna em sala de aula e na sala de recursos.

O fator marcante na observação em sala de aula diz respeito à diferença da relação afetiva da professora titular da turma com Poli e com um aluno com autismo que aqui se chamará de Léo (nome fictício). A professora estava muito gripada e resolveu levar as crianças para a biblioteca para assistirem a um filme. Por vezes a professora era surpreendida por Léo com seus pedidos, comentários, e respondia a ele o chamando de “Meu amor!”. Também nos momentos de descrição dele falava em tom mais suave e com palavras no diminutivo que demonstravam esse carinho especial.

Poli, por sua vez, posicionou a sua cadeira de rodas e pareceu assistir ao filme enquanto degustava um pirulito, mas por vezes dava mais atenção à guloseima do que à atividade. Não foi observado em nenhum momento o direcionamento da professora frente a Poli como forma de motivar seu envolvimento na atividade assim como fazia com Léo, deixando a aluna por si mesma.

Foi observado, portanto, a importância do posicionamento afetivo do educador mediante o aluno como recurso para gerar motivação no educando quando esse não demonstra conseguir executar a atividade sozinho. Sendo assim, a professora titular da sala de Poli mantinha grande disparidade nas relações com ela e com Léo. A explicação encontrava-se no próprio relato dela ao confidenciar-me que Léo se parecia muito com seu sobrinho. Mantinha visivelmente uma relação de

amorosidade com Léo. Não significa que não a tivesse com Poli, mas a forte diferença entre as duas relações influenciava diretamente no trabalho pedagógico na medida em que por vezes orientava seu olhar apenas para Léo, deixando Poli aos cuidados das outras crianças ou até sozinha.

Em contrapartida, na sala de recursos, Poli mantinha uma relação muito próxima com a psicopedagoga que desenvolvia um trabalho personalizado de oferecimento do significado do que é a escola para esta criança. As duas estabeleceram alternativas próprias de comunicação que até a troca de olhares possibilitava o entendimento de ambas.

Marcadamente salientado nas reflexões dessa observação ficou a forma como Poli demonstrava-se entusiasmada e engajada em uma tarefa quando acompanhada de um sujeito que estabelece relação próxima com ela, como identificado durante as observações na sala de recursos. Portanto, toma lugar mais uma vez a importância da relação afetiva no contexto educacional como elemento motivador da aprendizagem do educando. A própria locomoção de Poli até a sala de recursos demonstrando entusiasmo, pulando em sua cadeira de rodas, batendo palmas com as mãos e sorrindo, são peculiaridades que não foram observadas em sala de aula na presença da outra professora e salientam a importância da emocionalidade no desenvolvimento da criança para a construção do sentido da aprendizagem escolar, do sentido de que ela faz parte do todo e, assim como o todo, está ali para aprender.

Fator a se destacar é o momento em que um comentário de outra pesquisadora na sala de recursos produz a interpretação exata de como Poli se enxerga nesse processo quando comenta que o jogo está muito difícil. Poli então responde “Não!”, articulando a fala e balançando a cabeça. A fala da criança foi tão firme que não havia outra interpretação senão a de que ela quis dizer que ela também pode, que não era tão difícil assim! (caráter reforçado pela psicopedagoga da sala de recursos)

As atividades propostas nesse dia faziam uso do computador, visto que Poli desenvolveria a atividade com o uso de um *software*. Num certo momento foi colocado um CD com músicas infantis e Poli, sabendo toda a coreografia, sincronizava os movimentos juntamente com a psicopedagoga, com o tempo da música e as palavras pronunciadas. As suas ações ao responder o comando da música possibilitaram identificar a imensa capacidade que ela tem de ouvir e perceber o que se passa ao seu redor, ou seja, de compreender o significado das coisas. Nesse momento faz-nos refletir sobre os sentimentos de inferioridade e negatividade que tendemos impor sobre as capacidades que as crianças com necessidades especiais possuem orientando nosso olhar especificamente para a deficiência, para o que limita, o que falta e não para o que reage, o que sobra.

O que foi observado demonstra que as atividades desenvolvidas em sala de aula deixam Poli de fora do contexto, tendo em vista a prática docente que visa atender os objetivos dos conteúdos a serem atingidos num determinado espaço de tempo. Por mais que se tenha uma preocupação em adequá-los às suas capacidades eles deixam a desejar na medida em que não condizem com o ritmo de desenvolvimento de Poli. Contudo, quando está na sala de recursos percebe-se a inexistência de uma ideia de “deficiência que inferioriza”. Esse ponto é significativo para o não estabelecimento do sentimento de incapacidade perante os demais e frente o aprendizado. Não há valorização no que está em falta, mas nas possibilidades de respostas que a criança pode trazer. Talvez isso possa explicar o salto que Poli deu em relação a sua aprendizagem quando estava no Jardim de Infância sob a “guarda” de uma educadora só para ela e que, por sua vez, a privava do convívio conflitante com os demais.

O último dia de observação **(05/11/2009)** foi planejado para levantar dados que traçassem o perfil de quem é o sujeito Poli, como se comunica, como ela aprende e o que a motiva a aprender. Ela chega à escola por volta das 9 horas da manhã, pois estava na aula de natação e demonstra estar sonolenta, já que essas aulas exigem muito esforço físico de sua parte. É recorrente espreguiçar-se e bocejar.

A professora titular entrega-lhe seu caderno e algumas canetinhas hidrocor para ela colorir as folhas com pauta enquanto as outras crianças também estão com seus cadernos, porém, em companhia do livro didático de português. Em decorrência do horário, logo tem que sair para o atendimento na sala de recursos.

Percebe-se nesse dia que Poli não demonstra tanto entusiasmo ao dirigir-se para a sala de recursos como nos momentos anteriores em decorrência de seu cansaço. A atividade proposta é a pintura de uma réplica de um quadro de Van Gogh, com pincel e tinta a prova d’água em virtude da Semana de Arte promovida pela escola em que os alunos apresentariam os trabalhos aos pais durante a Festa da Família. Em certos momentos foi preciso chamar sua atenção para a atividade, pois dispersava-se com o sono e com as falas de outras crianças que estavam sendo atendidas no mesmo momento. Às vezes respondia “Não” com expressões vocais e balançando a cabeça quando a psicopedagoga pedia para que voltasse a pintar. Ela utilizava uma abordagem de sensibilização com a criança para que compreendesse o motivo de tal atividade. Dessa forma, reconstruía todo o diálogo do porquê da atividade e para quem iria mostrar sempre que notava que Poli se distanciava do proposto. Percebe-se assim a necessidade de envolver a família no contexto da escola criando um vínculo emocional de valorização das atividades por aqueles que mais amam: os pais.

No mesmo momento do atendimento de Poli também era atendida outra criança na sala de recursos. Num dado momento enquanto pintava a réplica, prestava atenção no diálogo da

psicopedagoga com a outra criança, quando a psicopedagoga ao perguntar se essa outra criança queria voltar para a sala de aula Poli responde com vigor que responde “Não!”. Dá continuidade a sua fala chamando essa criança com a mão para sentar-se ao seu lado e continua sua atividade. Essa reação de Poli oferece a percepção da sua capacidade de abertura para o estabelecimento de novas relações, retirando de sua responsabilidade restrita a não efetivação de relações com as demais pessoas. Ela está aberta e quer relacionar-se.

Análise dos episódios em 2011

Na busca por novos elementos que auxiliassem a pesquisa sobre os sentidos subjetivos de uma criança com necessidades educacionais especiais acerca da aprendizagem escolar e, tendo em vista o trabalho de observação que já havia sido realizado com a aluna Poli há cerca de aproximadamente dois anos, retornei ao ambiente escolar da aluna para aprofundar a investigação tentando atingir diretamente esse sujeito, os seus sentidos subjetivos com o contexto educacional inclusivo e os elementos motivacionais que a incentivam em busca do aprender.

Em decorrência do tempo que se passou e não foi realizado o mesmo trabalho com a criança, buscou-se nesse primeiro dia de observação compreender a prática pedagógica inclusiva na atual sala de aula de Poli: de que forma o discurso político da educação inclusiva se efetiva na prática docente?

Na tarde do dia **15 de junho** deram-se início as observações. Não encontrei dificuldades para dar prosseguimento a esse trabalho, pois desde o primeiro momento a PROFESSORA 1 (sala de aula) demonstrou-se aberta em colaborar com a pesquisa e ceder seu tempo para que eu ocupasse espaço junto à criança.

Assim, a primeira ação da docente foi tentar inserir-me no contexto da sala de aula me colocando a par do que estava sendo trabalhado por ela. De início ela apresentou-me à turma como uma nova colega que também estava ali para aprender e que iria observar as aulas. Talvez essa atitude explique a relação de igual para igual que foi estabelecida com as crianças quando percebi que elas me chamavam pelo pré-nome e não como professora ou tia.

Deixou-me a vontade para escolher um lugar para as anotações que me ajudasse a ter uma visão global da turma. Sentei-me numa cadeira ao lado de Poli. A docente ainda me disponibilizou o caderno da aluna para que eu tivesse acesso aos conteúdos e adaptações trabalhadas com a criança. Poli foi questionada se ainda se lembrava de mim e balançou a cabeça em sinal de sim, mas ao mesmo tempo pronunciou a palavra “Não!”. A professora então explicou que ela pronuncia essa

palavra mesmo quando quer dizer “Sim” porque ainda não consegue articular a outra palavra. Notório é o fato da PROFESSORA 1 em pouco tempo de convivência com Poli, demonstrar sensibilidade em olhar, em entender a criança no processo e já reconhecer seus recursos comunicativos.

É hora do lanche e enquanto a professora serve os pratos, um colega de Poli dirige-se a ela espontaneamente e entrega seu lanche recebendo como forma de agradecimento um carinho na mão. Poli continua a lanche enquanto as outras crianças voltam a fazer a atividade junto com a professora. Essa ação é necessária porque as outras crianças ficam dispersas ao esperarem Poli terminar.

A professora tenta inserir Poli no contexto da aula. Ela trabalha com um texto narrativo cuja temática é a vida do rato do campo e a vida do rato da cidade. Enquanto as outras crianças fazem a análise e interpretação do texto obedecendo aos conteúdos gramaticais, a PROFESSORA 1 adequa a atividade às capacidades atuais de Poli.

Ela produziu uma ficha com os desenhos de um rato pequeno e um rato grande em que o primeiro é o rato do campo e o segundo o rato da cidade (a lógica presente no texto era a de que o rato da cidade tem uma alimentação mais desregrada do que o rato do campo, comendo o lixo humano em vez de alimentos que a própria natureza produz). Sendo assim, a professora pede para que as crianças falem para Poli a cor de cada rato e suas características (marrom e pequeno para o rato do campo, cinza e grande para o rato da cidade). Em seguida ela coloca diante dos olhos de Poli um lápis cinza e um lápis vermelho e demonstra para a criança cada um. Ela então pede para que a aluna pegue em meio aos outros lápis na carteira o lápis de cor cinza. Poli o faz, demonstrando o aprendizado das cores desde as últimas observações de 2009 que até então ainda não discernia, mesmo que também possa ter agido assim devido ao reforço da professora em diferenciar um lápis do outro. Quando Poli atingiu o que se pedia, a PROFESSORA 1 acariciou a sua cabeça. Poli responde com uma sucessão de vocalizações e a docente se põe frente a ela com a seguinte frase: “Ô Poli como eu queria te entender!”. Aparece em poucas palavras o desabafo da professora em fazer algo a mais pela criança.

Poli então vira-se para mim apontando em direção ao mural e vocalizando a palavra “óia” me mostrando o trabalho que a turma havia feito há cerca de 20 dias com uma professora antes da chegada da PROFESSORA 1, em que as crianças pintaram uma cartolina com o formato das mãos. Percebe-se nesse gesto a intenção da criança em comunicar o que foi capaz de fazer e o sentido subjetivo de uma atividade que envolve todos, uma atividade que segundo as falas da PROFESSORA 3 da sala de recursos, Poli demonstrou muito entusiasmo.

Quanto aos recursos comunicativos de Poli, percebe-se que a aluna por possuir uma capacidade de relacionar-se e se entregar nessa relação, consegue comunicar-se com os demais, mesmo que essa comunicação exija grande esforço de ambas as partes e se percam elementos pela dificuldade do recurso verbal quando, por exemplo, ao pedir-me para abrir seu estojo apontando para o objeto, vocalizando a palavra “nha” e me entregando o estojo em mãos, eu questiono se é para abrir e a aluna balança a cabeça em sinal de “sim”. Eu abro e ela pega o lápis que deseja juntamente com o apontador, me entrega os dois com o lápis na cavidade da lâmina como em sinal para eu apontar. Percebe-se então que é sim possível estabelecer comunicação com a criança, exigindo determinado esforço e disposição para compreendê-la. Esse ponto faz-me refletir sobre o porquê que eu, figura que está fora do cotidiano escolar da criança, chego em sala e a compreendo, mas a professora que faz seu atendimento diário há uma semana na sala de recursos não a compreende. Encontramos a resposta na importância do olhar investigativo do educador para conhecer seu aluno.

Num outro momento reforçamos a percepção de que Poli sabe discernir as cores, também em virtude de atividades repetitivas que em todo início de ano e quando mudam os educadores são feitas com ela, quando a professora entrega outra ficha para Poli com o desenho de um milho contextualizando com a história do texto sobre a vida do rato, cujo milho faz parte da alimentação do bicho. A PROFESSORA 1 então pergunta se Poli gosta de milho e ela balança a cabeça em sinal de sim. Ela explica para a criança que a cor do milho é amarelo e mostra para ela um lápis de cor amarelo e outro verde pedindo para que a aluna pegue o de cor amarela. Poli o faz e logo começa a pintar em atitude própria, demonstrando compreender a intenção do trabalho.

Enquanto pintava, um colega esbarra sem querer em sua cadeira de rodas e Poli põe uma mão na cintura, olha para a criança, aponta o dedo indicador e faz uma sucessão de vocalizações parecendo brigar com o colega pelo ocorrido. De tal forma percebe-se a intenção da criança em pedir ao colega mais cuidado. Essa criança sabe e compreende tudo que está a sua volta, a grande questão se põe em expressar a sua subjetividade de forma que os outros compreendam.

A segunda observação foi realizada na tarde do dia **16 de junho** na intenção de identificar os sentidos subjetivos de Poli sobre a escola. Em primeiro lugar, logo após acomodar-me para dar início ao registro das observações em sala de aula, Poli me chama fazendo sinal com a mão e vocalizando a palavra “ei”. Junto-me e ela mostra seu estojo que guarda os materiais para escrever, como lápis de cor, borracha e lápis de escrever, assim como uma folha com os exercícios que acabara de fazer com a PROFESSORA 1 antes da minha entrada e o livro paradidático que estava sendo trabalhado com ela no dia, o qual a docente fez a leitura. Percebe-se mais uma vez a presença fundamental da importância da criação de sentidos sobre a aprendizagem na medida em que a

criança agrega valor no aprender, nesse caso ao demonstrar com frequência as atividades que realizou. Fortalecemos assim, a defesa da necessidade da atitude docente com vistas ao encorajamento dos educandos, estimulando e valorizando as suas capacidades, prática que não é tão frequente nas classes inclusivas com os alunos com necessidades especiais justamente por orientarem o trabalho com vistas na falta. Na sala de aula de Poli, porém, abre-se exceção e a cada atividade realizada pela aluna, a PROFESSORA 1 valoriza mostrando o trabalho dela para as demais crianças, seja fixando-o no mural, seja com palavras de incentivo como “Parabéns Poli!”, “Ficou Lindo!”, “Viu como nem foi difícil?”.

Toca o sinal do recreio e Poli pede para tirar a sua mesa adaptada que fica fixada na cadeira de rodas. Logo que isso se faz mobiliza a sua cadeira de rodas sozinha para o pátio interno da escola. Peço para que ela me mostre a escola e os locais que ela mais gosta de estar na tentativa de descobrir o significado emocional que esses espaços assumem para ela. Poli atende aos meus pedidos, me chamando com a mão para que eu acompanhasse a sua corrida sobre a cadeira até a quadra de esportes.

Percebo que ao descer uma rampa de acesso para a área externa ela solta as mãos da cadeira para descer com mais velocidade e em seguida dá uma gargalhada. Foi visível notar sua habilidade de locomoção com a cadeira chegando a desviar de obstáculos como a lixeira e dispensando a ajuda de outra pessoa em determinados momentos. Poli tem autonomia em locomover-se.

Ao chegar na quadra de esportes os meninos estavam jogando futebol. Um deles chegou a esbarrar em Poli e caiu com o drible de outro colega que estava em busca da bola. Ela, por sua vez, riu do colega demonstrando uma atitude até comum nas crianças dessa idade. Logo então é interrompida pela fala de uma monitora que explica que não pode rir assim, que isso “É feio!” e Poli vocaliza alguns sons juntamente com expressões faciais que deram a entender que ela queria explicar o motivo de tal atitude.

Num determinado momento quando os meninos estão com a bola próxima da trave Poli vocaliza a palavra “Uou!” juntamente com um gesto de vibração com os braços possibilitando o entendimento sobre a comemoração de um gol. Fica claro mais uma vez que Poli compreende o mundo em sua volta e que o momento do brincar e admirar os colegas jogando futebol é um momento divertido que gera entretenimento, que ela demonstra gostar.

Reforçando o pedido para que Poli mostrasse outros espaços da escola que mais gosta, ela me mostra a cantina onde são preparados os lanches. A professora já havia sinalizado que a aluna gosta muito da hora do lanche e que esse é um momento prazeroso para ela. Quando questionada sobre outros espaços, Poli mostra o banheiro que utiliza apontando com o dedo indicador sobre certa distância. Nesse momento ela me chama para ficar mais próxima dela, com o ouvido perto da

sua boca, como se fosse me contar um segredo e faz uma série de vocalizações, me mostrando a sua fralda descartável. Tal atitude possibilitou a interpretação de que Poli queria dizer-me, em segredo, o que ela fazia no banheiro e mais uma vez demonstrou compreender a associação entre o banheiro e seu significado.

