

O OLHAR DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DE UMA ALUNA DEFICIENTE INTELECTUAL: IMAGENS DE EDUCADORES E COLEGAS

The other's look on the constitution of an intellectually disabled student: the views of educators and classmates

ANA PAULA DE FREITAS

Doutora em Educação e professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
ana.freitas@mouralacerda.edu.br

MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

Doutora em Psicologia e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.
mbmontei@unimep.br

EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO

Doutora em Educação e professora do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
evani.camargo@mouralacerda.edu.br

DÉBORA DAINEZ

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
ddainez@yahoo.com.br

RESUMO O objetivo desse estudo é refletir sobre as possibilidades de constituição de uma aluna com deficiência intelectual que frequenta a escola regular, a partir da imagem que seus educadores e pares têm sobre ela. A aluna, Maria, com 5 anos de idade, apresenta deficiência intelectual e está na educação infantil. Os dados referem-se a observações de situações em sala de aula, encontros realizados com professoras e entrevistas com os colegas da sala. Os resultados revelam o desconhecimento dos educadores em relação ao seu papel e função na aprendizagem do aluno deficiente. Os colegas de Maria reproduzem em suas falas e ações as posturas adotadas pela professora e pela monitora. Ideias assistencialistas são reiteradas em suas falas e esse modo de ver, conceber e significar reflete-se no processo de constituição da aluna. Este estudo chama atenção para dois aspectos: a necessidade de mudanças de concepções sobre o desenvolvimento e de redimensionamento das práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA. CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

ABSTRACT The aim of this study is to reflect on the constitution of students with special educational needs who attend the public school system. The data are related to observations from classroom situations with a kindergarten student and to interviews with the student's teachers and classmates. The student, aged five, has an intellectual disability and is in the kindergarten. The observations were registered in a field diary and video films, while the interviews were audio recorded. The results reveal the teachers' lack of knowledge regarding their role and function in the special student's learning process. Maria's classmates reproduce the actions and attitudes adopted by the teacher and the teaching assistant. Assistance-based conceptions were reiterated in their comments, and this way of seeing, conceiving, and giving meaning is reflected in the student's process of constitution. This study highlights two need, i.e., to change conceptions regarding development and to resize educational practices.

KEYWORDS: CULTURAL-HISTORICAL THEORY. DISCOURSE AND UTTERANCE PERSPECTIVE. THE SUBJECT'S CONSTITUTION. INTELLECTUAL DISABILITIES. INCLUSIVE EDUCATION.

RESUMEN El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre las posibilidades de desarrollo de una estudiante con discapacidad intelectual que asiste a la escuela regular a partir de la imagen que sus maestros y compañeros tienen de ella. La alumna, María, de 5 años de edad y con discapacidad intelectual, está en el jardín de infantes. Los datos se refieren a las observaciones de situaciones en el aula, las reuniones con los maestros y las entrevistas con los colegas de clase. Los resultados ponen de manifiesto el desconocimiento de los educadores en relación con su papel y función en el aprendizaje de los estudiantes discapacitados. Los colegas de María reproducen en sus discursos y acciones las posturas adoptadas por la profesora y la monitora. Ideas asistencialistas se reiteran en su discurso y este modo de ver, concebir y significar se refleja en el desarrollo de la alumna. Este estudio llama la atención sobre dos aspectos: la necesidad de cambios en las concepciones sobre el desarrollo y de ampliación de las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL. PERSPECTIVA ENUNCIATIVA Y DISCURSIVA. CONSTITUCIÓN DEL SUJETO. DISCAPACIDAD INTELECTUAL. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, tivemos como objetivo refletir sobre as possibilidades de constituição de uma aluna com deficiência intelectual, que frequenta a escola regular, a partir da imagem que seus educadores e pares têm dela. Buscamos identificar indícios de seu processo de constituição por meio das relações estabelecidas com as professoras, com a monitora e com os colegas que participam do mesmo espaço escolar. Tomamos o caso desta aluna como exemplar para realizarmos discussões mais amplas sobre aspectos da constituição de alunos com deficiência em processo de inclusão escolar.