Ao encontrar a monitora que a acompanha todos os dias durante o recreio e que estava na companhia de um aluno autista que está em fase de adaptação na escola, Poli os chama com a mão posicionando-os do seu lado esquerdo e a mim do seu lado direito para, em seguida, empurrar a própria cadeira pelo pátio externo da escola. Lá ela mostra uma planta que possui flores bem avermelhadas e ficamos por ali durante algum tempo. Mais uma vez Poli demonstra sua habilidade comunicativa e de relacionamento com os outros quando, num momento que a criança com autismo corre e se distancia, ela grita e pronuncia certas vocalizações que possibilitaram a compreensão naquele momento de que pedia para o aluno esperar por nós ou voltar. Ao perceber que a outra criança não atendia aos seus comandos voltou-se para nós (eu e a monitora) e fez um olhar juntamente com um gesto com as mãos, dando a entender que desejava a nossa ação a fim de detê-lo. Mais uma vez Poli demonstra compreender os fatos que ocorrem a sua volta e se posiciona como sujeito ativo na intenção de realizar uma ação com determinado fim, nesse caso impedir que o aluno se distanciasse mais.

Ao nos encontrarmos todos juntos novamente, nos dirigimos até a sala de aula da criança autista e Poli, ao ver os brinquedos espalhados pelo chão, teve a reação inicial de abrir a faixa de segurança que a protege na cadeira de rodas contra os tombos para descer da cadeira e sentar no chão juntamente com o outro colega com o fim de brincar. Nesse sentido, ela precisou da ajuda da monitora que a pegou no colo e posicionou sobre um colchonete no chão. A reação posterior de Poli foi mandar beijo para a monitora. Essa atitude foi explicada pela monitora e pelas docentes como a interpretação delas de que Poli ao mandar beijos, encontrou uma forma de agradecimento ao que fazem por ela, sendo também presente essa atitude nos seus momentos de higienização.

Um fato porém, é percebido no recreio das crianças desde a observação anterior que diz respeito ao que chamo de inclusão segregadora. Esse posicionamento se refere a identificação de que não há uma atividade na hora do recreio que envolva todas as crianças numa brincadeira só. Pelo contrário, os alunos com necessidades educacionais especiais ficam a cargo dos cuidados das professoras da sala de recursos e dos monitores, assim como das atividades que esses planejam apenas para esse grupo específico. As crianças com desenvolvimento atípico têm suas possibilidades de relacionamento limitadas às figuras dos educadores e das demais crianças com necessidades educacionais especiais. Quando não, se verifica que não são incluídas nas brincadeiras pelas outras crianças. Deve-se dar atenção, portanto, para a reflexão dessa hora do brincar que é

também um momento de socialização e aprendizagem e possibilita o contato com as demais crianças da escola, abrindo as quantidades de possibilidades de relacionamentos com os demais. A inclusão assim, deixa de ocorrer apenas na turma da criança para acontecer em caráter geral, no todo da escola.

Mais um agravante é a figura do educador sempre ao lado da criança que pode vir a gerar uma certa dependência desse profissional para fazer a mediação nas relações. Não desprezando a sua importância, mas refletindo sobre a tendência que temos de mediar os conflitos e as situações, acaba que essa ação priva a criança com necessidades educacionais especiais de ter autonomia e colocar-se como sujeito ativo nessas relações. Falamos aqui da especificidade de uma criança que já está socializada.

Ao finalizar a hora do recreio e já em posição sobre a cadeira de rodas, peço a Poli que se dirija até sala de aula e tenho atendido o pedido, visto que a criança sem a ajuda de outra pessoa, locomove-se em direção a classe. Lá ela se posiciona em seu lugar, mas percebendo a falta da mesa adaptada vai em direção a ela, me chama gesticulando com as mãos e faz a pronúncia da palavra “ei”, bate nessa mesa e dá a entender que queria que eu posicionasse a mesa na sua cadeira de rodas por precisar dela para estudar. Percebemos mais uma vez o uso dos signos na construção de significados para os objetos e do sentido subjetivo de que naquele momento, em sala de aula, ela irá aprender.

Ao atender o comando da PROFESSORA 1 que pedia para que as crianças deitassem sua cabeças nas mesas e sentissem a respiração como técnica de acalmá-los depois do recreio, Poli também encosta a sua cabeça na mesa e por ali permanece atendendo ao que se pedia, como o fechar dos olhos. O momento foi tão significativo que Poli chegou a cochilar. Percebe-se novamente a habilidade da criança em compreender os comandos da docente e o sentido que esse ato possui.

O terceiro dia de observação realizado em **17 de junho** teve a intenção de identificar os elementos que motivam ou desmotivam Poli no momento do aprender e verificar o salto na aprendizagem e no desenvolvimento dela desde as últimas observações de 2009.

A princípio, ao chegar na sala de aula do 3º ano B logo fui surpreendida com a atitude da criança-sujeito dessa pesquisa em indicar com a mão e batendo numa carteira ao lado dela para que eu me sentasse. De tal forma reforcei perguntando onde era mesmo para me sentar e ela mais uma vez bateu na carteira. Essa atitude fez-me perceber que Poli ainda se recordava de mim e que estabelecemos uma relação de confiança uma com a outra.

Sentei com meu caderno de anotações fechado e Poli o abriu indicando com a mão a página que seria utilizada para a escrita. Mais uma vez a atitude da criança demonstra a compreensão do

significado do objeto “caderno” no contexto escolar na medida em que demonstrou ter a compreensão da utilidade desse instrumento. Ela em seguida pega um lápis de cor e me entrega para que eu escrevesse utilizando ele. Só pode-se, assim, compreender que Poli reconhece o significado que a cultura agrega aos objetos e mantém uma relação de igualdade com eles confirmando o seu direito de ter acesso aos bens culturais assim como os demais.

Percebi a falta do óculos de grau para correção da vista que ela faz uso e a questioneei se havia esquecido, obtendo a resposta por ela apontando na direção da mochila que fica pendurada na cadeira, em suas costas. Mesmo sem achá-lo continuei a questionar se ela havia esquecido e então ela pronunciou “Não!”, apontando novamente para a mochila com a intenção de que procurasse mais uma vez. Durante a aula foi recorrente esfregar os olhos, bocejar e esticar os braços. Para muitos, analisar essas atitudes faz recorrer à desculpa de que a criança está com “preguiça”, mas no caso de Poli era a falta que o óculos fazia naquele momento e que influenciava diretamente na sua disposição em executar as atividades e no consequente desempenho. Nesse sentido percebe-se a importância da influência de um fator externo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança na medida em que se coloca como uma barreira ao desempenho. Em contrapartida, Poli apresenta tamanha vontade em aprender que mesmo nessas condições limitantes se propunha a desenvolver o que lhe era pedido.

Havia uma folha em branco sobre a sua mesa com desenhos de coração e diversos riscos que ela mesma havia feito. Entregou-me a folha com a intenção de mostrar o que havia feito. Perguntei de quem era aquele coração apontando para o que havia sido desenhado por uma colega dela com o lápis de cor vermelho e Poli respondeu que era para a “mamama” (mamãe). O outro coração desenhado com lápis de cor verde era para o “papapa” (papai), conforme as suas próprias palavras. Percebe-se a importância do elo emocional nas atividades escolares para culminar numa aprendizagem significativa, que possua um lado simbólico para a criança e que, dessa forma, a aproxime da efetivação do aprendizado não mais mnemônico e repetitivo.

A família pode se revelar uma grande aliada no trabalho do educador por possibilitar a aproximação do conhecimento sistematizado com o sentido do aprender, visto que essa prática já vinha sendo sinalizada pela psicopedagoga que fazia o atendimento de Poli em 2009 quando sempre reforçava a importância dela fazer o trabalho para poder mostrar para a mãe e o pai. Assim sendo, a educadora suscitava na criança o valor da produção de seu trabalho.

A PROFESSORA 1 desenvolveu uma atividade visando conhecer se a criança realmente não sabia discernir as cores visto que a professora da sala de recursos que chegou na escola há uma semana (contando nessa data da observação) havia salientado. Dessa maneira a docente cortou três cartões coloridos de papel (um vermelho, um verde e um amarelo) e pediu para que a criança

posicionasse letras emborrachadas das mesmas cores sobre os papéis tentando verificar o conhecimento das cores e poder de associação. Nas primeiras tentativas Poli não conseguiu fazer o proposto, colocando letras de cores opostas sobre os cartões. Notou-se porém que a mudança de posições dos cartões mostrava que Poli colocava a letra no cartão que estava frente a ela (o cartão do meio), independente de sua cor. Atentou-se na hora para a possibilidade de Poli enxergar apenas o que está na sua frente e não a visão de 180° como se supõe (visão periférica).

Nesse sentido a PROFESSORA 1 fez um trabalho que frequentemente é feito na estimulação precoce de bebês, visto que ela colocava o cartão na frente, em cima, de um lado e de outro para que a aluna acompanhasse com as vistas. Foi notado porém que Poli não acompanha a vista quando o cartão é colocado em cima da sua cabeça, sinalizando a possibilidade de haver maiores complicações visuais que influenciam no seu aprendizado.

Com a repetição do exercício de identificar as cores dos cartões fazendo associação com as cores das letras emborrachadas, notou-se que Poli conseguia identificar o verde e o vermelho, mas em nenhuma das vezes ela conseguiu colocar a letra amarela em cima do cartão amarelo. O que pode também ter sido ocasionado pela diferença de tonalidade entre os dois materiais amarelos.

Sustenta-se nessa observação a importância de um trabalho pedagógico interventivo com Poli para além da sala de recursos, isso quando o contexto possibilitar pois no caso dessa turma a docente possui apenas 9 alunos. É notório e evidente que Poli tem maior desempenho em tarefas que propõe um olhar direcionado a ela e isso já é feito na sala de aula pela PROFESSORA 1.

As observações realizadas na sala de recursos da instituição educativa que Poli frequenta em companhia da nova professora da sala de recursos com a qual não se pôde fazer entrevista, pois ela discursou saber pouco de Poli por ter chegado recentemente, ficando a cargo da PROFESSORA 3 que também faz o atendimento com a aluna mas que a priori, nesse momento, não é de seu cargo, aconteceram nas tardes dos dias 15 e 20 de junho de 2011 com duração de 30 minutos cada episódio.

Na observação do dia **15 de junho** buscou-se compreender a relação entre a docente que tem feito o atendimento e a criança, assim como identificar os elementos que motivam e são motivados em Poli no momento do aprender. Sendo assim, foi observado por meio do discurso e da prática da docente, a relevância que o conhecimento de quem é o educando tem para a organização de um trabalho pedagógico que visa ou não a criança, em que “o olhar do educador produz grandes mudanças na aprendizagem da criança” (PROFESSORA 3 sobre a importância de enxergar no aluno as suas possibilidades).

Pôde-se perceber que a nova educadora ainda tem uma postura voltada para as necessidades de Poli, tendo em vista a falta de conhecimento concreto de quem é a aluna em decorrência do

pouco tempo que esteve com ela – segundo seu próprio relato apenas 3 intervenções até o momento da pesquisa.

Verificou-se a diferença de comportamento da criança ao dirigir-se para a sala de recursos e em companhia da atual docente, em comparação com a forma como se comportava na companhia da professora do ano de 2009. Esse ponto impactante foi decisivo para reforçar a importância do vínculo afetivo no contexto escolar que se constrói baseado na subjetividade do educador frente as possibilidades do educando. Na medida em que essa docente utiliza o discurso de não conhecer tão detalhadamente Poli de acordo com o pouco tempo com ela e usa de uma prática pedagógica pautada nas necessidades da criança, pode-se perceber o porquê da seguinte frase: "A gente tem que trabalhar com o que ela sabe agora, porque ela não consegue."

Compreende-se com essa frase a percepção da falta de ação voltada para o desenvolvimento potencial de Poli, que por sua vez parece não demonstrar entusiasmo nas tarefas exigidas nesse ambiente. Caso oposto ocorre nos momentos que aprende algo novo como na sala de aula, mostrando seu entusiasmo sorrindo, balançando os membros e expondo-nos as suas produções.

Foi realizado, portanto, uma atividade em que Poli tinha que desenhar e pintar com lápis de cor um arco-íris numa folha de papel A4, com a intenção de verificar se a criança tem conhecimento das cores. Essa prática é recorrente em todo início de ano e na mudança de professores durante a escolarização de Poli. Ela por sua vez, atende ao proposto pela docente realizando o que se pede respeitando as suas capacidades.

A docente relatou o resultado da atividade afirmando que a criança não sabe diferenciar as cores. Entretanto foi observado que quando a docente dirigia-se a ela e pedia para que pegasse um determinado lápis de cor, a aluna o fazia sem grandes complicações. Percebe-se então a interpretação restrita ao afirmar que Poli não sabe diferenciar as cores. Pelo contrário, ela conhece as cores e atende aos comandos.

A questão porém, parece estar na capacidade de fazer associações entre a palavra verbalizada da cor, o objeto que a representa para ela (o lápis de cor) e a formação de um elemento maior com a junção de diversas cores (o arco-íris). Concordo que a atividade foi eficaz ao que a docente propôs obter, porém ficou a desejar a sua eficiência na tentativa de contribuir para o aprendizado de novos conhecimentos, devido aos sentidos subjetivos da docente em relação à criança que tem sido dificultado pelo não estabelecimento de relações afetivas e induz a compreensão restrita de quem é a educanda.

Na segunda observação na sala de recursos realizada no dia **20 de junho** teve-se como objetivo identificar os elementos que motivam ou desmotivam a criança no momento do aprender nesse espaço. Ao chegar na sala de recursos, Poli indicou-me com a mão uma cadeira de frente para

ela para que sentasse-me e assim o fiz. A atividade que estava sendo finalizada com ela era a pintura de gravuras impressas numa folha de papel A4. Houve um momento em que a docente que faz o atendimento segurou na mão da aluna e direcionou o lápis de cor até a gravura explicando que devia pintar naquele lugar. Poli o fez.

Com o término dessa atividade, a professora recolheu os materiais de cima da mesa e Poli por iniciativa própria, pôs-se a ajudá-la guardando os lápis que estavam espalhados na caixa de papelão. Percebe-se nesse momento o traço característico da personalidade da criança de mostrar-se parte, ativa e querer ajudar o outro, numa tentativa de dizer que ela também tem a contribuir e não somente a ser ajudada.

Outro fato marcante nesse dia de observação diz respeito a percepção da forma como Poli se envolve numa atividade que lhe é dada autonomia. A docente entregou um quebra-cabeças para a criança montar, contudo sob a sua ajuda. Entretanto, Poli a surpreendeu ao pegar o quebra-cabeças e montá-lo sem grandes dificuldades, tendo em vista que sua coordenação motora é agravada. Ela posicionou as peças nos seus devidos lugares e teve o cuidado de encaixá-las para que não sobrasse espaço entre elas. No fim, ela mostrou o que tinha acabado de fazer apontando com as mãos e vocalizando “óia” (olha), demonstrando seu entusiasmo com o que acabara de ser capaz de fazer. Ficou evidente a diferença de comportamento de Poli num curto espaço de tempo entre uma atividade que realizou sob o domínio da professora e a atividade que foi capaz de realizar sozinha.

Percebeu-se que a aluna parece engajar-se mais numa atividade em que se sente capaz de realizar sem que outra pessoa faça por ela, simplesmente pelo sorriso estampado no rosto ao mostrar-me o quebra-cabeça montado. Naquele momento interpretei que ela queria me dizer o que tinha sido capaz de fazer.

Considera-se sim, a importância do educador junto ao aluno para orientar as atividades, porém ele deve ser uma figura mediadora e não ocupar o lugar do educando fazendo por ele. Essa atitude representa a subjetividade do professor sobre o educando com necessidades educacionais especiais baseada na incapacidade do aluno, no que ele não é capaz de executar sozinho.

Entrevista com as Professoras

Introdução

A análise das entrevistas realizadas com as professoras de Poli será organizada com base na percepção subjetiva da própria pesquisadora frente aos discursos. Esses momentos serão identificados pela letra (**P**) a fim de facilitar a compreensão do leitor. Nesse sentido, buscou-se identificar na fala das docentes os elementos característicos que sinalizam a subjetividade dessas em relação a inclusão, a deficiência, ao sujeito Poli, a sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento. Deve-se levar em consideração que durante a análise do discurso podem ocorrer momentos nas citações que não foram percebidos pela pesquisadora.

1. Elementos que caracterizam a subjetividade das professoras sobre inclusão

INTENÇÃO DA PESQUISADORA: Verificar a influência da concepção de inclusão das professoras no seu trabalho pedagógico com vistas na inclusão real, ou não, de Poli.

PROFESSORA 1

Quando questionada sobre o conceito de inclusão sinaliza sua subjetividade social, formada na recente reestruturação da sociedade com vistas no reconhecimento como pessoa dos indivíduos com necessidades educacionais especiais ao responder que *“a inclusão tem que acontecer de forma completa, nas relações. Se não for assim não é inclusão! Não adianta se a criança não estiver sendo aceita na sua diferença para que ela aconteça de fato.”*

Podemos identificar em sua fala uma concepção de inclusão para além da inserção do educando nas classes comuns e sim por meio da relação com a diversidade, em específico quando argumenta que *“a criança com necessidades educacionais especiais tem que estar inserida dentro do contexto da aula. Independente da resposta tem que tá inserida no contexto. [...] tem que se sentir no mundo.”* Ou seja, para a docente a criança tem que sentir-se parte do todo, tem que agregar sentido ao lugar que ocupa nesse espaço. Esse se daria através das relações com os demais.

Seu discurso pode ser percebido na prática na medida em que ao trabalhar um conteúdo com as demais crianças, a PROFESSORA 1 tenta inserir Poli ao contexto discutindo oralmente, direcionando-se a ela e adaptando apenas a forma de participação da aluna de acordo com suas possibilidades reais e potenciais. (percepção da pesquisadora (**P**))

Para confirmar seu discurso, ela exemplifica com sua prática afirmando: *“Eu tento sempre me comunicar olhando para ela, me direciono frente a ela e sempre pergunto se ela entendeu para que ela demonstre.”* Percebemos mais uma característica de subjetividade em relação ao processo de inclusão quando a professora assume orientar seu trabalho com vistas na educanda, direcionando-se a ela para tentar atingir sua aprendizagem.(P)

Ao ser questionada sobre como a escola se organiza para atender Poli, a educadora logo diferencia as diversas adaptações que a aluna necessita, não prevalecendo apenas as adaptações físicas ao afirmar que *“na adaptação de grande porte, a necessidade dela é da rampa porque ela é uma criança que usa cadeira de roda. Mas a questão social é a mais importante. Por exemplo, ter atendimento na sala de recursos porque lá ela tem atendimento individualizado, ela participa das atividades. E outra, não tem como a escola se preparar antes para atender a Poli porque a necessidade surge a partir do momento que o sujeito chega na escola. Não tem como se preparar. De fato é com a convivência que vai se preparar para a inclusão de verdade. É o chamado currículo oculto.”* Sendo assim a adaptação deve ocorrer em diversos outros espaços no contexto escolar para favorecer a educação da criança.(P)

PROFESSORA 2

A educadora assume o conceito de inclusão baseado na participação efetiva do educando quando diz: *“(Pausa e olha para cima) Eu acho que o próprio termo já diz: o sujeito está participando do contexto, que ele seja ativo, participante do contexto social.”*

No que se refere à prática inclusiva ela afirma que *“ela acontece diariamente... ela tem que acontecer no cotidiano!”*, no atendimento de alunos *“com dificuldades orgânicas... e os alunos com dificuldades de comportamento, de adaptação escolar.”* Podemos verificar a presença pioneira da subjetividade social que agrega o grupo das crianças deficientes como alunos que necessitam da inclusão. Somente após uma pausa na fala se elencam as crianças que apresentam dificuldades de adaptação e outros tipos de dificuldades. Mesmo que haja o reconhecimento da necessidade de incluir o todo, as crianças com deficiência ainda são as primeiras a se pensar na inclusão. (P)

Ela complementa sua fala afirmando que *“infelizmente na sala de recursos não podemos trabalhar com esses alunos(as crianças com outras dificuldades) mas eu acho que eles perdem muito, eles também precisam de uma forma de inclusão assim como as crianças que a gente atende aqui.”* Nesse momento a educadora demonstra o desejo por um atendimento educacional que englobe todas as crianças, independente das suas dificuldades orgânicas.

PROFESSORA 3

Quanto ao conceito de inclusão, a educadora assume o que tem sido vivenciado na sua prática docente afirmando que, *“na verdade acho que se houvesse inclusão de verdade nem se precisaria desse termo! A inclusão está no passo, está caminhando, mas ainda não é o que se deseja”*, confirmando o caráter processual para que se atinja de verdade.

Questionada em seguida sobre o que se deseja, ela assume que tem notado *“que ainda tem resistência sobre a inclusão. Não nessa escola, mas em outros ambientes dentro da secretaria. Um ou outro torce o nariz para a inclusão. Eu sei porque também como mãe eu vivencio isso lá em casa com professores despreparados. Todo início de ano é uma luta. E você tem que buscar na formação. O primeiro passo é ter boa vontade, a partir disso você consegue, você busca, mas quando não tem, aí você encontra o discurso do “não dou conta!”. E aí é muito mais fácil colocar a culpa na criança... o fracasso passa a ser dela, sabe? Eu mesma sempre penso no final do ano que poderia ter feito algo mais. O olhar pra avaliação tem que ser diferente. O aluno tem dificuldade? Sim, mas quando ele é bem assistido, quando se respeita ele acaba trabalhando a autoestima. Com afetividade você consegue perceber se o aluno conseguiu alcançar um objetivo.”*

Identificamos na sua fala a confirmação da resistência pela inclusão devido a subjetividade social que acredita na incapacidade do professor em atender as necessidades específicas dos educando por demandar maior aprofundamento nos estudos. Na PROFESSORA 3 observa-se a presença da subjetividade de uma educadora que também como mãe, vivencia a não aceitação da inclusão por parte dos professores que se sustentam no discurso do despreparo pedagógico. O sentido que a inclusão possui para ela foi formado na luta pelo reconhecimento de seu próprio filho. É um momento de desabafo de mãe e educadora frente ao advento da inclusão. (P)

Ela ainda aponta para quem considera como sujeitos a serem atendidos pela inclusão quando afirma que *“Incluir é fazer parte e às vezes, independente de ser especial, você é excluído, por falar “errado” você é excluído, por andar mau cheiroso você é excluído, entende... Então essas crianças vieram segregadas desde sempre e de 2000 pra cá que se tiveram os direitos respeitados. [...]Ninguém é 100 % puro! Então tem que se trabalhar em cima das possibilidades.”*

“A gente, então, tá no passo da inclusão, mas ainda falta muito. Existe também o preconceito em qualquer profissional. A gente tem com a inclusão a chance de ter uma sociedade melhor, porque os professores já estão convivendo com a deficiência há um tempo. [...] Então eu acredito que essa geração já vai ter um olhar diferente. Na minha adolescência você olhava e via como um ser estranho o deficiente porque eles não andavam muito na rua, não sei se é porque eu morava no interior, mas o deficiente ficava em casa ou então numa escola especial. E hoje em dia é normal nas crianças a convivência, elas tem mais sensibilidade.” Assim ela salienta o valor que a

inclusão tem para o desenvolvimento humano ao possibilitar o convívio com a diversidade e a consequente normalização do sujeito deficiente através da convivência. Ela acredita, portanto, que é por meio da inclusão que se fortalecerá uma sociedade mais justa.

A afetividade também é um ponto forte ressaltado pela PROFESSORA 3, visto que acredita que *“tem que ter vínculo! Imagina... nós que somos adultos e quando você não cria vínculo com o professor, não vai com a cara dele, com a matéria você já se, imagina uma criança que não tem as defesas de um adulto? É fundamental a afetividade! E o respeito dos dois lados também por que não é só o aluno que tem que respeitar o professor, mas o professor também tem que respeitar.”* Ela valida a necessidade do vínculo afetivo para a efetivação da educação devido as contribuições da teoria de Wallon, segundo seu próprio relato.

A educadora acrescenta que na prática pedagógica inclusiva de Poli *“o trabalho é baseado no que ela dá conta. Não adianta a gente ter uma expectativa que ela vai cumprir o trabalho do 3º ano, mas tem que pensar que ela tem capacidade. Se tiver que começar do “A” a gente começa do “A” mas tem que pensar que ela pode aprender... trabalhar em cima do objetivo.”*

2. Elementos que caracterizam a subjetividade das professoras sobre deficiência

INTENÇÃO DA PESQUISADORA: Identificar o conceito de pessoa deficiente para as professoras, na intenção de analisar a sua influência no trabalho pedagógico com Poli.

PROFESSORA 1

Quando questionada sobre o conceito de pessoa deficiente, a educadora responde: *“(Pausa) Pra falar a verdade a gente perde até a noção do que é normal ou não por conviver diariamente com essas crianças. Perde a noção às vezes porque se surpreende que a criança vai até além do que se espera, com o tanto que descobre que é possível aprender. A gente reconhece até onde a criança consegue, sabe? Quando transforma as suas próprias limitações em possibilidades a Poli se supera e supera também as minhas expectativas. Então a deficiência pra mim tá mais no olhar que a gente tem do que no fatalismo mesmo.”*

Primeiramente verifica-se na sua fala o valor que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais tem para a mudança da subjetividade social acerca das concepções que limitam o sujeito, em especial pela oportunidade que o educador tem de conviver com a diversidade e tornar “normal” essas diferenças. A inclusão, ao visualizar no sujeito as suas capacidades de

desenvolvimento, torna-se a ferramenta essencial para mudança da subjetividade social com vistas na não eficiência, na necessidade, na falta. Se ocorre de fato, ela possibilita essa mudança! (P)

A PROFESSORA 1 também afirma nesse momento que a superação de Poli supera as próprias expectativas da docente por transformar as limitações da criança em possibilidades para o desenvolvimento. Nota-se que a educadora parece conhecer com propriedade quem é essa criança, tendo em vista que poderia valer-se do discurso de desconhecimento dela em virtude do pouco tempo de convivência na medida em que contando dessa data da entrevista, a educadora chegara na sala de aula há 15 dias. Os sentidos subjetivos, portanto, também impulsionam a superação do próprio professor em relação as expectativas levantadas sobre a criança. (P)

A deficiência é vista por ela como o olhar do outro diante a limitação. Na medida que a criança dá respostas sobre suas capacidades a subjetividade social que limita cede lugar à subjetividade social que possibilita. (P)

PROFESSORA 2

Quando questionada sobre o que é uma pessoa deficiente essa professora primeiramente dá uma pausa nas falas e olha para o vago, na tentativa de achar uma resposta para uma pergunta que pouco se faz no seu cotidiano e que talvez não tenha parado para pensar sobre o conceito até então. (P)

Sendo assim ela responde que esse *“É um conceito amplo. Eu acho que é uma pessoa que tem dificuldade de viver em sociedade, essa é a maior deficiência, a dificuldade de interagir com os outros.”*

Nota-se na sua fala a presença marcante da subjetividade social que coloca sobre o sujeito com necessidades educacionais especiais a culpa pela deficiência. De fato uma pessoa com desenvolvimento atípico encontra algumas dificuldades na nossa sociedade para conviver como os demais que não a possuem. Entretanto, a culpa por não conseguir relacionar-se por encontrar grandes barreiras no caminho não está em si no sujeito, mas na estrutura de uma sociedade criada por um padrão de normalidade que consequentemente exclui as pessoas que não seguem esse igualitarismo. Essas pessoas se encontram historicamente nos grupos das minorias como no caso dos deficientes, dos negros e homossexuais. O sistema social é, portanto, quem determina essa segregação. Deve-se lembrar porém, que ele é construído pelo homem e sua cultura. A deficiência então está no olhar do outro e não no sujeito em si. (P)

PROFESSORA 3

A professora atual da sala de recursos que por vezes faz o atendimento de Poli parece não ter nesse momento muita clareza do que considera o sujeito deficiente e explica o fato com a concepção de que todos, de alguma forma, possuem limites e necessidades. Assim, ela confirma que *“em algum momento da vida todos nós somos deficientes em alguma coisa. Todo mundo tem uma limitação. Então eu pra falar a verdade nem sei o que é um deficiente.”*

Inferre-se da sua fala que a convivência diária com pessoas que necessitam de alguma forma de um atendimento especial fez com que a educadora se desligasse do conceito de deficiência, baseada no fatalismo orgânico e passasse a conceber esses sujeitos assim como os demais, sem sobrepô-los ou diminuí-los. Mais uma vez a inclusão se torna uma importante ferramenta para a mudança da subjetividade social sobre a incapacidade do sujeito com necessidades educacionais especiais. (P)

Nesse sentido, podemos observar também a forte presença da subjetividade individual da educadora que convivendo em casa com a situação atípica de desenvolvimento de seu filho, cria um significado diferente do que é encontrado no social essencialmente pela convivência tão próxima com esse sujeito e que induz o olhar para as possibilidades. Ela traz para o seu trabalho toda bagagem de casa.(P)

- O conceito de sujeito

INTENÇÃO: Entender quem é o sujeito Poli a partir do olhar das professoras: como aprende, como se relaciona e comunica com os demais, e o que a motiva.

PROFESSORA 1

A seguinte professora começa sua fala dizendo que Poli foi um presente de Deus em sua vida *“porque quando se pensa que já deu conta de tudo nessa minha profissão, de repente me encontro com a Poli, tão especial, tão carinhosa. Eu acredito que estar com ela é na verdade uma grande possibilidade de crescimento profissional. [...] É um grande desafio colocado pra mim. Me gera até inquietação porque como eu ainda tenho pouco tempo de convivência com ela ainda não sei que trabalho é feito além do meu.”*

Verifica-se na sua fala a vontade de conhecer mais sobre a criança para auxiliar seu trabalho com o fim de atender especificamente Poli, direcionado o trabalho de forma mais precisa. A professora ainda não teve um momento às sóz com a mãe da aluna para colher mais informações. Contudo ela não utiliza desse fato para justificar a impossibilidade de organizar as atividades para

Poli. Pelo contrário, percebe-se que embora tenha pouca convivência com a criança ela já a reconhece como educanda. Talvez esse fato se deve justamente por não ter acesso aos relatórios e discursos que salientam as faltas e necessidades. Isso possibilita orientar seu trabalho pelas respostas que Poli dá diariamente. (P)

Confirmando essa hipótese, a professora afirma que *“Por trás daquele olhar dela você percebe que ela compreende tudo o que está no seu redor, ela tem uma posição no mundo, tem sentimentos até mais do que a gente. É um ser humano com presença no mundo, entende? E qualquer resultado, por menor que seja, para ela é significativo. Mesmo tão pouco para uns, para ela é de grande valor. Eu busco sempre valorizar esse potencial que a Poli tem. Tem que valorizar!”*

Quanto às relações interpessoais de Poli na escola, a professora salienta as contribuições da inclusão para ambas as partes quando percebe *“que as outras crianças até querem ajudar, querem empurrar a cadeira, querem estar do lado dela. E isso é legal!. O ganho da inclusão é claro que não é só da Poli mas para as outras crianças também que aprendem a conviver e respeitar as diferenças.”*

Ao criar um vínculo afetivo com Poli, a professora verifica a sua aprendizagem por meio da *“interpretação da resposta dos gestos dela, do sorriso, na expressão facial. Às vezes ela se aborrece e fica com a cara fechada, logo eu percebo que ela não gostou. Ao mesmo tempo eu respondo com expressões também. Eu acho que ainda tenho muito que aprender com a Poli. Ela vai acabar sendo minha mestre!”*

Verificamos então que as duas estabeleceram uma relação de confiança para comunicar-se, para interagir. Através dos gestos e olhares, a professora tem a percepção de quando Poli encontra-se mais ou menos motivada numa tarefa. Tem verificado que quando utiliza certos recursos, a aluna demonstra maior entusiasmo como no caso, *“os sons, material concreto, massinha... ela gosta muito de música! Se balança toda e dá aquele sorrisão. Eu também uso muita imagem porque ela não é alfabetizada neh... desenhos... Oralmente ela compreende tudo, quando eu peço uma coisa pra ela fazer ela faz, me emprestar o lápis... ela me entrega. Daí depois eu registro tudo num caderno, como foi a intervenção e a resposta que ela me deu também para ficar fidedigno o meu trabalho.”*

Ela ainda resalta alguns momentos e lugares no contexto escolar em que Poli demonstra-se mais entusiasmada: *“É na hora do conto de histórias, quando coloco uma música. Ela ama o recreio, fica toda alegre quando dá o sinal. Na sala de recursos então ela vai muito feliz pra lá.”*

Pelo relato da PROFESSORA 1 é possível entender que Poli compreende o que está a sua volta. Sua estrutura cognitiva de pensamento possibilita a compreensão do social. A questão porém,

se encontra na complicação dos recursos de linguagem para que tenha maiores possibilidades de comunicação que só o recurso verbal é capaz de assumir.

Infere-se que a criança, ao perceber a falta da fala para expressar-se, desenvolveu outros recursos comunicativos que possibilitam a criação de relações. Esses recursos são gestos, expressões corporais e vocalizações que carregadas de sentido para ela possibilitam colocar-se no mundo. A dificuldade encontrada então está na interpretação do locutor que não consegue atingir diretamente o que Poli quer dizer, ficando sobre o efeito de deduções que podem ser errôneas.

PROFESSORA 2

Ao ser questionada sobre quem é Poli, a professora que esteve com ela durante o ano de 2010 e o começo de 2011 responde: *“É uma criança, de 11 anos, com desejos, expectativas de uma criança qualquer, pra brincar...Ela tem interesses de querer sair, de ir ao cinema, ao teatro, de participar de uma festa, tem o espaço social da igreja que ela gosta...”*

Ao interpretar essa fala da educadora pareceu-me que ela ainda não tem muito definido quem é essa criança na medida em que tenta igualá-la com as demais. Contudo deve-se entender que Poli é sim diferente. Ela possui vontades e expectativas que são próprias e impossíveis de serem semelhantes as das outras crianças. Tem que se considerar também que a sua própria deficiência forma a sua subjetividade. Embora não considero que o biológico é fator determinante, devemos reconhecer que ele faz parte dela. Poli não se reconhece como uma criança não deficiente. Essa faz parte dela e a constitui pelo efeito gerado no social. (P)

A professora também ressalta o já sinalizado pela educadora da sala de aula, que na sala de recursos *“ela gostava muito de recortar, colar... O computador, o recurso de imagens. Trabalhamos muito a colagem, ela queria muito escrever, mas tinha dificuldade até motora de segurar o lápis e a gente começou a trabalhar isso pra ela aprender a segurar no lápis. Tinha dia que ela não queria muito fazer e aí ela deixava a mão pesada pra escrever (fez o gesto em menção) porque a gente já trabalhava pra ela segurar mais leve, menos firme. Ah sim! O que a gente gostava muito de fazer era atividade psicomotora de correr de pique-pegar... então eu trabalhava com ela a influencia verbal, o nome, e os significados dos objetos pra ela também sempre estar perto das outras crianças. Sempre trazendo o grupo pra perto da Poli.”*

Identifica-se no discurso da PROFESSORA 2 a preocupação de incluir a criança no contexto escolar para além do espaço restrito da sala de aula. Ela também aponta para os momentos em que a criança não mostrava tanta motivação na realização de uma atividade se colocando contrária a ela, o que demonstra que Poli efetivamente assume posição ativa no seu processo de

aprendizagem. Essa ação da criança foi aqui interpretada como a forma que ela tinha de expressar o seu cansaço e tédio por repetir as mesmas atividades. Entra ano, mudam-se os professores e as atividades de iniciação da intervenção com Poli sempre se voltam para o conhecimento das cores, das formas, da lateralidade, das proporções. (P)

Compreende-se assim, a necessidade dos relatórios de observação das crianças para que com essas mudanças sejam propostas atividades contínuas que produzam novos valores para seu desenvolvimento. (P)

Quando questionada sobre como identificava que Poli aprendia ou não, a professora afirma que *“quando dava um comando e ela dava uma resposta, pedia e ela respondia. Ela reconhece o nome, se colocar o nome dela e o dos outros colegas ela reconhece, o nome do pai, o nome da mãe, a imagem dos elefantes. O conceito de igualdade também. A noção de quantidade, eu pedia pra ela pegar até três objetos e ela fazia. Tinha comunicação com gestos e sinais.”* Verifica-se então que Poli possui uma estrutura cognitiva sem grandes prejuízos, ao contrário do que o diagnóstico médico psicopedagógico. Segundo a educadora ela demonstra entusiasmo ou não em aprender principalmente sorrindo. Um olhar restrito, na minha opinião. (P)

PROFESSORA 3

Ao ser questionada sobre quem é o sujeito Poli, a professora responde que *“pra início a primeira palavra que vem na cabeça é VITORIOSA. Pra mim a Poli é uma guerreira porque dentro de todo quadro de saúde, porque a Poli já passou por muitas cirurgias, ela é frágil fisicamente, você percebe a luta dela em estar aqui no mundo. E aí você pensa em como ela resistiu a isso tudo neh”* Com esse relato percebemos a subjetividade da educadora em relação a superação da própria criança que em meio a diversas complicações físicas, ainda assim vai em busca da superação demonstrando vontade em querer aprender. Dessa fala infere-se a importância de se facilitar a criação dos sentidos subjetivos na criança sobre a escola para que eles se tornem em impulsos para aprender, para superar suas condições limitantes. (P)

Ela ressalta que *“o trabalho que tem sido feito é desde o início, com os conteúdos que a gente trabalha mesmo no 1º período como as cores, noção de maior, menor... [...] o trabalho é com imagens, material concreto. A gente fez uma atividade de formar o nome dela com letrinhas em íma e aí eu percebi que ela ficava atenta em ver a próxima letra para não pular.”* Mais uma vez é identificada a presença repetitiva dos mesmos trabalhos.