O processo de constituição de sujeitos é discutido a partir das teses centrais de autores que fundamentam seus estudos na corrente do materialismo histórico-dialético. Dessa for-

ma, reportamo-nos às ideias de Vigotski (1991, 2001) e de Bakhtin (1995, 2003). Ambos concebem o homem como sujeito histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Vigotski buscou compreender a origem do funcionamento tipicamente humano e Bakhtin preocupou-se com a construção de uma concepção histórica e social da linguagem. Para os dois autores, a linguagem é considerada uma função mental tipicamente humana. Apontam para o fato de que é a partir das relações que os homens estabelecem entre si por meio de uma atividade signíca, portanto pela mediação semiótica, que ocorrem os processos de desenvolvimento, aprendizagem e formação de si mesmos.

Em sua tese sobre a internalização das funções mentais superiores, Vigotski busca uma compreensão do papel do signo como uma função mediadora. Quando o autor atribui ao signo a finalidade de afetar o comportamento do homem, torna bastante claro o papel da linguagem na constituição do sujeito, ou seja, define que o sujeito é necessariamente constituído pela linguagem.

Bakhtin traz-nos subsídios sobre a natureza dialógica da linguagem. O autor afirma que é na relação dialógica que os sentidos são produzidos. O sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto, de modo que existem tantas significações possíveis quantas forem as possibilidades de contextos apresentados. O autor enfatiza o papel do “outro” na busca pela construção de sentidos. O conceito de compreensão proposto por Bakhtin permite entender esse papel do outro na interação. Para o autor, “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN, 1995, p.131-132). Ele explicita que a compreensão ocorre porque existe o “outro”, apto para “orientar-se em relação à enunciação do interlocutor”. A compreensão é uma forma de diálogo, existindo, portanto, a réplica, a contrapalavra. É pelo processo de compreensão ativa e responsiva que a significação realiza-se. O acabamento que é dado pelo outro no processo dialógico é o que possibilita a constituição do sujeito, que se dá pelos “olhos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 13).

Consideramos importante destacar os escritos de Vigotski (1989) a respeito da defecologia, na qual ele enfatiza o papel do outro (pais, sociedade e escola) e também de instrumentos técnicos e semióticos no desenvolvimento da criança deficiente. A partir disso, por meio de um olhar prospectivo e processual, o autor aponta caminhos cuja direção orienta para as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos enraizados no meio social no qual se inserem.

Vigotski destaca que, objetivamente, é na vida social da criança e no caráter social de seu comportamento que ela encontra material para a superação de suas dificuldades e, conseqüentemente, para a formação das funções internas. Com base nos pressupostos vigotskianos, Góes (2002) argumenta que é do processo de interação da criança com o meio social que se cria uma situação capaz de conduzi-la para uma via de compensação ou, em outros termos, é na relação com o outro que pode ser encontrada a possibilidade da produção de oportunidades de desenvolvimento para ela.

Destacamos a importância de, ao se discutir o tema da inclusão escolar, focalizar a constituição do sujeito. Alguns estudos fundamentados na teoria histórico-cultural do desenvol-

vimento humano tecem considerações relevantes sobre os processos interativos que ocorrem entre sujeitos com deficiência e seus interlocutores em diferentes contextos sociais.

Leite e Monteiro (2008), ao analisarem os discursos de jovens com deficiência intelectual, constataram que estes apresentam imagens de si que revelam os valores e imagens atribuídos a eles pelo grupo social. Argumentam a favor de ações junto àqueles que interagem com estes jovens, como a família, os amigos e os educadores, com o intuito de possibilitar mudança nos modos de ver e compreender estes sujeitos.