Percebe-se em todas as entrevistas que as professoras ressaltam o trabalho com materiais que estimulam a aprendizagem pela criatividade, que se preocupa com o prazer em fazer e que

deixam a criança seguir o seu próprio ritmo de produção, como recursos que despertam a motivação na criança. Poli, assim como qualquer outra criança com ou sem agravos no desenvolvimento, demonstra maior entusiasmo na execução de uma tarefa que foge aos padrões racionais de ensino tradicional.

A educadora ainda confirma que a aluna oferece respostas positivas sobre o trabalho. *“Por exemplo, a gente fez um trabalho para ver se ela conseguia escrever o nome dela, então ela ainda não possui a coordenação motora para a escrita mas se eu adaptar o material com letras em material concreto eu vejo quando ela consegue pegar as letras. Você verifica a aprendizagem, quando ela pede, quando ela aponta pra letra...”* Identificamos na sua fala que o sujeito Poli demonstra sim quando aprendeu ou não. A questão porém, está na interpretação do educador e na utilização de recursos adaptados a ela para que se possibilitem as respostas.

A PROFESSORA 3 então salienta em relação a quais recursos motivam mais a criança que *“consegue ver quando ela está mais interessada num trabalho com imagens, com as próprias letras, com os números, também a música neh que ela fica muito feliz, dança... Então você consegue sim verificar.”*

3. Os sentidos subjetivos das professoras sobre a educação de Poli

INTENÇÃO DA PESQUISADORA: Identificar os sentidos subjetivos das professoras sobre a inclusão de Poli e sua aprendizagem

PROFESSORA 1

O sentido subjetivo da professora sobre Poli foi construído em meio a relação afetiva que as duas estabeleceram. A própria professora ao considerar um “presente de Deus” a presença da Poli em sua vida demonstra esse sentido.

Ao ser questionada de como se sente frente a criança, a professora registra que *“É sim um desafio! Tem oscilações porque ao mesmo tempo que me sinto impotente e despreparada eu também vejo possibilidades de crescimento e isso me deixa muito feliz.”* Dessa forma, ela ressalta que a convivência com uma criança que possui sérias complicações no seu desenvolvimento produz tanto o sentimento de impotência e despreparo por considerar que algo a mais poderia ser feito, quanto o sentimento de potencialidade. A educadora atenta para o conflito pessoal do professor quando se refere ao seu trabalho, que num emaranhado de emoções vai construindo ao longo do tempo os seus sentidos subjetivos. (P)

Nesse ponto ela atenta para a importância de um processo constante de formação por considerar que *“Eu ainda preciso ler muito, buscar informações, enxergar mais as possibilidades da Poli. O professor nunca tá com a formação totalmente adequada, fechada. A cada fato novo há necessidade de se aperfeiçoar mais.”*

Quando questionada sobre o que acha da autonomia atual de Poli a professora, embora considere a habilidade motora da criança, aparenta desconsiderar a autonomia cognitiva dela ao falar que *“Na hora da compreensão e interpretar as coisas, ela precisa da minha ajuda e da ajuda dos colegas para transcrever o que ela quer. Minha ação tem que ser mais objetiva.”*

Pode-se verificar a presença de uma subjetividade que não visualiza, nesse momento, a possibilidade cognitiva de resposta da criança ao que se propõe. A professora então discursa que na hora da compreensão e interpretação de determinado conteúdo a criança necessita da sua ajuda. Contudo Poli demonstra total capacidade de compreender o que a cerca. (P)

Levando em consideração, portanto, o conhecimento da prática pedagógica da professora, considera-se que nesse momento da entrevista possa ter ocorrido a exposição errônea dos sentidos da aprendizagem de Poli. Em virtude de suas ações, a referida fala deve ser analisada como se a educadora quisesse expressar que em certos momentos é necessária a adaptação da forma como o conhecimento chega até Poli e que na execução de certas tarefas precisa da sua intervenção.

Quando se refere aos sentidos subjetivos sobre o desenvolvimento de Poli, a educadora admite: *“Assim que eu entrei em sala a minha relação com ela, ela não respondia muito até porque ela não me conhecia, mas eu acabei conquistando aos poucos a confiança dela. Quando eu comecei a criar uma relação com ela, de afeto ela passou a me responder positivamente. A afetividade tem que ser construída! Eu já percebi há muito tempo que é impossível fazer meu trabalho sem a afetividade com as crianças, ainda mais as crianças especiais.”*

Essa fala da PROFESSORA 1 sinaliza a importância da criação do vínculo afetivo, da relação de confiança para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, os sentidos subjetivos do educando tem sua criação facilitada pelo vínculo afetivo com o educador na medida em que através do emocional se constroem os significados do processo educativo. A educadora, por sua vez, ao relacionar-se com a criança também constrói sentidos subjetivos sobre o educando, entendendo-o e respeitando-o.

PROFESSORA 2

Verificam-se elementos que possibilitam a percepção dos sentidos subjetivos dessa sobre a educação de Poli quando, questionada sobre a autonomia da criança e respondendo aos ganhos e perdas que percebeu nesse processo, a educadora ressalta que a grande conquista da criança é que *“Ela aprendeu a dizer que tá ali, tá presente. A grande conquista: eu estou aqui, eu existo, eu quero uma atividade, eu sou aluna, não sou objeto, não sou bichinho, sou ser humano!”* Para a educadora, assim, o sentido da aprendizagem da criança está além da socialização na medida em que Poli já demonstra vontade em aprender novos conhecimentos. *“A grande conquista agora é ter acesso a aprendizagem, é dar informação ao que ela precisa, ela tem esse direito porque ela já é socializada. [...] Ela agora tem que ter acesso ao conteúdo, tem que colocar ela pra brigar pelos conteúdos, de dizer eu sou cidadã.”*

Num determinado momento da entrevista a professora atenta para a importância do vínculo afetivo com o educando para a criação de sentidos subjetivos tanto nele, quanto nas docentes. (P) Sendo assim, ela afirma: *“Eu senti uma expectativa na medida em que a Poli foi dando respostas, quando ela foi apresentando que foi melhorando. Ela tinha uma professora excelente no início desse ano e a gente nunca teve dificuldade.”*

Essencialmente pela relação que possibilita o conhecimento concreto de quem é esse outro sujeito, a PROFESSORA 2 atenta que o educador vai recriando os seus próprios sentidos sobre a criança na medida em que ela vai apresentando respostas. Consequentemente se tem a recriação dos sentidos subjetivos do educador frente ao educando baseado na relação estímulo-resposta. (P)

PROFESSORA 3

Os sentidos subjetivos sobre a educação da Poli para a PROFESSORA 3 estão embasados também na própria subjetividade individual de história de vida pessoal de convivência com as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança que lhe tem negadas socialmente essas capacidades.

Quando questionada sobre a autonomia da criança ela responde que *“De certa forma, em qualquer que seja a atividade você tá orientando a Poli. Ela consegue fazer a alimentação só, a higiene não faz sozinha, tanto é que a gente sempre vai até ela no final do recreio para fazer o asseio. O recorte ela ainda não tem coordenação motora. Ela não tem linguagem neh então quando tem imagem ela aponta mas você que tem que interpretar por ela. E com a cola, então, nossa ela adora colar, trabalhar com revista...”*. A orientação faz sim parte do trabalho do educador, contudo

deve-se ter o cuidado para que a atividade de orientação não se transforme numa atividade que prive a criança de expressar-se de forma autônoma.(P)

Quanto aos seus próprios sentidos subjetivos sobre o desafio educacional posto, a educadora admite que *“estudo nunca é demais! A gente sempre tá precisando aprofundar. E aí sim dentro do que a gente já tem a gente tenta ir suprindo, mas acho que você tem sempre que querer mais.”*

4. O sentido subjetivo de Poli em relação a sua própria aprendizagem no ponto de vista das professoras

Procurou-se questionar as docentes sobre o sentido subjetivo que a aprendizagem assume na própria Poli segundo os seus olhares, através das respostas sobre a importância da escola na vida da criança. Como as professoras levantaram a socialização como medida primordial que a escola disponibiliza para Poli, faremos aqui uma análise menos detalhista nesse primeiro momento.

PROFESSORA 1: *“É o ganho social mesmo, as relações, ela se enxergar no mundo.”*

PROFESSORA 2: *“O mais difícil é a socialização, o conteúdo é consequência dessa socialização. [...] Esse ingresso na cultura é o mais importante, mas o quê que tá limitando? Somos nós. O obstáculo tá na gente, não tá nela mais. Ela tem que se sentir capaz de escrever e aí ela tem que preparar esse corpo pra escrita.”*

PROFESSORA 3: *“O maior é o social e o aprendizado também, mas assim, o mais é o social nesse momento porque o aprendizado vai acontecendo dentro das possibilidades dela. Se ela não tivesse na escola estaria em casa ou no centro especial e não estaria interagindo com mais ninguém.”*

Identificamos no discurso das professoras a presença de uma subjetividade social que persiste ao longo da história em afirmar que o fato principal contribuinte na educação das crianças com necessidades educacionais especiais é a socialização. Esses sujeitos tiveram por muito tempo o seu direito à aquisição do conhecimento violados e restringidos, e até hoje persiste a ideia de inseri-los nas escolas regulares para a socialização dos mesmos, para que entrem em contato com um mundo de regras, direitos e deveres.

Entretanto, a educação da Poli não pode mais obedecer a objetivos que coloquem como foco central apenas a sua socialização, o seu reconhecimento e as suas relações com os demais. A Poli já

é uma criança socializada e demonstra isso pelo simples fato de entregar-se sem medo e preconceito às relações. (P)

As próprias educadoras reconhecem a necessidade de abrir a educação dessa criança para o desenvolvimento de outras habilidades que não seja somente a socialização. Contudo, ainda assim esta aparece como foco central de seus discursos e práticas.

PROFESSORA 2: *“Ela agora tem o direito de aprender. A gente é que não consegue atingir ela.”*

PROFESSORA 3: *“O social acaba desenvolvendo outras coisas como a própria linguagem. A gente percebe quando ela quer brigar, quando ela põe a mão na cintura e briga com outro aluno.”*

As professoras não divergem quando questionadas se acreditam que Poli se desenvolveria mais se estivesse frequentando um centro de ensino especial. Todas responderam que Não, porque além do ganho para ela, tem o ganho de quem convive com ela. Percebe-se a visão dos sentidos subjetivos para Poli quando as professoras colocam no discurso a interação com a diversidade como crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Segundo elas, o sentido subjetivo da aprendizagem para Poli é a interação.

PROFESSORA 1: *“Não! Também tem os outros neh porque a aprendizagem também se dá com as outras crianças porque elas aprendem a respeitar os limites da Poli. Acaba que a inclusão dela, um desencadeia o outro. Tanto ela aprende quanto as outras crianças.”*

PROFESSORA 2: *“Não, não, ela tem que aprender naquele contexto, é mais eficaz! Mas se tivesse atividade extra-classe em outros ambientes como espaços terapêuticos, fono...seria muito melhor.”*

PROFESSORA 3: *“Não, não! Ela tem que estar aqui.”*

Um ponto a se destacar sobre os sentidos subjetivos enxergados em Poli sobre sua própria aprendizagem na fala da PROFESSORA3 é quando ela afirma que *“ela já não tá mais aceitando esses trabalhinhos de maternal com cor... isso desestimula ela, e qualquer outra criança.”* Essa fala possibilita compreender que a criança possui sim sentidos subjetivos da sua própria aprendizagem ao ponto de colocar-se como sujeito ativo nesse processo e expressar as suas vontades, os seus desejos e motivações.

A PROFESSORA 2, por sua vez, afirma que quando fazia o atendimento com Poli percebeu que *“ela queria muito escrever!”*. Temos fortemente a presença do sentido subjetivo da aprendizagem para a criança, na fala da professora, por possibilitar inferir que Poli assume a escrita como necessária nesse processo. É uma forma de demonstrar que ela tem os mesmos direitos que as demais, devendo também aprender a escrever.

A vontade de Poli de aprender também é ressaltada no discurso da PROFESSORA 3 quando afirma: *“Ela quer aprender! Existem pessoas que não tem limitação alguma e não querem aprender. E aí vem a Poli, você chega com uma atividade e ela nunca diz que não quer. O desejo dela sempre tá lá, ela tá com boa vontade.”* Essa fala da educadora demonstra além da leitura e sensibilidade de entender as circunstâncias de Poli, o sentido subjetivo da criança sobre a sua aprendizagem principalmente pela percepção da professora de que nunca houve um momento em que Poli se colocasse contrária a uma atividade. Ela percebe que a Poli não se restringe à situação que o biológico coloca, na tentativa de fazer melhor a criança quer mais. Esse fato supera a própria subjetividade da educadora que ao ver (in) conscientemente as limitações de Poli, percebe a sua vontade de superar a barreira biológica.

Análise Documental

FICHA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR 2009

O documento identifica na primeira página que Poli *“trata-se de uma criança com diagnóstico de Distrofia Miotônica de Steinert (tônus muscular diminuído, deformidade nos membros, pés tortos neurogênicos, comprometimento cognitivo, face característica, mal formação encefálica não relacionada com a síndrome citada e hidrocefalia. Criança com um quadro de deficiências múltiplas.”*(ANEXO, FIGURA19)

Esse relatório foi feito por uma equipe multidisciplinar do Distrito Federal que tem sua formação por psicólogos e psicopedagogos, no dia 9 de julho de 2009. Porém, como se percebe logo de início, ele prioriza o desenvolvimento biológico da criança quando se procura definir quem é o sujeito. E se coloca como o “cartão de visitas” da Poli.

As questões pedagógicas são visualizadas no momento posterior em que a equipe sinaliza as adequações que deverão ser feitas no processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, elas sugerem a eliminação de objetivos básicos e a introdução de objetivos especiais tendo em vista a especificidade da criança, assim como a introdução de conteúdos específicos, introdução de

métodos e procedimentos complementares e/ou alternativas de ensino como é o caso do atendimento na sala de recursos.

O relatório também aponta para a necessidade da organização diferenciada em sala que significa a redução do número de alunos, a eliminação de critérios gerais de avaliação e o prolongamento de um ano ou mais na permanência da aluna na mesma série. Quando toca no ponto das avaliações, o relatório introduz o conceito de avaliação individualizada com Poli. Não foi observado que a professora da sala de aula de Poli no ano de 2009 em que cursava o 2º ano respeitava esses princípios. Entretanto nota-se que ele tem sido respeitado pela PROFESSORA 1 da sala de aula de 2011. Nem sempre essa prática é aceita devido ao tempo e esforço demandado por parte do profissional para atender o objetivo.

Quando se refere também à permanência da aluna mais um ano na seguinte série, o relatório já supõe intrinsecamente que a criança não conseguirá atingir aos objetivos propostos.

Nessa ficha de adequações curriculares tem-se como objetivo educacional para que Poli curse o 2º ano do ensino fundamental o desenvolvimento de habilidades de linguagem tendo em vista o seu comprometimento verbal, a motricidade e a cognição, a consciência fonológica e matemática, assim como as capacidades de relacionar nomes a pessoas, de articular as palavras, nomear, seriar, classificar, contar, vocalizar, falar, cantar e gesticular, imitar, brincar e desenhar, reconhecer as cores, as figuras geométricas e quantificar os números até 10.

Percebe-se que esse documento pouco contribui para a prática pedagógica do professor na medida em que de forma sucinta relata o que é preciso ser adequado para atender Poli, e não como seria desejável e efetiva a adequação. O professor se vê com um documento na mão que pouco diz sobre o trabalho a ser desenvolvido. (**P**)

FICHA DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR 2011

Com a mudança de série da criança, fez-se novamente um estudo de caso pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no dia 17/03/2011. O relatório anterior se prolongou para dois anos, sendo assim os professores deveriam executar as mesmas propostas de adequação em dois anos seguintes sem atentar para a possibilidade desse procedimento ser redefinido, na medida em que há um desenvolvimento natural e pleno da criança.

O relatório diferencia-se do anterior primeiramente na página inicial, quando agora engloba outros elementos necessários para o conhecimento de quem é o sujeito Poli. Sendo assim, tem-se agregados o nome dos pais, o local de moradia e o telefone para entrar em contato com os responsáveis pela criança.

Para além do relatório do defeito que a criança possui, essa nova ficha traz os aspectos históricos da educação de Poli desde o atendimento na estimulação precoce até os dias atuais, passando também pelos atendimentos extra-escolares na equoterapia, no Hospital Sarah Kubitchek, com a fonoaudióloga e na natação. Ele possibilita uma maior compreensão do educando ao relatar a sua trajetória educacional.

Essa ficha de adequação curricular atual propõe a adequação do conteúdo do 3º ano para a criança com atividades de faz de conta, quebra-cabeças, recorte e colagem de figuras, entre outros, sempre utilizando materiais concretos. Vale-se também da adequação dos temas de aula as suas particularidades.

Por exemplo, no capítulo que tem como objetivo o estudo dos animais, a ficha de adequação propõe que Poli modele os bichos com massinha e que o professor use o conto e reconto da história dos bichos.

O relatório caracteriza Poli como uma criança que além da Síndrome de Steinert possui deficiência física, dificuldade na fala e deficiência intelectual. Concorde-se com os três primeiros diagnósticos, mas no que se refere à deficiência intelectual percebemos que, pelo contrário, a criança demonstra habilidade cognitiva de pensamento quando, por exemplo, atende aos comandos de outra pessoa e responde quando é questionada. A resposta é sim limitada pela dificuldade em articular as palavras, mas Poli encontrou nos gestos, no balançar a cabeça, no apontar, em fazer expressões faciais e vocalizações, formas de comunicar-se e demonstrar para o Outro o que deseja. Compreende-se que ela possa até possuir um desenvolvimento atípico e mais lento em comparação com as crianças da mesma idade, mas a partir disso inferir que a aluna tem deficiência intelectual é uma dedução errônea, perigosa e precipitada. (**P**)

Com base nas atividades realizadas na sala de recursos do ano de 2011 podemos perceber exatamente a presença da estrutura cognitiva em Poli.

A PROFESSORA 2 da sala de recursos que fez o atendimento da criança em 2010 e começo de 2011 realizou um trabalho a médio prazo de recorte e colagem de figuras que possuíam determinado simbolismo para Poli.