Freitas e Monteiro (2010) realizaram um estudo em que questionam sobre como os alunos com deficiência intelectual estão construindo os significados de si e do mundo a partir dos sentidos atribuídos às suas ações por professores e colegas na escola regular. Notaram que a presença de um monitor em sala de aula, fazendo atividades com o aluno com deficiência, muitas vezes o impede de interagir com seus colegas ou de desenvolver sua independência e autonomia. Segundo as autoras, isto contribui para que os colegas afastem-se deste aluno, pois percebem este modo diferenciado de tratamento. Analisam ainda que “os professores parecem acreditar que o aluno com necessidades educacionais especiais não tem as mesmas possibilidades de aprendizagem dos demais e, portanto, precisam de um tratamento diferenciado” (FREITAS; MONTEIRO, 2010, p. 11).

Estudos que discutem a visão dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência têm revelado que os professores apresentam uma visão organicista da deficiência, e isto se reflete em suas práticas pedagógicas.

Rossato e Leonardo (2011), em estudo com professores de escolas especiais, constataram algumas contradições. Se, por um lado, a expectativa dos docentes é positiva em relação à aprendizagem escolar, por outro há uma ênfase no processo de naturalização do não aprender, e a não aprendizagem está centrada em uma irreversibilidade orgânica inerente à deficiência. Os educadores, em sua maioria, desconsideram a questão pedagógica e, sobretudo, o papel do professor no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. As autoras enfatizam a necessidade de investimento em um trabalho educativo que se fundamente na capacidade e possibilidade de avanço do aluno, considerando que o processo de ensino e aprendizagem deve ser de desafios em relação ao desenvolvimento psicológico superior, e não de simples adequação e conformismo com a deficiência.

Em estudo sobre a inclusão escolar vista sob a ótica de professores da rede básica, Zucchetti (2011) analisa que os discursos dos docentes pesquisados revelam os fenômenos sociais vividos na escola. Ao se referirem aos alunos com necessidades educacionais especiais, os professores destacam as marcas das diferenças, em especial as que fogem ao padrão de normalidade. A representação que os docentes possuem do aluno com deficiência acaba por revelar a posição que este aluno ocupa na escola. A autora afirma que o trabalho docente não aparece deslocado dos sentimentos de ansiedade, insegurança e despreparo que a prática inclusiva desperta no professor. Em relação às práticas docentes, nota-se, pelos discursos, que os professores pouco reconhecem as potencialidades do coletivo da sala de aula como uma prática pedagógica que pode auxiliar tanto no acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular, Ferreira (2006, 2009) afirma que ela deve exercer seu papel social na formação do indivíduo. Os educadores precisam oferecer um espaço privilegiado que atenda à diversidade dos alunos como construtores dos saberes, permitindo a todos o domínio das capacidades de linguagem necessárias para ocupar um papel na sociedade. Quando um aluno diferente do ideal, do “normal”, entra na escola regular, normalmente gera uma desestabilização do sistema, que não oferece abertura e espaço para as ações específicas necessárias a cada criança. Isso pode criar resistências que impossibilitam a inclusão. A autora enfatiza a necessidade de viabilizar estratégias de ensino e avaliação que respeitem e atendam às demandas de todas as crianças, evitando que seus destinos sejam pautados somente pela deficiência.

Dorziat (2010) aponta a necessidade de empreender-se uma profunda e vigorosa reflexão sobre as alternativas educativas destinadas aos alunos diferentes. Segundo ela, a perspectiva da inclusão escolar está, ainda hoje, circunscrita ao acesso à escola e, dessa forma, a educação, considerada para todos, carece da participação do conjunto de profissionais da área em um trabalho multidisciplinar. Para a autora, ainda não foi superada a visão de que o aluno com necessidades educacionais especiais pertence ao professor de educação especial.