Ao entregar uma revista e pedir para que a aluna apontasse as figuras que desejava colar no trabalho Poli selecionou as figuras da apresentadora Xuxa (ANEXO, FIGURA 5), de um homem (ANEXO, FIGURA 6), de um remédio (ANEXO, FIGURA 7), do planeta Terra (ANEXO, FIGURA 8) e de um carro (ANEXO, FIGURA 9).

Analizando a sua escolha percebemos a forte presença dos sentidos subjetivos nessa ação na medida em que Poli escolheu a foto da apresentadora Xuxa que segundo as informações colhidas nos corredores da escola ela parece gostar muito. Ao escolher a figura de um homem compreende-

se a relação que a criança fez com o Pai que se parecia fisicamente com o da figura. Quando escolheu a foto de um remédio percebe-se a presença do sentido subjetivo com o símbolo de um objeto que faz uso diariamente devido a cardiopatia. Quando escolheu a figura do planeta Terra, Poli demonstra o total conhecimento dos conteúdos que são trabalhados com ela na medida em que naquele momento em sala de aula estava sendo trabalhados os aspectos geográficos do planeta Terra. E por último, ao escolher o carro como figura interpreta-se que Poli fazia menção ao veículo que a transporta todos os dias para a escola.

Utilizando o recurso da revista que tem tanta informação ela faz essa associação com sua própria experiência de vida de maneira objetiva, simples e concreta ao escolher determinadas figuras. Isso demonstra total capacidade de raciocínio lógico da criança.

Nas atividades realizadas em 2011 na sala de recursos, a criança demonstra um salto qualitativo na aprendizagem das formas e figuras quando ao se propor que pinte um arco-íris, a aluna o faz em formato de arco. (ANEXO, FIGURA 10)

Ela também demonstra habilidade motora com as mãos numa atividade que foi proposta a modelagem de um animal com massinha. A criança fez a onça-pintada. (ANEXO, FIGURA 11)

No que se refere à análise da sua produção no caderno utilizado na sala de aula no ano de 2011, pode-se perceber a efetivação do discurso da PROFESSORA 1 que falava sobre inserir a aluna no contexto da aula na medida em que se tem coladas todas as fichas trabalhadas até então, assim como a participação da aluna nessas atividades de forma adaptada. (ANEXO, FIGURAS 13 E 17)

Verifica-se ainda que Poli já possui habilidade de proporções ao pintar o interior das figuras, mesmo que os riscos sejam descompassados. (ANEXOS, FIGURAS 12, 13 E 17)

Fato interessante é observado na FIGURA 15 quando a PROFESSORA 1, ao tratar do tema da diversidade humana, cola juntamente com Poli a figura de uma criança cadeirante. Esse ato auxilia que a aluna se reconheça no trabalho como parte integrante, não somente as crianças andantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho que objetivou analisar a relação entre os sentidos subjetivos e a aprendizagem ao ponto deles impulsionarem a superação das dificuldades de aprendizagem da criança com necessidades educacionais especiais foi construído em meio a subjetividade intrínseca da pesquisadora. Primeiro, pela escolha de um estudo na área da educação inclusiva em virtude da própria história pessoal de convivência familiar com diferentes deficiências e da experiência pedagógica ao longo do curso de formação. Em segundo lugar, pelo comprometimento ético, profissional e pessoal de tentar auxiliar o processo educacional de Poli, tendo em vista a criação de uma relação próxima com a criança nas atividades de observação desde o ano de 2009.

A pesquisa então orientou-se pelo olhar interpretativo da pesquisadora, um olhar bem pertinente e próprio que deve ser assumido através dessa subjetividade. As análises não podem ser enxergadas como algo generalizado que fixam o sujeito a partir da interpretação dessa pesquisadora, mas como momentos isolados que até de certa forma possam ter perdidos elementos desapercibidos por esta.

Sendo assim, essa produção acadêmica revelou de forma geral que os sentidos subjetivos da criança com necessidades educacionais especiais acerca da sua aprendizagem podem sim assumir-se como impulso para a superação das dificuldades de aprendizagem quando desafiam a criança colocar-se como sujeito ativo e construtor dos próprios caminhos. Em oposição, quando são criados sentidos subjetivos de negação, esses a distanciam das possibilidades de superação.

Percebemos isso quando Poli estando em contextos distintos e na companhia de diferentes professoras assume-se como “duas Poli” opostas: uma que demonstra entusiasmo, vontade em aprender e motivação, e outra que atende ao que lhe é proposto, porém sem tanto entusiasmo e que por vezes demonstra restrição a aprender.

Essencialmente pela relação afetiva mediada com cada professora, a aluna assume diferentes posturas. O diálogo é visto como uma ferramenta que constitui a personificação do ensino assegurando ao aluno seu posicionamento no próprio processo de aprendizagem. O estabelecimento de relações entre os pares envolvidos no processo educacional só tem a contribuir, na medida que para o professor, ele possibilita o conhecimento profundo do educando e, para o aluno, auxilia na criação de uma relação de confiança com seu educador por ser visto em sua condição de aprendiz.

Verificou-se a influência da subjetividade das professoras sobre o próprio processo de inclusão, sobre a deficiência e sobre a criança incluída no trabalho pedagógico com vistas ou não no aluno. A representação simbólica e conceitual desses desafios educacionais é formada na

subjetividade social que constitui histórico e culturalmente o educador, assim como na experiência pessoal, individual e única desses sujeitos.

Quando se pensa num ensino voltado para a inclusão, uma das questões centrais que se vêm é a da superação da exclusão. O preconceito é uma perigosa arma imune aos princípios legais de respeito a diversidade. As visões que se tem do outro estão imbricadas no centro dos discursos representativos do imaginário social historicamente, cultural e politicamente construídos. São pontos de vista egocêntricos que dão ao indivíduo o falso direito de julgar o próximo.

Percebeu-se então, que a escola se torna uma instituição propícia à mudança dessa subjetividade social ao organizar um trabalho na intenção de desmistificar os preconceitos e crenças sobre um sujeito. Ela não está imune às forças influentes desses julgamentos, pois se consolida pela ação direta de todos os sujeitos que nela atuam.

Podemos observar as diferentes concepções dos próprios professores sobre a inclusão e os alunos incluídos, seja sentindo-se despreparados para o trato com as dificuldades de aprendizagem das crianças revelando uma resistência a esse movimento, seja confirmando a eficácia do modelo inclusivo de educação para a normalização do ser diferente e o consequente respeito a sua diversidade. A partir da mudança de paradigmas enraizados nas concepções dos professores será capaz de facilitar o desenvolvimento de uma educação para e com o sujeito atípico ou não!

De tal forma visualiza-se a impossibilidade do princípio da neutralidade defendido pelo positivismo num contexto suscetível a aprendizagem. Um professor e um aluno não vivenciam a experiência escolar de forma neutra sem que necessariamente não estejam imbricadas nela toda sua experiência anterior e fora da escola que o constituem e o posicionam frente a aprendizagem, e sim está permanentemente expressando expectativas e emoções que denunciam seus sentidos subjetivos frente a escola. Até o pesquisador envolve-se nesse processo mesmo que se busque a objetividade na descrição dos fatos.

Contudo, a aprendizagem nas escolas tem por muitas vezes omitido a participação efetiva do educando na tentativa de separar o sujeito do objeto, assim como o conhecimento racionalista prevê. Essa ação apenas o distancia mais.

Não cabe mais à escola atual oferecer um ensino reprodutivo que impõe aos alunos um conhecimento dado, mas orientá-los a descobrir e refletir sobre o conhecimento fomentando que o sujeito traga estruturas novas para esse processo. Somente quando o ensino dirige-se ao aluno como forma de captar sua produção singular frente a aprendizagem é que se considera, a partir da teoria histórico-cultural, que um objetivo educacional foi atingido. Esse é um aspecto essencial na produção de uma aprendizagem efetiva: a relevância do conhecimento dado frente os motivos e aspirações do aluno.

Argumentando com a impossibilidade de um conceito ser transmitido ao aluno sem que esse seja considerado como sujeito ativo e reativo e, tomando-se nesse ponto as ideias produzidas por Paulo Freire (2005) quando considera que a aprendizagem não se dá através da imposição de um outro externo, mas sim quando um indivíduo se propõe a aprender dando abertura ao conhecimento, pode-se considerar que esse processo possui bases motivacionais que levam o aluno a “querer” aprender. Tal vontade foi revelada nesse estudo como elemento que advém dos sentidos subjetivos presentes na relação do sujeito com o conhecimento e com todo o processo de aprendizagem.

Vigotski também atentava para isso ao afirmar que

Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VIGOTSKI, 2008, p. 104)

O educador, nesse sentido, não conseguiria atingir seus objetivos quando a criança não se propusesse a aprender. Eles não devem se valer do discurso de que “os alunos não querem aprender” para deixarem de insistir no problema, transferindo a responsabilidade do ensino para as crianças. Pelo contrário, deve-se investir em estratégias de ensino que a partir de um conhecimento próprio do educando se dirija a eles com a intenção de facilitar esse processo. Entende-se assim, que o não direcionamento do ensino ao educando desestimula sua vontade de ouvir, de querer saber mais, questionar, de ter curiosidade. Defendemos a prática de um ensino que suscite o posicionamento ativo e reflexivo do aluno perante as questões que lhe são colocadas.

Conforme salientado por González Rey (2006), que utiliza a mesma linha de pensamento de Vigotski, o sujeito na perspectiva histórico-cultural é um “sujeito que aprende”. É visto como um sistema que age sob efeito de influências internas e externas, individuais e sociais. O sujeito aprenderá de forma que alimente seu mundo com os ensinamentos que vivenciou. É considerado como aquele que aprende na sua complexidade de organização subjetiva. As visões que as professoras tem sobre Poli refletem diretamente na organização de um ensino voltado para as possibilidades ou para as necessidades da criança.

Enxergando-se como sujeito que atua de forma participante na aprendizagem, Poli demonstra motivar-se mais em superar as barreiras do impacto de seu biológico no social. Percebe-se isso quando a aluna, ao reconhecer a falta do recurso de linguagem verbal que possibilita a compreensão de um diálogo, cria e recria outros recursos comunicativos para expressar o que somente sua condição de consciência individual tem acesso. Ela o faz utilizando a capacidade criativa do uso de gestos, expressões corporais e faciais, assim como vocalizações que carregadas

de sentido, possibilitam a compreensão dela e do locutor. Agindo assim, ela também supera as expectativas das professoras.

A grande contribuição da perspectiva histórico-cultural para o trabalho pedagógico no sentido de busca de novos paradigmas é primeiramente, o fato dela enxergar o sujeito em sua totalidade de Ser singular que possui um processo próprio para aprender. Essa visão rompe com os ideais de um ensino reprodutivista e nos possibilita pensar sobre a nossa prática pedagógica referente aos aspectos que posicionam o aluno enquanto ser que aprende.

Com isso, a escola inclusiva possui um desafiante papel no desenvolvimento de sua própria subjetividade social sobre o tema da Deficiência influenciando a prática pedagógica de maneira que pode tanto potencializar as possibilidades de desenvolvimento da criança incluída, como em contrapartida, dificultar esse processo. Por isso é tão importante a forma como os educadores concebem a aprendizagem escolar da criança com necessidades educacionais especiais, pois o sentido subjetivo que a limitação possui para eles implica diretamente na forma como concebem esse sujeito no processo.

Ao levar em consideração as diferentes subjetividades dos atores que na escola convivem – alunos, equipe docente, auxiliares técnicos, família e comunidade –, a escola inclusiva assumiria importante relevância no estabelecimento de uma nova subjetividade social com vistas à aceitação e normalização do “ser diferente”. Seu papel principal seria formar novas compreensões subjetivas do lugar que as pessoas com necessidades educacionais especiais ocupam na sociedade como um todo, contribuindo de tal maneira para a desmistificação de elementos culturais arraigados historicamente que se representam em atitudes preconceituosas e desvalorativas.

No entanto, essa mudança ainda hoje está longe de acontecer pelo fato de se encarar a escola como uma instituição à parte da sociedade. Nesse sentido, o trabalho no seu interior se dirige ao curto espaço de tempo que a criança convive no lugar, ou seja, 200 dias letivos ou 1000 horas num ano. Para se produzir profundas mudanças nas representações sociais que estão tão enraizadas na subjetividade das pessoas, parece inviável que o trabalho da escola desarticulado com a família e a comunidade escolar possa conduzir a criação de novos sentidos sobre a deficiência nessa nova geração e produzir verdadeiro impacto nas relações sociais, contrariando a ideia de salvacionismo que põe a educação como redentora dos problemas do mundo.

A presente pesquisa também revelou que o educador não pode se sustentar apenas no que está escrito nos relatórios e diagnósticos das crianças em contexto de inclusão para orientar sua prática, na medida em que eles salientam mais para as questões orgânicas do que as questões pedagógicas.

As fichas de adequação curricular de Poli traçavam esse sujeito com vistas no defeito sem necessariamente demonstrar propriedade de conhecimento sobre a educanda. Nesse sentido, eles revelaram-se precipitados ao não condizerem com o observado no cotidiano com a criança. Se tivesse o lido sem conhecer anteriormente Poli, com certeza teria sentido uma sensação de impotência frente a tantas dificuldades levantadas nele. De início, não me sentiria capaz de enfrentar o desafio. Chegando porém, na sala de aula e me deparando com uma criança que tanto responde aos estímulos, seria conflitante com o que havia sido pré-concebido através do contato com o relatório que por sua vez, sinaliza as incapacidades da criança.

Essa pesquisa serve portanto, como momento de reflexão de toda subjetividade, todas expectativas limitantes, todas as suposições precipitadas dos agentes que convivem com Poli sobre o seu processo de aprendizagem, que é próprio dela e que somente ela é capaz de responder, e o responde. Assim, a questão se consolida na interpretação dessas respostas que através dos sentidos subjetivos das professoras sobre a educação da aluna se transformarão também em impulsos para o planejamento de um trabalho pedagógico e interventivo que vise Poli.

A própria reflexão da pesquisadora sobre a sua futura prática docente é vista no momento de elaboração dessa pesquisa por apontar para futuros desafios a serem enfrentados. Esse enfrentamento será também impulsionado pelos sentidos subjetivos criados nesse momento de investigação com Poli, com sua aprendizagem e com a inclusão, na medida em que por meio da multiplicidade de emoções e da carga afetiva em relação à aluna, possibilitaram a recriação simbólica do processo educacional.

PARTE III
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Como perspectiva para o futuro, pretendo participar e ser selecionada para o Mestrado em Educação, na Universidade de Brasília, ainda no ano de 2011.

Preparar-me ainda mais para passar em concurso público para a Secretaria de Estado de Educação do DF, com vistas no trabalho na sala de recursos.

Especializar-me em Psicopedagogia pela Universidade de Brasília, com o ideal de abrir espaço para atendimento psicopedagógico para crianças com necessidades educacionais especiais, com intuito de auxiliar na superação dos obstáculos e dificuldades que limitam a criança e/ou adolescente, no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem.

São grandes as perspectivas para um futuro próximo, porém sem deixar de enxergar a realidade atual da educação no Brasil. Mas nada me deixará abater para que não possa perceber que existe também um grande avanço na formação de bons profissionais, e que os que amam a profissão estão cada vez mais buscando a especialização diante da concorrência no mercado de trabalho, que se diversifica em várias áreas de atuação, como escolas, faculdades, empresas e clínicas.

Aos dezesseis anos de idade iniciei o curso sem maiores pretensões e sem muita motivação. Ao término com 20 anos, me vejo madura e determinada a dar minha contribuição para atuar, principalmente com “motivação”, em uma educação de qualidade e humanitária.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Augusto Parras. **A Subjetividade Social de uma escola inclusiva**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2005.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- AMARAL, Ana Luísa S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2006.
- BARRA JÚNIOR, Bianor Domingues. **O preconceito da deficiência nas relações afetivas**: a constituição subjetiva de um deficiente físico. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2005.
- BARBOSA, Heloísa. **Por que incluir?** - Disponível em: www.defnet.org.br/heloiza.htm
Acesso em 06/04/2011.
- BEYER, Hugo Otto. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista Educação Especial (UFSM). Santa Maria: Rio Grande do Sul. v 2, nº 26, p. 71-85, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2007.
- BRASIL. Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.392/96. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001. 79 p.
- COELHO, Cristina Massot Madeira. **Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem**: a subjetividade e os transtornos da comunicação. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia. 2004.
- _____. **Sujeito, Linguagem e Aprendizagem**. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Nova York: USA, 2007.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos – 1ª edição, 2007.

DOMINGUES, Taciano Luís Coimbra; CAVALLI, Mariana Rosa. **Inclusão Escolar, Subjetividade e Docência.** In: Cadernos, n 28. 2006. Disponível em: www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/02/a11.htm Acesso em 18/04/2011.

FERREIRA. WindyzB.; MARTINS. Regina Coeli B. **De docente para docente:** práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Samus editorial, 2007.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):** três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 273 – 291. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 47ª edição. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **O Sujeito que Aprende:** desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Rosa Vilela (Org). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

JABLON, Judy. R.; DOMBRO, Amy Laura; DICHTELMILLER, Margo L. **O poder da observação:** do nascimento aos 8 anos. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Marcas da história social no discurso de um sujeito:** uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. Cadernos Cedes; Impresso. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”** In: Nova Escola OnLine: o site de quem educa. Edição 182, Maio/2005. Disponível em: www.sme.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBENTREVISTAS/inclusao%20e%20o%20privilegio%20de....pdf Acesso em 02/04/2011.

_____. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos.** Disponível em: www.pro-inclusao.org.br/textos.html#intgr. Acesso em 15/04/2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 2ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa E.; PRIETO, Rosangela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. 3ª edição. São Paulo: Summus, 2006.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Suely Amaral. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRARA, Kester (Org.). Introdução à Psicologia da Educação. São Paulo: Avercamp, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária?** In: TACCA, M. C. R. V. Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006a.

_____. **A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes**. In: SILVA, Aída Maria Monteiro. (Org.). Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Recife: ENDIPE, 2006b, p. 372-373.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **A Educação especial na perspectiva de Vygotsky**. In: FREITAS, Maria Teresa de A. (Org.). Vygotsky Um Século Depois. EDUFJF, Juiz de Fora, p. 73 – 79. 1998.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vigotski e Wallom: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a.

_____. **O problema da afetividade em Vygotsky**. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. Piaget, Vigotski e Wallom: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992b.

PRESTES, Zóia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2010.

SANTOS, Jaqueline da Silva. **A subjetividade social da criança em relação à deficiência: a diferença faz a diferença?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2009.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena. **Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: normas e técnicas**. 4ª ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem Rosa Vilela; BARTHOLO, Roberto. **O professor e o ato de ensinar**. Cad. Pesquisa. [Online]. set./dez. 2005, vol.35, no.126 [citado 20 Junho 2006], p.689 698. Disponível em:
www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100157420050003000008&lng=pt&nrm=iso>A
 cessado em 13/05/2011.

TUNES, Elizabeth & BARTHOLO, Roberto. **O Trabalho Pedagógico na Escola Inclusiva**. In: TACCA, M. C. R. V. (Org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: São Paulo. Edt. Alínea, 2006. 129 -148.

_____. (Orgs.) **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtiem: Tailândia. 1990.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V- Fundamentos da defectologia**. [Tradução Carmem Pance Fernandez]. Haban: Pueblo y educacion, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo V – Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997 [Em Espanhol]

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XIMENES, Penélope Machado Campos. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – Faculdade de Educação. 2008.

Sítio Eletrônico

- www.portaldafisioterapia.net

ANEXOS



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Área de Educação Especial
Campus Universitário Darcy Ribeiro, Prédio FE-5, Asa Norte – Brasília DF – Fone: 3307-2075 – CEP.: 70910-900

Brasília, 06 de junho de 2011

Solicitação de Observação e Entrevista

Venho através desta, solicitar a Direção e a Coordenação Pedagógica da Escola Classe 316 Sul da SEE - DF, que a aluna CAROLINE COSTA de SOUSA, matrícula 08/26367 do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, possa realizar as atividades de observação e intervenção junto à aluna Poliana e sua respectiva classe do turno Vespertino dessa instituição de ensino, bem como realizar entrevista com as professoras responsáveis.

O objetivo geral da atividade de observação é analisar a prática pedagógica no contexto inclusivo, destacando a visão dos educadores bem como a das crianças acerca da deficiência. Se dará ênfase na análise de como essas visões implicam na aprendizagem do aluno deficiente em questão.

Essas atividades referem-se à pesquisa necessária para a obtenção de títulos em Pedagogia que se incluirá no Trabalho Final de Curso - Projeto 5 (Monografia), da graduanda, sob minha orientação e supervisão.

Os encontros para coleta de dados serão realizados conforme a disponibilidade dos professores e os alunos participantes da pesquisa.

Destacamos que o anonimato dos participantes será preservado, evitando exposição excessiva. Deve-se deixar claro que esta pesquisa tem caráter colaborativo. Portanto, o processo auxiliará tanto a pesquisadora quanto os alunos estudados, dando devido retorno das análises aos interessados.

Atenciosamente,

Prof.º: Ms. Bianor Domingues Barra Júnior
Matricula: 988031 FUB - SEDF
Professor Orientador do Projeto 5

FOTOS DA SALA DE RECURSOS



FIGURA 1



FIGURA 2

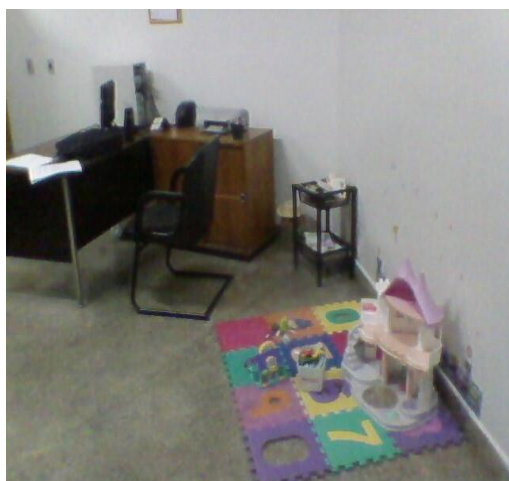


FIGURA 3



FIGURA 4

ATIVIDADE REALIZADA EM 2011 COM A PROFESSORA RECÉM CHEGADA NA SALA
DE RECURSOS

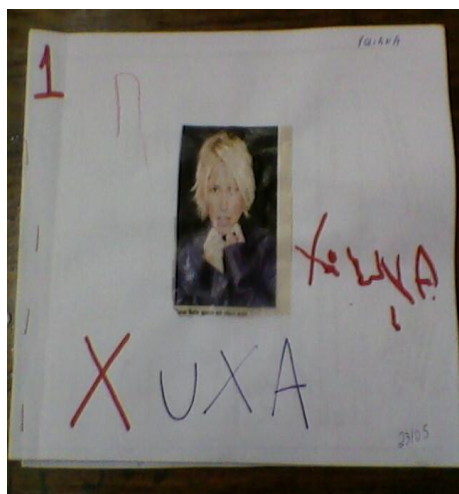


FIGURA 5

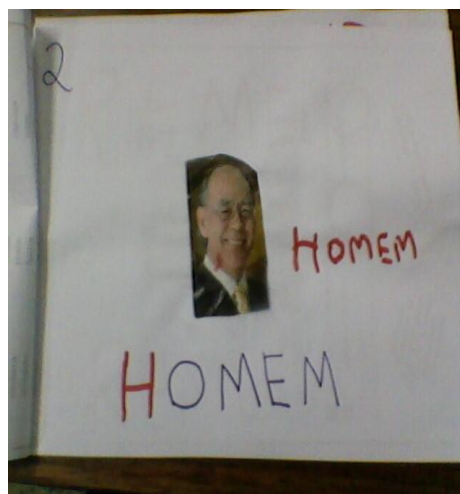


FIGURA 6

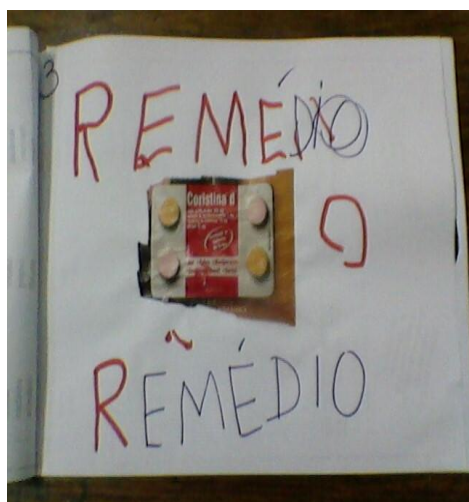


FIGURA 7



FIGURA 8

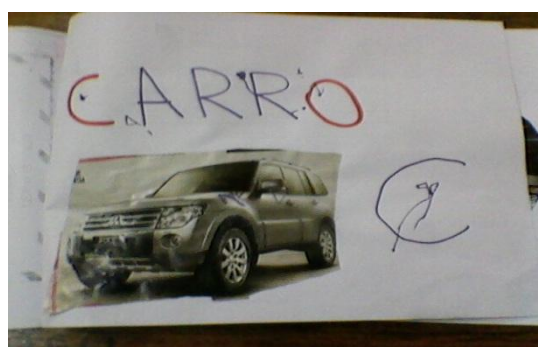


FIGURA 9

ATIVIDADES REALIZADAS EM 2011 PELA PROFESSORA RECÉM CHEGADA NA SALA DE RECURSOS

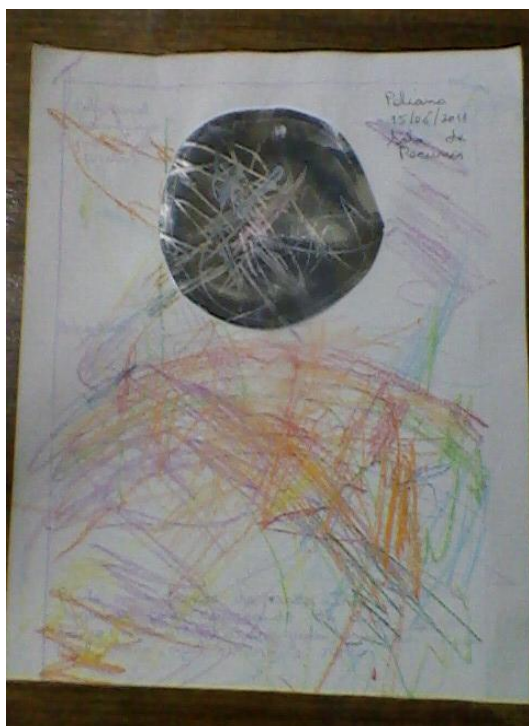


FIGURA 10



FIGURA 11

CADERNO 2011



FIGURA 12



FIGURA 13

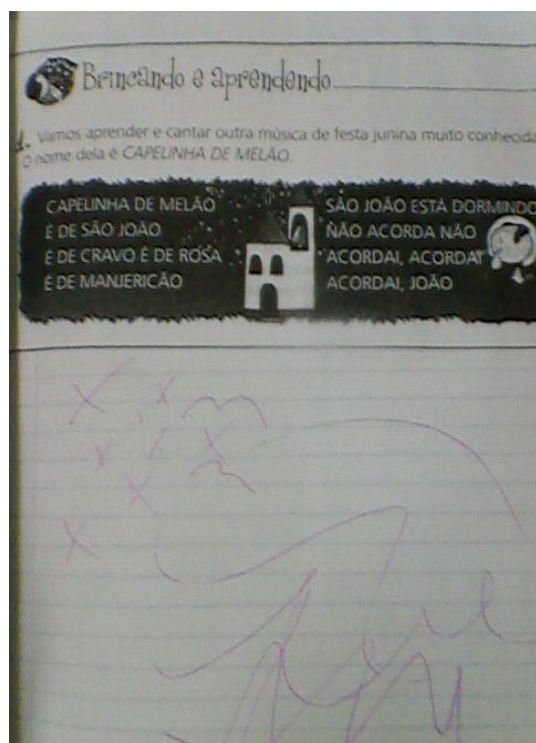


FIGURA 14



FIGURA 15

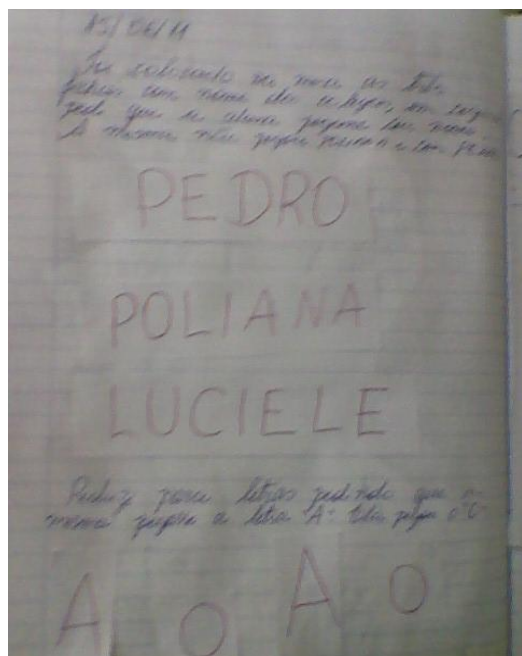


FIGURA 16

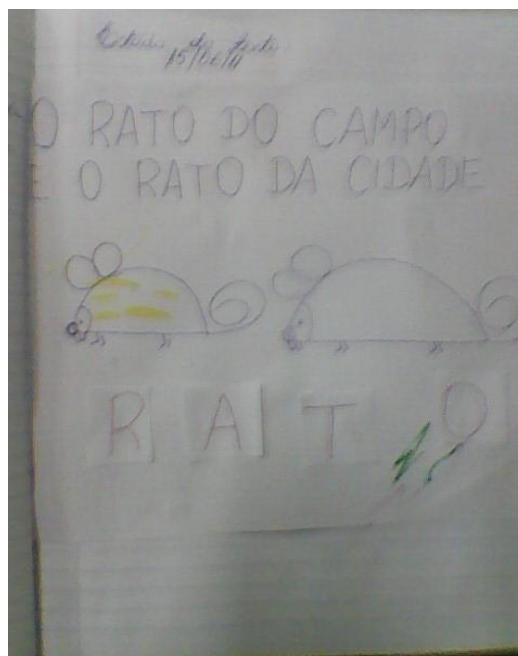


FIGURA 17

DOCUMENTO SOBRE AS ADAPTAÇÕES

2009 E 2010

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

FICHA DE REGISTRO DE ADEQUAÇÃO CURRICULAR

Nome Completo do Aluno	Rafaela Rodrigues da Silva		
Data de Nascimento	04/10/00	Matrícula nº	60100101000000000000
Curso	1ª Classe 316 3ª	Assessoria Curricular	Carla

A presente ficha tem a ser preenchida pelo professor da disciplina em que o aluno está matriculado, considerando as necessidades educacionais especiais. As adaptações devem ser baseadas no currículo das disciplinas curriculares e complementares, nos conteúdos, nos procedimentos didáticos, e estratégias, a serem aplicados e nos instrumentos de avaliação.

Justificativa para Adaptação Curricular

Trata-se de uma aluna com diagnóstico de deficiência intelectual de nível I, tendo manifestado dificuldades de aprendizagem, com os seguintes sintomas: comportamento inadequado, falta de atenção, dificuldade de organização, baixa motivação, dificuldade de comunicação verbal e escrita, e dificuldade de interação social. A adaptação curricular deve ser realizada de acordo com o plano de adaptação curricular.

Observações: Esta ficha deve ser preenchida pelo professor da disciplina em que o aluno está matriculado, considerando as necessidades educacionais especiais. A adaptação curricular deve ser realizada de acordo com o plano de adaptação curricular.

FIGURA 18

2011

*Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
Secretaria de Educação Especial*

FOLHA DE REGISTRO DA ADEQUAÇÃO CURRICULAR

1. Identificação do Aluno

Nome completo do aluno: Poliana Rodrigues da Silva	
Nome de Nascimento: Da. 18.2009	Série: F. ano Turma: C. Turno: Vespertino
Tipos de deficiência: Diagnóstico do Aluno: DMA- DF- ANE (Distúrbio Motor e dificuldade de fala e D)	Escola Atual: Escola Classe 316 Sul
Professora (a): Cristiane Flores	Período de vigência das adaptações: 1º Bimestre
Endereço: Rua M casa 83 Vila Teclerânia	Telefone: 32452573 (residência) Celular (mó): 92863632-Celular (gato): 96142021

2. Descrição sucinta sobre a escolarização do aluno

a) Descrição a respeito da vida escolar do aluno:

A criança participou das atividades de estimulação precoce no Centro de Ensino Especial em 2004. Em 2005 ingressou na educação especial após Estudo de Caso, realizado em 27 de 2006 foi redimensionado o encaminhamento do aluno devido a ausência do atendimento para (refletindo) ficou em Centro de Ensino Especial. Neste estudo teve acordado a inclusão do aluno em classe de integração interna - Jardim de Infância / período - com atendimento em sala de recursos Poliana foi matriculada no Jardim de Infância 118 Sul em uma turma redutida de primeiro ano de ensino fundamental - nova geração. Em 2008 foi transferida para a Escola Classe 316 Sul, sendo matriculada numa turma com modulação de integração interna para 118. Em 2009 encontra-se matriculada em turma de segundo ano - turma redutida - com adequação de grande parte das atividades. Em 2010 encontra-se matriculada em classe de integração interna

FIGURA 19

ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSORA TITULAR E SALA DE RECURSOS ANTERIOR E ATUAL

- 1 Idade, tempo de atuação em sala de aula, tempo de atuação na Secretaria de Estado de Educação -DF, formação (graduação, pós e cursos) e instituições formadoras.
- 2 O que você entende sobre inclusão? Como é a prática pedagógica inclusiva? A educação da Poli atende aos princípios inclusivos? Como a escola se organiza para atendê-la?
- 3 O que é uma pessoa deficiente?
- 4 Quem é a Poli? Como se ela relaciona? (traçar quem é esse sujeito)
- 5 Há quanto tempo está com a criança?
- 6 Como é o trabalho feito na sala de recursos?*
- 7 Os conteúdos são os mesmos passados às demais crianças? Em quê eles diferem? Como fica a questão da adaptação curricular?*
- 8 O que utiliza para facilitar a aprendizagem dela? Quais recursos pedagógicos você percebe que facilitam?
- 9 Como você sabe que ela aprende? De que forma ela demonstra entusiasmo ou não em aprender?
- 10 O diagnóstico médico e psicológico da SEE auxiliaram? Em que? De que forma eles auxiliam a planejar as estratégias?
- 11 Como você julgaria a autonomia atual da Poli? O que ela é capaz de fazer sozinha e na sua companhia?
- 12 Por ter a linguagem muito afetada como você estabelece alternativas de comunicação com ela?
- 13 Quando ela se mostra mais ou menos interessada? (expressões que demonstram isso)
- 14 Como que é feita a avaliação?
- 15 Os pareceres e escritos da professora passada ajudaram a entender quem é a Poli, a planejar estratégias, de que forma?*
- 16 Precisa da ajuda de outro educador? De que forma? Como ele se encaixaria?*
- 17 Em que medida a sala de recursos auxilia a sua prática?*
- 18 Como você julga os ganhos ou não na sala de recursos?***
- 19 Existe diálogo entre você a professora de classe? Em que medida a sala de recursos ajuda a prática pedagógica da outra professora e a educação da Poli?***
- 20 Como se sente frente a ela, de mãos atadas ou se sente capaz de fazer algo? Acha que precisa de uma formação mais adequada?
- 21 Qual a importância da escola na vida da Poli? (sociabilidade, aprendizagem dos conhecimentos científicos, autonomia, relações, valores, conviver com os demais, a questão do ganho social, etc...)
- 22 Como você julga o sentido que a aprendizagem tem para Poli? Quais são eles?
- 23 Acredita que ela aprenderia mais se estivesse numa escola de ensino especial? A sala de recursos por si só atende as necessidades educacionais da Poli?
- 24 Como você vê o desenvolvimento da Poli?
- 25 Quais ganhos e perdas sentiu na aprendizagem e no desenvolvimento dela nos últimos tempos?
- 26 O que precisaria ser mudado na estrutura do ensino da Poli para que de fato possibilitasse melhores condições de trabalho, para que auxiliasse a educação dela?

*Apenas a professora titular foi questionada.