Estudo como o de Carneiro (2012), que enfoca a inserção do aluno com deficiência na educação infantil, mostra-nos que a garantia de uma educação inclusiva apresenta-se de forma ainda mais problemática nesta etapa escolar. Isso acontece porque a educação infantil é marcada historicamente por uma concepção assistencialista que privilegia o cuidar em detrimento do educar; marca essa que também está presente na história da educação da pessoa com deficiência. Contrapondo-se a essa ideia, Carneiro (2012) postula a mudança conceitual do papel da educação infantil no desenvolvimento global da criança e argumenta sobre a importância de contemplar esta etapa educacional como sendo o primeiro espaço em que as mudanças devem se efetivar na busca do desenvolvimento do aluno com deficiência.

Em estudo sobre o brincar de crianças com deficiência na educação infantil, Turetta (2012) analisa que todos os alunos brincam sozinhos, de acordo com suas possibilidades, e raramente são incentivados a vivenciar situações diversificadas de brincadeira. Os alunos com deficiência (visual, motora, intelectual), além das dificuldades inerentes às suas condições orgânicas, enfrentam diferentes modos de relação que os pares estabelecem com eles, em atitudes de acolhimento, proteção, rejeição ou dominação hostil. As interações das crianças com deficiência com seus parceiros ficam comprometidas pela falta de intervenção dos professores.

Deste modo, com o intuito de realizar discussões sobre as possibilidades de constituição de alunos com deficiência intelectual no processo de inclusão, tomamos o caso de uma aluna da educação infantil como exemplo.

MÉTODO

Assumimos, neste estudo, a abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991) e a visão enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1995, 2003) como referências teóricas principais.

O estudo realizou-se em uma escola de educação infantil que pertence à rede municipal de uma cidade do interior paulista. Durante 12 meses (considerando-se o período letivo) foram feitas observações em sala de aula, focalizando uma aluna com deficiência intelectual, entrevistas com os colegas desta aluna e encontros periódicos com as professoras¹ da escola durante as reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A aluna observada é Maria,² sexo feminino, 5 anos de idade, com deficiência intelectual decorrente da síndrome de Doose – epilepsia mioclônico-astática.³ Segundo avaliação neurológica clínica, realizada em uma clínica-escola de fonoaudiologia onde a criança recebia acompanhamento fonoaudiológico e neurológico, os testes clínicos feitos pelo neurologista indicaram que a criança apresentava deficiência intelectual. Tais resultados são compatíveis com as características descritas nesta síndrome.

Com relação ao desenvolvimento motor, Maria anda com independência, mas possui uma instabilidade em sua marcha. No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, ela fala algumas palavras e constrói pequenas frases (até dois vocábulos). Usa gestos indicativos (sim, não, aponta coisas que quer etc.) e demonstra compreender ordens simples. Com relação aos aspectos simbólicos da linguagem, Maria desenha garatujas, mas nem sempre as nomeia, faz cópia de letras, mas não as nomeia espontaneamente. Nas brincadeiras de faz de conta, imita algumas ações, como fazer o nenê dormir, dar comidinha a ele, mas ainda não organiza uma brincadeira.

Foram realizadas observações semanais em sala de aula, registradas em diário de campo e videograções. Privilegiamos observar as atividades pedagógicas que ocorriam no espaço da sala de aula. A turma tinha 25 alunos, com idades entre 4 e 5 anos; somente Maria tinha deficiência intelectual. Além da professora regente, havia na sala uma monitora⁴ que acompanhava o trabalho realizado com Maria.

As entrevistas com os colegas de sala da aluna foram realizadas durante o horário de recreio. Fundamentamo-nos na técnica de entrevista com criança (CARVALHO et al., 2004) e foram escolhidos cinco colegas a partir da aproximação destes com a aluna. Isso nos permitiu avaliar a opinião daqueles que tinham maior representação na vida de Maria. Utilizou-se o registro em diário de campo. Consideramos este um instrumento adequado, uma vez que nossos entrevistados eram crianças pequenas e requeriam, portanto, um tratamento mais informal.

Por fim, foram realizados quatro encontros com professoras da escola, durante as reuniões de ATPC, que versavam sobre o tema da inclusão escolar. As reuniões foram audiogravadas. Participaram destas reuniões 20 professoras, a diretora da escola e a pesquisadora. Destas participantes, uma era a professora de Maria, outra havia sido sua professora no ano anterior e as demais educadoras conheciam a aluna das situações comuns da escola. Cabe ressaltar que a monitora não participava das ATPCs.

¹ Destacamos que o uso do feminino “professoras” deve-se ao fato de que o corpo docente que participou dos encontros era exclusivamente feminino.

² Os nomes utilizados neste texto são fictícios.

³ Síndrome epilética que pode levar a um atraso cognitivo.

⁴ Segundo relato de uma das coordenadoras da Secretaria de Educação Especial do município, a função da monitora é auxiliar o professor que tem alunos com deficiência em sua turma. Tal auxílio não deve se restringir a estes, mas estender-se a todas as crianças. O monitor não tem, necessariamente, formação em Educação.

Todo o material foi transcrito e organizado para análise, que foi realizada com base nos pressupostos das teorias histórico-cultural e enunciativo-discursiva. A partir dessa documentação, selecionamos trechos dos dizeres das professoras e dos colegas que revelavam as imagens que estes possuíam da criança com deficiência. Ações dos colegas em relação à Maria também foram consideradas para a análise. Selecionamos um episódio ocorrido em sala de aula, com o intuito de relacionar as ações educacionais presentes no cotidiano escolar com as imagens evidenciadas pelas professoras e colegas de Maria.

A análise das observações em sala de aula privilegiou as trocas interativas entre Maria e seus interlocutores (parceiros, monitora, professora e pesquisadora). O exame dos encontros com as professoras teve uma organização por eixos temáticos, a saber: 1) a imagem das professoras e; 2) expectativa em relação à chegada do aluno com deficiência. A análise das entrevistas com os colegas foi realizada a partir dos registros em diário de campo, buscando identificar indícios da imagem que estes apresentavam de Maria.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A IMAGEM DAS PROFESSORAS

Os dados aqui apresentados foram construídos a partir dos encontros realizados. Os eixos temáticos indiciavam imagens, preocupações, envolvimento ou sentimentos das professoras em relação aos alunos incluídos.

Expectativa em relação à chegada do aluno com deficiência

Quando convidadas a se apresentarem e a dar um breve depoimento de suas experiências com alunos com deficiência, as professoras expressaram o receio que sentiram ao saber que teriam esses alunos em suas salas de aula. Isto se deu especialmente porque, segundo seus relatos, nenhuma delas tivera preparo adequado para tal função e, dessa forma, não sabiam como conduzir o aprendizado e promover o desenvolvimento das crianças:

Profa. Rosa: Meu nome é Rosa, trabalho com o Jardim II. Tenho na minha turma [...] é atraso mental, né, o da Maria? É, então a Maria. No começo fiquei meio perdida, nervosa.

Profa. Mônica: Eu sou Mônica. O ano passado eu fiquei com a Maria; tive muita dificuldade... [...] eles colocam a criança e a gente não sabe nem como lidar com [ela].

No que diz respeito à expectativa das professoras em relação a receber uma aluna com deficiência em sala de aula, observamos que Rosa e Mônica sentem-se receosas e despreparadas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dessa aluna. Rosa diz que “ficou meio perdida, nervosa”. Mônica completa que “não sabe nem como lidar com a criança”.

O despreparo dos professores e o receio natural decorrente de sua falta de formação foram apontados por outros pesquisadores em estudos que analisaram o que pensam os professores sobre ter alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em suas salas de aula, como o de Zucchetti (2011).