***Apenas as professoras da sala de recursos foram questionadas.

ENTREVISTA PROFESSORA 1

1. Idade: 38 anos
2. Tempo de atuação em sala de aula: 10 anos
3. Tempo de atuação na SEE-DF: 5 anos

4. Área de formação: *Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE*

5. Perspectivas profissionais: *Preparação para a seleção de mestrado na UnB com interesse nas matrizes étnico-raciais e nas questões de gênero em sala de aula.*

6. O que você entende sobre inclusão?
“Então... a inclusão tem que acontecer de forma completa, nas relações. Se não for assim não é inclusão. Não adianta se a criança não estiver sendo aceita na sua diferença para que ela aconteça de fato.”
 (não foi mencionado que a inclusão acontece para todos os alunos)

7. Como é a prática pedagógica inclusiva na sua sala de aula?
“É... a criança com necessidades educacionais especiais tem que estar inserida dentro do contexto da aula. Independente da resposta tem que tá inserida no contexto. Nas minhas aulas a Poli tem acesso nesse texto, discute sobre o texto da forma dela, sorrindo ou mostrando uma expressão de que não gosta, mas discute o texto oralmente porque independente da interpretação eu considero que a criança tem leitura de mundo. E depois na escrita eu adapto a forma como ela pode participar principalmente por figuras. Ela tem que estar sabendo do que tá sendo trabalhado e depois eu posso adaptar na escrita. Pra mim a criança sempre tem que estar inserida no contexto, tem que se sentir no mundo.”

8. A educação da Poli atende aos princípios inclusivos?
“Olha, no ambiente escolar faço tudo para coloca-la dentro do contexto numa produção oral e encontro qual a resposta no gesto, no sorriso, eu interpreto o balançar da cabeça porque são essas as respostas que ela pode me dar, é tudo na emoção. A Poli na verdade foi um grande presente que eu recebi porque eu tô mais pra aprender com ela do que ensinar. Eu tento sempre me comunicar olhando para ela, me direciono frente a ela e sempre pergunto se ela entendeu para que ela demonstre.”

9. Como a escola se organiza para atender ela? (ver se é somente a questão física ou se ela aponta a questão pedagógica)
“Na adaptação de grande porte a necessidade dela é da rampa porque ela é uma criança que usa cadeira de roda. Mas a questão social é a mais importante, por exemplo, ter atendimento na sala de recursos porque lá ela tem atendimento individualizado, ela participa das atividades.

E outra, não tem como a escola se preparar antes para atender a Poli porque a necessidade surge a partir do momento que o sujeito chega na escola. Não tem como se preparar. De fato é com a convivência que vai se preparar para a inclusão de verdade. É o chamado currículo oculto.”

10. O que é uma pessoa deficiente?
“(pausa) Pra falar a verdade a gente perde até a noção do que é normal ou não por conviver diariamente com essas crianças. Perde a noção às vezes porque se surpreende que a criança vai até além do que se espera, com o tanto que descobre que é possível aprender. A gente reconhece até onde a criança consegue, sabe? Quando transforma as suas próprias limitações em possibilidades a Poli se supera e supera também as minhas expectativas. Então a deficiência pra mim tá mais no olhar que a gente tem do que no fatalismo mesmo.”

11. Quem é a Poli? Me defina quem é essa criança.
“Ela foi um presente de Deus na minha vida porque quando se pensa que já deu conta de tudo nessa minha profissão, de repente me encontro com a Poli, tão especial, tão carinhosa. Eu acredito que estar com ela é na verdade uma grande possibilidade de crescimento profissional. Em momento nenhum eu a deixo isolada, até nos dias em que ela tá cansada ou brava eu sempre tô ali puxando ela. É um grande desafio colocado pra mim. Me gera até inquietação porque como eu ainda tenho pouco tempo de convivência com ela ainda não sei que trabalho é feito além do meu. Por exemplo, aqui na escola a gente trabalha a questão motora dela mas seria importante um trabalho fora, com outros profissionais. Não posso me acomodar à fatalidade e dizer de que nada pode ser feito. Por trás daquele olhar dela você percebe que ela compreende tudo o que está no seu redor, ela tem uma posição no mundo, tem sentimentos até mais do que a gente. É um ser humano com presença no mundo, entende? E qualquer resultado, por menor que seja, para ela é significativo mesmo tão pouco para uns para ela é de grande valor. Eu busco sempre valorizar esse potencial que a Poli tem. Tem que valorizar!”

12. Como ela se relaciona?
“A gente percebe que as outras crianças até querem ajudar, querem empurrar a cadeira, querem estar do lado dela. E isso é legal. O ganho da inclusão é claro que não é só da Poli mas para as outras crianças também que aprendem a conviver e respeitar as diferenças.”

13. Há quanto tempo está com a criança?
“Tem 12 aulas que eu tô com ela então eu ainda tô conhecendo. Já até me reuni com a outra professora da sala de recursos que acabou de chegar para a gente estudar o caso dela. Tem uma pastinha na sala de recursos com todos os trabalhos dela e eu também

estou montando uma com as atividades na minha aula.”

14. Os conteúdos são os mesmos passados às demais crianças?
“Não, como eu já disse eu me direciono a ela, passo um texto pras crianças e elas discutem oralmente e depois fazem a produção escrita. Eu faço perguntas pra ela e na hora da sistematização da escrita eu adapto.” Em que eles diferem? *“Eles são os mesmos, eu só adapto a forma como ela vai produzir.”* Como fica então a questão da adaptação curricular? *“Fica assim apenas nos recursos.”*

15. O que utiliza para facilitar a aprendizagem dela?
“Além da interação porque se não tiver diálogo pra mim não tem como atingir a criança, eu uso muito os gestos, os sons, material concreto, massinha, ela gosta muito de música, se balança toda e dá aquele sorriso. Eu também uso muita imagem porque ela não é alfabetizada neh! desenhos. Oralmente ela compreende tudo, quando eu peço uma coisa pra ela fazer ela faz, me emprestar o lápis ela me entrega. (VIGOTSKI) Daí depois eu registro tudo num caderno, como foi a intervenção e a resposta que ela me deu também para ficar fidedigno o meu trabalho.

16. Quais recursos pedagógicos você percebe que facilitam?
“É o que eu já falei, a música principalmente, algumas figuras. Olha nessa semana a gente trabalhou um texto mesmo sobre as árvores e eu enquanto contava a história mostrava umas figuras que tinha recortado e isso ajudou ela a compreender o que se tava ensinando naquele momento.”

17. Como você sabe que ela aprende?
“É muito pela interpretação da resposta dos gestos dela, do sorriso, na expressão facial. Às vezes ela se aborrece e fica com a cara fechada, logo eu percebo que ela não gostou. Ao mesmo tempo eu respondo com expressões também (será que o fato da Poli não falar ainda sim impede a fala da professora direcionada pra ela, ficando só nas expressões?) Eu acho que ainda tenho muito que aprender com a Poli. Ela vai acabar sendo minha mestre!”

18. De que forma ela demonstra entusiasmo ou não em aprender? (já respondeu nas outras)

19. Os pareceres e escritos da professora passada ajudaram a entender quem é a Poli, a planejar estratégias, de que forma?
“Eu ainda não tive acesso a eles, apenas a alguns documentos mais burocráticos que a SEE encaminha pra gente. Como disse nós (ela e a professora da sala de recursos) já marcamos um momento para sentar e levantar estratégias mais adequadas pra ela.”

20. O diagnóstico médico e psicológico da SEE auxiliou?

“Pensando pedagogicamente não! Eles possuem uma linguagem muito técnica que às vezes a gente não entende. Na prática não ajuda. Eu acabo construindo as estratégias pela convivência com ela, nas suas dificuldades e no potencial que ela tem.” Em que?

21. Como você julgaria a autonomia atual da Poli em sala de aula? O que ela é capaz de fazer sozinha e na sua companhia?

“Sozinha eu percebo muito a coordenação motora, ela consegue pegar o lápis, se alimentar e se limpar na hora do lanche, então a habilidade motora dela ainda é muito limitada mas de certa forma ajuda em algumas atividades. No trabalho manual com a massinha...então eu uso muito o manual dela. Na hora da compreensão e interpretar as coisas, ela precisa da minha ajuda e da ajuda dos colegas para transcrever o que ela quer. Minha ação tem que ser mais objetiva.”

22. Por ter a linguagem muito afetada como você estabelece alternativas de comunicação com ela?

“Pelo olhar, pelos gestos, pelos sons...sempre olhando para ela.”

23. Quando ela se mostra mais ou menos interessada? Sorrindo, etc? (vai depender do tempo)

“É na hora do conto de histórias, quando coloco uma música. Ela ama o recreio, fica toda alegre quando dá o sinal. Na sala de recursos então ela vai muito feliz pra lá.”

24. Como ela é avaliada?

“É na observação, na resposta que ela dá no dia-dia, na disposição dela em aceitar fazer o que se propõe.” Assim como as demais? “Na retenção ou não a inclusão é muito social, então independente da série a interação com os demais é muito importante neh, a sua inclusão no processo. Assim, a socialização é um fato muito importante. Eu prezo pela socialização, avalio a forma como ela se relaciona. Na aprendizagem não dá! Jamais dá para comparar com a aprendizagem dos outros.”

25. Em que medida a sala de recursos auxilia a sua prática?

“O trabalho lá é mais específico, direcionado pra ela. A professora de lá tem como perceber o que não dá para perceber na sala. Eu e ela temos dialogado bastante, ela me diz os avanços da Poli eu digo os avanços dela na minha sala. Procuramos unir os nossos esforços. Mas o que acontece nas escolas é uma verdadeira partilha do trabalho. Ninguém ajuda no trabalho do outro e eu sinto falta de me aliar para ajudar a Poli.”

26. Como se sente frente a ela, de mãos atadas ou se sente capaz de fazer algo?

“É sim um desafio. Tem oscilações porque ao mesmo tempo que me sinto impotente e despreparada eu também vejo possibilidades de crescimento e isso me deixa muito feliz.” Acha que precisa de uma formação mais adequada? “Eu ainda preciso ler muito, buscar informações, enxergar mais as possibilidades da Poli. O professor nunca tá com a formação totalmente adequada, fechada. A cada fato novo há necessidade de se aperfeiçoar mais.”

27. Precisa da ajuda de outro educador? De que forma? Como ele se encaixaria?

“Como a turma é reduzida... porque eu tenho 9 alunos, porque tem a Poli com deficiências múltiplas, eu também tenho um aluno autista e um TDAH. Então eu ainda não preciso de outro educador em sala, acho que tô conseguindo fazer o meu trabalho.”

28. Qual a importância da escola na vida da Poli – sociabilidade, aprendizagem dos conhecimentos científicos, autonomia, relações, valores, conviver com os demais, (a questão do ganho social)

“É o ganho sócia mesmo, as relações, ela se enxerga no mundo.”

29. Como você julga o sentido que a aprendizagem tem para Poli?

“É...se resume na própria vida na escola para ela dar sentido de presença no mundo, para se sentir parte e não segregada.”

30. Acredita que ela aprenderia mais se estivesse numa escola de ensino especial? A sala de recursos por si só atende às necessidades educacionais da Poli?

“Não! Também tem os outros neh porque a aprendizagem também se dá com as outras crianças porque elas aprendem a respeitar os limites da Poli. Acaba que a inclusão dela,

um desencadeia o outro. Tanto ela aprende quanto as outras crianças.”

31. Como você vê o desenvolvimento da Poli mesmo que ainda tenha pouco tempo com ela?

“Assim que eu entrei em sala a minha relação com ela, ela não respondia muito até porque ela não me conhecia mas eu acabei conquistando aos poucos a confiança dela. Quando eu comecei a criar uma relação com ela, de afeto ela passou a me responder positivamente. A afetividade tem que ser construída! Eu já percebi há muito tempo que é impossível fazer meu trabalho sem a afetividade com as crianças, ainda mais as crianças especiais.”

32. Quais ganhos e perdas sentiu na aprendizagem e no desenvolvimento da Poli nos últimos tempos?

“Não tenho ainda como responder porque ainda tem pouco tempo que a conheço. Quero até conversar com a mãe dela porque a gente só se vê na porta da sala mesmo e não tivemos ainda um momento á sós.”

33. O que precisaria ser mudado na estrutura do ensino da Poli para que de fato possibilitasse melhores condições de trabalho, para que auxiliasse a educação dela?

“É o trabalho coletivo mesmo, ter uma visão coletiva, de unidade em que todos trabalhem juntos na mesma perspectiva. Os professores trabalham isoladamente. Outro problema também é a questão da mudança de escola. O sindicato na forma que nos ajudou também atrapalhou o trabalho principalmente para as crianças porque o professor não cria um vínculo com a escola e com os colegas. No primeiro problema, na primeira oportunidade ele pede a mudança. E eu já entendo que é em cima do conflito que se dá solidez no trabalho. Ainda mais aqui no DF em que o apartheid social é muito grande. A gente tem aqui a comunidade de São Sebastião que é muito carente e temos bem ao lado, colado, o Lago sul que já tem poder econômico maior e o professor tem que lidar com essas diferenças na sala. Tem que ter um olhar diferenciado, de sensibilidade, não só no sentido da exclusão mas de vislumbrar as possibilidades da criança, acreditar que é possível e ter prazer no que faz senão não faz sentido estarmos aqui!”

ENTREVISTA PROFESSORA 2

“E aí Carol, o que você quer saber? O meu objetivo com a Poli era que ela incomodasse as crianças, que ela se pusesse frente aos outros, ela tem que dizer que ela tá ali, que ela quer, que ela existe. Sabe que nunca enxerguei a Poli com uma expectativa de sempre tá nivelando o aluno por baixo porque as pessoas sempre criavam a expectativa de que ela não ia da conta. Então até fiz um encaminhamento pra ela aprender libras no sentido de dar um salto na comunicação dela, ia ser um trabalho simultâneo com a escola mas a família desistiu. Também existe uma expectativa da família... Eu creio que ela poderia estar mostrando mais coisas, sempre pensei que ela poderia dar algo mais.”

- 1 Idade: 34 anos
- 2 Tempo de atuação em sala de aula e na SEE-DF: 15 anos
- 3 Formação: Graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia na UnB
- 4 O que você entende sobre inclusão?
- 5 “(pausa e olhar para cima) Eu acho que o próprio termo já diz: o sujeito está participando do contexto, que ele seja ativo, participante do contexto social.” Como é a prática pedagógica inclusiva? “Na prática ela acontece diariamente... ela tem que acontecer no cotidiano!” Que tipo de aluno ela engloba? “Alunos com dificuldades orgânicas e os alunos com dificuldades de comportamento, de adaptação escolar. Infelizmente na sala de recursos não podemos trabalhar com esses alunos, mas eu acho que eles perdem muito, eles também precisam de uma forma de inclusão assim como as crianças que a gente atende aqui.” A educação da Poli atende aos princípios inclusivos? “Eu acho que em partes, ainda não é o ideal, a realidade ainda não comporta. Os entraves estão nas adequações, no acesso aos conteúdos, aos conceitos, tem muita mudança de professor e aí não tem continuidade. A professora C... tava fazendo um ótimo trabalho com a Poli e teve que sair. Tem que entender que o sujeito tem o direito de conhecer o conteúdo, e aí é como se a Poli sempre tivesse que fazer atividades do maternal, um eterno recomeço. E não olha pro sujeito, naquilo que ele tá conseguindo... isso me angustia bastante! Uma vez quando tava fazendo a troca ela tentou falar comigo e eu não entendia, aí ela deu um suspiro. Ela não conseguiu

falar o que queria, eu sempre tentei ouvi-la a partir da forma própria dela de se expressar. Mas senti que eu precisava fazer alguma coisa e aí eu fiz esse encaminhamento pra ela aprender libras, pra dar um recurso pra ela se comunicar. O professor já traz um conteúdo pronto, não parte do que o aluno já conquistou, isso desestimula a criança ainda mais ela que tem todas as dificuldades. Não reconhecer o sujeito que tá aprendendo prejudica e muito. A criança tem que saber que ela faz parte. Ela que tá sinalizando o que tem que fazer. Tem que mostrar que ela é um sujeito. O aluno com a deficiência como a dela ele precisa de ser mais reconhecido como sujeito, precisa de um externo muito preparado.” Como a escola se organiza para atendê-la? (ver se é somente a questão física ou se a entrevistada aponta a questão pedagógica) “Ainda percebo o professor com muita dificuldade de aceitar a inclusão, de ter um discurso diferente, mais aberto. Aqui as pessoas ainda se pegam no “não estou preparado” e no Rio, em São Paulo parece neh que os professores já compreenderam a inclusão.”