A confirmação de tais resultados, neste estudo, leva-nos a refletir sobre aspectos importantes para a constituição dos alunos com deficiência. Podemos pensar, por exemplo, nas consequências do despreparo de professores para as relações que vão se estabelecer entre eles e em como tais relações refletem na imagem que o aluno terá de si mesmo. Como ensina-nos Bakhtin, é por meio do outro que tomamos consciência de nós mesmos. Em suas palavras:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (2003, p. 373-374).

A professora “fica perdida, nervosa” com a entrada da aluna em sua sala de aula; esta tem dificuldade em acompanhar as tarefas propostas, precisa de ajuda para se cuidar. É nesta relação dialógica, dinâmica e concreta, que os sentidos vão sendo produzidos e que a aluna com deficiência vai se constituindo.

O papel do professor na aprendizagem do aluno com deficiência

Atitudes como dar banho, dar comida, evitar que a aluna saia do campo de visão da professora, pegar no colo, entre outras, aparecem como atividades diárias realizadas pelas professoras e monitora. Nos dizeres da professora Ana podemos identificar a importância dada ao papel de “cuidadora”, garantindo à criança o atendimento às necessidades básicas e proteção.

Profa. Ana: Se você abrir a porta, ela sai e os coleguinhas [...] se ela sai correndo, a sala inteira sai atrás da Maria, porque se o portão estiver aberto, ou algum lugar, banheiro que ela entra, sabe [...] eles têm esse cuidado com ela [...] Os cuidados básicos não deixam a desejar aqui, né? O problema é esse mesmo [...] O que trabalhar, como trabalhar? [...] A gente acaba se tornando quase uma mãe, né?

Quando questionadas sobre o conceito que têm a respeito da inclusão de Maria na escola, as professoras alegam que a aluna é bem “cuidada” por todos: professores, monitora, funcionários, inclusive pelos demais alunos. Tal postura sinaliza que, na visão das professoras, a inclusão tem por finalidade dar assistência à criança.

Quanto ao papel do professor, compreendemos que ele está pautado na posição de “cuidador”, uma vez que a professora atende às necessidades básicas da aluna, mas relata que não sabe lidar com os conteúdos escolares.

Ao refletirmos sobre os motivos pelos quais as educadoras compreendem seu papel como o de cuidar da aluna, cabe lembrar que, historicamente, a educação infantil é marcada por uma concepção assistencialista, que privilegia o cuidar em detrimento do educar (CARNEIRO, 2012). Além disso, em nossa cultura, a pessoa com deficiência vem sendo constituída como alguém incapaz e, assim, a imagem que se tem de Maria reflete a do grupo

social. Os dizeres dos professores sobre seu papel reiteram a visão histórica da deficiência, que reafirma as dificuldades e impossibilidades do deficiente, conferindo-lhe uma única possibilidade de papel a desempenhar (GLAT, 1995; JANNUZZI, 2006).

Ao analisar as falas das professoras deste estudo, constatamos que elas se sentem despreparadas e não sabem como atuar com Maria. Este sentimento pode ser consequência do que Dorziat (2010) apontou como políticas de capacitação docente simplistas que não focalizam a realidade escolar.

Sobre como os colegas relacionam-se com Maria, a professora Ana relata: “Muito bem, ninguém judia dela”. Tal resposta pode ser um indício da ideia de que basta não haver maus-tratos para afirmar que os colegas relacionam-se bem com ela. Outras professoras complementam, afirmando que Maria está sempre no meio dos outros alunos, porém os dados registrados revelam que ela está perto, mas não compartilhando experiências; geralmente está brincando sozinha.

Essa criança, ao ser categorizada/classificada como aluna com deficiência, passa a ocupar um determinado lugar social: o de pessoa que necessita de cuidados especiais. Daniels (2006) discute os processos de categorização orientados pelo déficit orgânico que impactam as expectativas educativas e agem de modo a subverter a prática pedagógica. E, com isso, o efeito que se produz é a remoção da complexidade do que cabe ao pedagógico dar conta, restringindo-o à atividade de cuidar e, com menor ênfase, de ensinar – o que traz consigo consequências significativas para a criança e sua escolarização.