- 6 O que é uma pessoa deficiente? “(pausa tentando achar a resposta) É um conceito amplo. Eu acho que é uma pessoa que tem dificuldade de viver em sociedade, essa é a maior deficiência, a dificuldade de interagir com os outros.”
- 7 Quem é a Poli?
- 8 “É uma criança, de 11 anos, com desejos, expectativas de uma criança qualquer, pra brincar, ela tem interesses de querer sair, de ir ao cinema, ao teatro, de participar de uma festa, tem o espaço social da igreja que ela gosta... Ela já não tá mais aceitando esses trabalhos de maternal com cor...isso desestimula ela, e qualquer outra criança. No início, não eu cheguei lá preocupada porque eu percebi uma criança bem complicada. É o impacto do desconhecido. Mas meu foco foi sempre na idade, nunca percebi na idade mental. Ela pode até ter dificuldade de aprendizagem mas nunca pensei nessa possibilidade. Faltava sim elementos pra alfabetização mas o que ela já sabe fazer? Então eu busquei trabalhar sempre nesse ponto. Viver com essa diferença ensina a gente a ser mais tolerante porque a gente quer muito passar por cima do outro e

isso não pode acontecer numa sala de aula” Como se ela relaciona? (traçar quem é esse sujeito)

- 9 Há quanto tempo está com a criança? “Foi o ano de 2010 e um pouco desse ano.”
- 10 Como era o trabalho feito na sala de recursos?
- 11 “Ela gostava muito de recortar, colar... o computador, o recuso de imagens. Trabalhamos muito a colagem, ela queria muito escrever mas tinha dificuldade até motora de segurar o lápis e a gente começou a trabalhar isso pra ela aprender a segurar no lápis. Tinha dia que ela não queria muito fazer e aí ela deixava a mão pesada pra escrever (fez o gesto em menção) porque a gente já trabalhava pra ela segurar mais leve, menos firme. Ah sim! O que a gente gostava muito de fazer era atividade psicomotora de correr de pique-pegar... então eu trabalhava com ela a influencia verbal, o nome, e os significados dos objetos pra ela também sempre estar perto das outras crianças. Sempre trazendo o grupo para perto da Poli. Uma vez nós fomos brincar de boneca no recreio e eu coloquei o tapete no tablado azul e ela desceu da cadeira e foi brincar com as outras meninas.”
- 12 Os conteúdos são os mesmos passados às demais crianças?
- 13 “Em quê eles diferem? Como fica a questão da adaptação curricular? “olha a adaptação, você sabe neh, não diz muito! A gente adapta no que ela pode fazer agora.”
- 14 O que utiliza para facilitar a aprendizagem dela? Quais recursos pedagógicos você percebe que facilitam? (já respondeu)
- 15 Como você sabe que ela aprende?
- 16 “Quando dava um comando e ela dava uma resposta, pedia e ela respondia. Ela reconhece o nome, se colocar o nome dela e o dos outros colegas ela reconhece, o nome do pai, o nome da mãe, a imagem dos elefantes. O conceito de igualdade também. A noção de quantidade, eu pedia pra ela pegar até três objetos e ela fazia. Tinha comunicação com gestos e sinais. Aí vem o professor e chega e vê o aluno como “tábula rasa” sendo que o aluno sabe muito, então tem que ouvir o aluno.” De que forma

- ela demonstra entusiasmo ou não em aprender? “É sorrindo...”
- 17 O diagnóstico médico e psicológico da SEE auxiliaram? Em que? De que forma eles auxiliam a planejar as estratégias?
- 18 “Eu acho que os alunos com deficiência eles especificam na doença. Os relatórios são pautados na deficiência que descreve o que o aluno tem, não é o que ele precisa. Mas é o que ela dar conta? Isso não tem. Não é um diagnóstico aberto pra possibilidades, mas fechado para as questões orgânicas. Quais as potencialidades da Poli? A adequação eu tentei construir com os professores. Depende do método do professor também porque pra trabalhar com criança com deficiência tem que ser muito criativo, tem que abrir a metodologia, porque o professor fica preso, às vezes tá dando muito mais e acha que não tá dando nada. Quando inclui pra distribuir material o professor também tá trabalhando a noção de quantidade na criança, as relações com as outras crianças. Aí ele desiste porque não teve sucesso e faz de novo, começa do primário. O reforço é uma ferramenta importante, a criança vê valor no que faz. Pra ter reforço continuo de aprendizagem tem que ter rotina. Quando eu atendia ela dava primeiro uma folha em branco e escrevia “Olha Poli o que você quer fazer?” E ela apontava pro computador, “Então nós vamos para o computador primeiro” e aí agente respeitava o tempo também e no final a gente via tudo o que tinha feito. Aí tem o professor que quer inovar demais e não dá continuidade no trabalho que pode tá dando certo.”
- 19 Como você julgaria a autonomia atual da Poli? O que ela é capaz de fazer sozinha e na sua companhia?
- 20 “Ela aprendeu a dizer que tá ali, tá presente. A grande conquista: eu estou aqui, eu existo, eu quero uma atividade, eu sou aluna, não sou objeto, não sou bichinho, sou ser humano! A grande conquista agora é ter acesso a aprendizagem, é dar informação ao que ela precisa, ela tem esse direito porque ela já é socializada. Ela já é praticamente uma mocinha e quer fazer coisas de gente maior. Tem que dar autonomia, dela conhecer o corpo, de respeitar o próprio corpo de ser humanizada. Sempre na hora da troca eu ia e depois que limpava dava um paninho pra se limpar ter conhecimento do próprio corpo. Ela agora tem que ter acesso ao conteúdo, tem que colocar ela pra brigar pelos conteúdos, de dizer eu sou cidadã.”
- 21 Por ter a linguagem muito afetada como você estabelece alternativas de comunicação com ela?
- 22 “Pelos gestos, falava muito e ela concordava ou discordava. Sempre olhei dentro do olho, próxima dela. Sempre contextualizado, sempre colocar ela a par do que acontece. Apontava com imagens.”
- 23 Quando ela se mostra mais ou menos interessada?
- 24 “Ela se sentia motivada para recortar, pintar, ela gostava muito principalmente quando a atividade tava muito bem planejada. Quando tinha uma relação direta com o dar conta, que ela mesma sentia que tava aprendendo, sendo produtiva. Ela tem uma boa expressão. Mas tinha momentos que ela também ficava com cara de preguiça mas quando eram atividades que pra ela eram muito difíceis.”
- 25 Como que é feita a avaliação? (não respondeu)
- 26 **Existia diálogo entre você e a professora de classe? Em que medida a sala de recursos ajuda a prática pedagógica?**
- 27 **“Com a Crs Darl sim! Eu senti uma expectativa na medida em que a Poli foi dando respostas, quando ela foi apresentando que foi melhorando. Ela tinha uma professora excelente no início desse ano e a gente nunca teve dificuldade. Mas também eu percebi que o planejamento era lento com as professoras, elas tinham que dar conta de muito mais coisa.”**
- 28 Como se sente frente a ela, de mãos atadas ou se sente capaz de fazer algo? Acha que precisa de uma formação mais adequada? (não respondeu)
- 29 Qual a importância da escola na vida da Poli? (sociabilidade, aprendizagem dos conhecimentos científicos, autonomia, relações, valores, conviver com os demais, a questão do ganho social, etc...)
- 30 “O mais difícil é a socialização, o conteúdo é consequência dessa socialização. Ela agora tem o direito de aprender. A gente é que não consegue atingir ela. Esse ingresso na cultura é o mais importante, mas o quê que tá limitando? Somos nós. O obstáculo tá na gente, não tá nela mais. Ela tem que se sentir capaz de escrever e aí ela tem que preparar esse corpo pra escrita.”
- 31 Como você julga o sentido que a aprendizagem tem para Poli? “De estar com seus pares. De comunicar, de falar o que sente, de ser criança.”
- 32 Acredita que ela aprenderia mais se estivesse numa escola de ensino especial? A sala de recursos por si só atende às necessidades educacionais da Poli? “Não, não, ela tem que aprender naquele contexto, é mais eficaz! Mas se tivesse atividade extra-classe em outros ambientes como espaços terapêuticos, fono...seria muito melhor.”
- 33 Como você vê o desenvolvimento da Poli? (já respondeu)
- 34 Quais ganhos e perdas sentiu na aprendizagem e no desenvolvimento dela nos últimos tempos? (já respondeu)
- 35 O que precisaria ser mudado na estrutura do ensino da Poli para que de fato possibilitasse melhores condições de trabalho, para que auxiliasse a educação dela?
- 36 “na tecnologia assistida, de mais recursos pra atender as demandas da Poli e capacitação continua do professore do contexto escolar.”

ENTREVISTA PROFESSORA3

1. Idade: 39 anos
2. Tempo de sala de aula: 19 anos
3. Área de formação: graduação em Pedagogia pela UnB e pós-graduação em Psicopedagogia
4. O que você entende sobre inclusão?

“Eu acho que inclusão... Carol, na verdade acho que se houvesse inclusão de verdade nem se precisaria desse termo. A inclusão está no passo, está caminhando, mas ainda não é o que se deseja.” E o que se deseja? “Incluir é fazer parte e às vezes, independente de ser especial, você é excluído, por falar “errado” você é excluído, por andar mal cheiroso você é excluído, entende... Então essas crianças vieram segregadas desde sempre e de 2000 pra cá que se tiveram os direitos respeitados. Então eu acho que ainda falta muito para que a criança seja parte no social. Na aprendizagem, no cognitivo todos nós temos limitações. Ninguém é 100 % puro! Então tem que se trabalhar em cima das possibilidades. Eu noto que ainda tem resistência sobre a inclusão.” Nessa escola? “Não nessa escola, mas em outros ambientes dentro da secretaria. Um ou outro torce o nariz para a inclusão. Eu sei porquê também como mãe eu vivencio isso lá em casa com professores despreparados. Todo início de ano é uma luta. E você tem que buscar na formação. O primeiro passo é ter boa vontade, a partir disso você consegue, você busca, mas quando não tem aí você encontra o discurso do “não dou conta!”. E aí é muito mais fácil colocar a culpa na criança, o fracasso passa a ser dela, sabe? Eu mesma sempre penso no final do ano que poderia ter feito algo mais. O olhar pra avaliação tem que ser diferente. O aluno tem dificuldade? Sim, mas quando ele é bem assistido, quando se respeita ele acaba trabalhando a auto-estima. Com afetividade você consegue perceber se o aluno conseguiu alcançar um objetivo. Eu gosto muito de Wallon então pra mim, na minha prática, a afetividade é essencial porque não existe aprendizagem sem afetividade. Tem que ter vínculo. Imagina... nós que somos adultos e quando você não cria vínculo com o professor, não vai com a cara dele, com a matéria, você já se inibe, imagina uma criança que não tem as defesas de um adulto? É fundamental a afetividade! E o respeito dos dois lados também por que não é só o aluno que tem que respeitar o professor, mas o professor também tem que respeitar. Aí o professor fala “ah não consegue mesmo, não quer fazer nada, tem preguiça”...aí se detona com o aluno e ele para de aprender, a auto-estima fica no chão e ele vai tentar mostrar que aprendeu pra quê? A gente, então, tá no passo da inclusão mas ainda falta muito. Existe também o preconceito em qualquer profissional. A gente tem com a inclusão a chance de ter uma sociedade melhor, porque os professores já estão convivendo com a deficiência há um tempo. Eu quando dava aula no jardim percebia como as crianças não tinham preconceito e o professor também

vai entendendo a questão das diferenças. Então eu acredito que essa geração já vai ter um olhar diferente. Na minha adolescência você olhava e via com um ser estranho o deficiente porque eles não andavam muito na rua, não se é porque eu morava no interior, mas o deficiente ficava em casa ou então numa escola especial. E hoje em dia é normal nas crianças a convivência, elas tem mais sensibilidade. Um fato engraçado aconteceu na Escola Parque, quando uma turma foi participar de uma corrida, não me lembro muito bem, aí eu sei que tinha duas crianças com Down na turma e aí as outras perceberam que eles estavam ficando mais para trás e de repente as crianças diminuíram o passo e acabou que chegou todo mundo junto. Quer dizer a própria criança trata, já com naturalidade e não é forçado.”

5. Como é a prática pedagógica inclusiva? A educação da Poli atende aos princípios inclusivos?

“Sim, primeiro por causa do olhar sensível em sala e outra, porque o trabalho é baseado no que ela dá conta. Não adianta a gente ter uma expectativa que ela vai cumprir o trabalho do 3º ano, mas tem que pensar que ela tem capacidade. Se tiver que começar do “A” a gente começa do “A” mas tem que pensar que ela pode aprender... trabalhar em cima do objetivo. Eu percebi que a Poli começou a ter o desejo de nomear as coisas então você percebe que existe um avanço, com toda dificuldade. O profissional tem que acreditar nisso, senão, não adianta, não tem nada pra fazer. Ter boa vontade e ter conhecimento sobre o que se consegue avançar com ela. A gente que vem acompanhando percebe que existe avanço, o social ela consegue interagir com os colegas, até quando tenta dar bronca ela põe o braço na cintura e briga, mas briga mesmo.” Como a escola se organiza para atender ela? (ver se é somente a questão física ou se ela aponta a questão pedagógica)

6. O que é uma pessoa deficiente?

“(pausa) Deixa eu pensar...porque deficiência não é ter uma necessidade. Porque em algum momento da vida todos nós somos deficientes em alguma coisa. Todo mundo tem uma limitação. Então eu pra falar a verdade nem sei o que é um deficiente.”

7. Quem é a Poli?

“Pra início a primeira palavra que vem na cabeça é VITORIOSA. Pra mim a Poli é uma guerreira porque dentro de todo quadro de saúde, porque a Poli já passou por muitas cirurgias, ela é frágil fisicamente, você percebe a luta dela em estar aqui no mundo, e aí você pensa em como ela resistiu a isso tudo neh? Ela quer aprender! Existem pessoas que não tem limitação alguma e não querem aprender. E aí vem a Poli, você chega com uma atividade e ela nunca diz que não quer. O desejo dela sempre tá lá, ela tá com boa vontade. É uma guerreira, uma vitoriosa! Tem me ensinado muito, a gente aprende muito com eles neh!” Como se ela relaciona? “Tem bom relacionamento. Desde o ano passado comecei a perceber o desejo dela de

se integrar com os outros. No recreio mesmo quando vamos empurrar a cadeira eu coloco a criança na frente dela e pergunto se ela quer que aquela criança empurre...Uma vez eu tava na sala com a professora dela e nós fomos brincar, então a gente tirou a Poli da cadeira, colocamos ela deitada num colchonete e ela participou da brincadeira com as outras crianças. Talvez se fosse outro professor tinha deixado ela de lado. O social então cresceu. Elas brigavam numa relação normal de brincadeira, a Poli brigava daquele jeito dela.

8. Há quanto tempo está com a criança?

“Do começo do ano pra cá!”

9. Como é o trabalho feito na sala de recursos?

“Quando cheguei parti do princípio de trabalhar as letras, as cores, mas quem ficava com ela era a PROFESSORA2. O contato com a Poli é mais na escola na hora do recreio. Mas o trabalho que tem sido feito é desde o início com os conteúdos que a gente trabalha mesmo no 1º período como as cores, noção de maior, menor...Não sou eu que tenho feito esse trabalho diretamente.”

10. Os conteúdos são os mesmos passados às demais crianças? Em quê eles diferem? Como fica a questão da adaptação curricular?

“Ela ficou 2 anos com a Crist Darl e em 2011 a Final no 3º ano. Ela não vai ficar retida mas pode ficar no que a secretaria chama de temporalidade que é a criança cursar uma série em dois ou mais anos.”

11. O que utiliza para facilitar a aprendizagem dela?

“O trabalho é com imagens, material concreto. A gente fez uma atividade de formar o nome dela com letrinhas em imã e aí eu percebi que ela ficava atenta em ver a próxima letra para não pular.” Quais recursos pedagógicos você percebe que facilitam?

12. Como você sabe que ela aprende?

“Eu percebo as respostas que ela me dá direcionadas ao meu trabalho, ao que se tá usando no momento. Por exemplo, a gente fez um trabalho para ver se ela conseguia escrever o nome dela então ela ainda não possui a coordenação motora para a escrita, mas se eu adaptar o material com letras em material concreto eu vejo quando ela consegue pegar as letras, você verifica a aprendizagem, quando ela pede, quando ela aponta pra letra...” De que forma ela demonstra entusiasmo ou não em aprender? “Eu não consigo ver tudo porque não estou diretamente com ela Mas em alguns pontos você consegue ver quando ela está mais interessada, num trabalho com imagens, com as próprias letras, com os números, também a música neh! que ela fica muito feliz, dança... Então você consegue sim verificar.”

13. O diagnóstico médico e psicológico da SEE auxiliou? Em que? De que forma eles auxiliam a planejar as estratégias?

“Olha eu acho que ajuda sim, não em tudo neh! mas ajuda sim a você conhecer seu aluno. Eu acho que existem certas linguagens que você não compreende porque tem um lado muito técnico nos relatórios, mas quando você discute com outras pessoas que conhecem te auxiliam a compreender o porquê da atitude da criança. Pelo histórico você sabe o porquê daquilo, os sintomas que levaram a criança a agir assim... por isso tem que se trabalhar de acordo com as necessidades do aluno para conseguir avançar. Então eu acho que ajuda sim!”

14. Como você julgaria a autonomia atual da Poli? O que ela é capaz de fazer sozinha e na sua companhia?

“De certa forma em qualquer que seja a atividade você tá orientando a Poli. Ela consegue fazer a alimentação só, a higiene não faz sozinha, tanto é que a gente sempre vai até ela no final do recreio para fazer o asseio. O recorte ela ainda não tem coordenação motora. Ela não tem linguagem neh então quando tem imagem ela aponta, mas você que tem que interpretar por ela. E com a cola, então, nossa ela adora colar, trabalhar com revista...”

15. Por ter a linguagem muito afetada como você estabelece alternativas de comunicação com ela?

“Olha eu pergunto, uso muito do visual. Ela tenta se comunicar e aí você vai direcionando o trabalho.”

16. Quando ela se mostra mais ou menos interessada?

“Em tudo que se ensina pra Poli você percebe que tem interesse nela, ela quer! Não tem resistência da parte dela. Ela tá sempre de bom humor. Só quando realmente tem alguma coisa física, quando ela tá com alguma dor é que ela demonstra não querer.”

17. Como que é a avaliação?

18. Como você julga os ganhos ou não na sala de recursos?

“Quem vai saber responder melhor é a PROFESSORA2 que ficou com ela já tem 1 ano e meio e agora ela tá na 111 sul.”

19. Existe diálogo entre você a professora de classe? Em que medida a sala de recursos ajuda a prática pedagógica da outra professora e a educação da Poli?

“É na coordenação neh! A sala de recursos é essencial pra ela porque aqui a gente trabalha individualmente no que ela precisa.”

20. Como se sente frente a ela, de mãos atadas ou se sente capaz de fazer algo? Acha que precisa de uma formação mais adequada?

“Acho que estudo nunca é demais. A gente sempre tá precisando aprofundar. E aí sim dentro do que a gente já tem a gente tenta ir suprindo, mas acho que você tem sempre que querer mais.”

21. Qual a importância da escola na vida da Poli – sociabilidade, aprendizagem dos conhecimentos científicos, autonomia, relações, valores, conviver com os demais, (a questão do ganho social)

“O maior é o social e o aprendizado também, mas assim, o mais é o social nesse momento porque o aprendizado vai acontecendo dentro das possibilidades dela. Se ela não tivesse na escola estaria em casa ou no centro especial e não estaria interagindo com mais ninguém. O social acaba desenvolvendo outras coisas como a própria linguagem. A gente percebe quando ela quer brigar, quando ela põe a mão na cintura e briga com outro aluno.”

22. Como você julga o sentido que a aprendizagem tem para Poli? Para ela agora?

“É importante porque se não fosse ela não demonstraria desejo. Pelo desejo dela eu acredito que ela tem vontade, de interagir, de se comunicar, de ser ouvida também. Na festa junina mesmo ela dançou tanto com a mãozinha fazendo gestos. E os movimentos não são aleatórios, eles tem significado.”

23. Acredita que ela aprenderia mais se estivesse numa escola de ensino especial? A sala de recursos por si só atende às necessidades educacionais da Poli? “Não, não! Ela tem que estar aqui.”

24. Como você vê o desenvolvimento da Poli?

25. Quais ganhos e perdas sentiu na aprendizagem e no desenvolvimento da Poli nos últimos tempos?

26. O que precisaria ser mudado na estrutura do ensino da Poli para que de fato possibilitasse melhores condições de trabalho, para que auxiliasse a educação dela?

“Um psicólogo dentro da escola seria muito bom para atender todos os alunos, não só os que têm necessidades especiais. Todos os outros casos. Porque você não pode fazer um papel em que a sua formação é outra. Cada um tem que se respeitar dentro do espaço educativo, respeitar o espaço do outro e unir forças. Eu acho que a Poli precisaria de uma fonoaudióloga fazendo o trabalho, estimulando a fala dela porque aí a gente conseguiria fazer muito mais”

,