A IMAGEM DOS COLEGAS

A imagem que os colegas têm de Maria é fundamental para podermos entender como sujeitos com deficiência intelectual vêm se constituindo no espaço escolar.

Identificamos que a relação estabelecida entre os colegas e a criança aqui focalizada é a de “cuidado”. Quando é perguntado a eles se gostam de brincar com Maria, respondem: “A gente cuida dela”. Ao se perguntar “como brincam” com ela, respondem: “a gente segura ela, pega na mão dela, brinca lá no parque”. Em estudo realizado com crianças com deficiência na educação infantil, Turetta (2012) constatou que seus sujeitos enfrentavam diferentes modos de relação que os pares estabeleciam com eles, tais como atitudes de acolhimento e proteção.

Durante nossas observações na escola, vimos, diversas vezes, as professoras e/ou demais funcionários pedirem para que os colegas ajudassem a aluna, levando-a até os locais, ou arrumando os brinquedos espalhados por ela. Tais atitudes influenciam as expectativas que os colegas têm em relação à Maria e, conseqüentemente, podem limitar suas possibilidades de relacionamento. O aluno acaba reproduzindo aquilo que ele vivencia no cotidiano escolar.

Essas crianças reproduzem as posturas adotadas pela professora e monitora. Tomando como referência os textos de Vigotski (1991) sobre o processo de significação e a importância da interpretação do outro para a produção de sentidos, podemos supor que, ao conferirem significados às ações da criança com deficiência, as educadoras indicam aos colegas de Maria que ela precisa de cuidados e deve ser tratada diferentemente. E aquilo que foi socialmente constituído é internalizado e passa a ser apropriado pelos colegas.

Na sala de aula, observamos que Maria realiza as mesmas atividades que os demais alunos. Há uma monitora que a auxilia na maior parte das atividades. A aluna faz as atividades em mesa separada das demais crianças. Em algumas situações, as tarefas dadas a ela são reduzidas ou sofrem pequenas alterações, conforme poderá ser observado no episódio a seguir.

Situação: Os alunos estavam sentados ao redor de suas mesas, em grupos de quatro. Alguns realizavam a atividade do dia e os que já haviam terminado, conversavam. Eles deveriam aprender a escrita do número cinco, a quantidade que ele representa e a letra “A”. A atividade foi entregue mimeografada para a sala. Maria encontrava-se com a monitora Rita em uma mesa próxima à janela, encostada em outra na qual havia três crianças. A atividade de Maria constituía-se em colagem de bolinhas de papel crepom em cima da letra “A” desenhada em uma folha de papel sulfite e, posteriormente, escrever a letra “A”, várias vezes, na mesma folha. Maria já havia terminado de colar as bolinhas e dava início à escrita da mesma letra.

1. Monitora: Depois vai subir lá em cima. Depois vai descer lá embaixo [...] [ininteligível]. É o “A”! [Em pé, atrás de Maria, ela segura sua mão e mostra como ela deve fazer a letra “A”].
2. Maria: [Olha para a folha].
3. Monitora: [Entrega o lápis à Maria].
4. Maria: [Faz um rabisco na folha. Pega a folha, levanta-se da cadeira e mostra sua atividade para a pesquisadora que está filmando.] Ó o meu!
5. Pesquisadora: Olha que bonito!
6. Maria: Aaaaa...
7. Pesquisadora: É o “A”? [ininteligível] É o “A”? O que é esse aqui?
8. Maria: Aaaaa... [Senta-se na cadeira].
9. Pesquisadora: É o “A”!
10. Maria: Xiiiis... [Olhando para a pesquisadora como se estivesse tirando foto.]
11. Monitora: [Entrega a Maria uma massinha de cor verde].
12. Maria: [Esfrega com as mãos a massinha e a monitora senta-se ao seu lado.]
13. Maria: [Coloca a massinha na ponta de seu dedo e começa a mostrar para a monitora].
14. Monitora: [Conversa rapidamente com Maria.] [Ininteligível.] [Pega sua pasta de atividades e olha os trabalhos.]
15. Maria: [Continua a brincar com a massinha que está em seus dedos, balançando as mãos.]
16. Monitora: [Fecha a pasta, inclina o corpo em direção a Maria e mostra-lhe a massinha.] Maria, que cor é essa? Que cor que é essa...? [Ininteligível.]
17. Maria: [Olha para a massinha].
18. Monitora: Que cor que é?

19. Maria: [Pega a massinha.] Ete. [Esfrega a massinha na mesa.]
20. Monitora: Como? [Ininteligível.] Verde?
21. Maria: [Ininteligível na gravação.]
22. Monitora: Cor verde [Faz gesto de sim com a cabeça. Repete várias vezes a palavra verde. Um colega aproxima-se. A monitora olha para ele e sorri. Ele volta para seu lugar.]
23. Maria: [Esfrega a massinha na mesa, levanta-se, vocaliza algo ininteligível e mostra a massinha para a pesquisadora].
24. Monitora: Verde.
25. Maria: Olha o ete. [Entrega a massinha para a pesquisadora.]
26. Pesquisadora: É, o verde? Olha que bonito.
27. Maria: Olha, olha o meu! [Esfregando as mãos.]
28. Pesquisadora: Você que fez? [Perguntando sobre a massinha que Maria tinha entregado.]
29. Maria: [Vira-se e esfrega as mãos na mesa. Deixa a massinha sobre ela, levanta-se e dirige-se para o fundo da sala de aula, permanecendo sozinha e em pé. Começa a pular, andar, balançando os braços e senta-se no chão para mexer na rodinha do carrinho de carregar mochila, batendo os pés na rodinha por mais de cinco minutos. Depois, continua a andar no fundo da sala e a brincar com bonecos. A professora não intervém e Maria está o tempo todo sozinha. Os demais alunos continuam nas mesas, realizando a atividade; outros que terminaram conversam e andam pela sala de aula.]
30. Professora: [Dá atenção para os alunos que terminam a atividade, depois pede para que todas as meninas saiam para o almoço e os meninos esperem.]
31. Maria: [Continua brincando no chão.]
32. Colega: [A pedido da professora, começa a recolher os brinquedos que Maria esparramou no chão da sala de aula.]
33. Professora: [Depois que todas as crianças saem da sala, pega na mão de Maria e leva-a ao refeitório.]

Durante a realização da maioria das tarefas de sala de aula, a monitora está ao lado da criança e, muitas vezes, cabe a ela o papel de realizar “intervenções pedagógicas”.⁵ O diálogo entre elas fica circunscrito a dar orientações – “faça isto, não faça aquilo” – e também mostrar quando a criança está realizando algo de forma adequada ou não: “Isso! Parabéns!” ou então “Ah! Não pode”. Algumas vezes há questionamentos que mostram uma preocupação com conteúdos pedagógicos, como observado entre os turnos 17 e 27, quando a monitora questiona a aluna sobre o nome da cor e quando nomeia a letra “A”, no turno 1. Nota-se que a monitora assumiu a função de “cuidar” da criança com deficiência intelectual e parece caber só a ela a tarefa de acompanhar a aluna durante a realização da

⁵ O termo “intervenções pedagógicas” foi colocado entre aspas considerando que a monitora não tinha formação em Pedagogia ou áreas afins.

atividade. O que se vê é a monitora fazendo as atividades com e para a aluna, enquanto a professora trabalha com os demais.

Aluna e monitora estão no mesmo espaço físico que os outros alunos e professora, contudo atuam como se estivessem à parte da dinâmica da sala de aula. O que este episódio revela em relação à atuação da monitora vai ao encontro do que foi discutido por Freitas e Monteiro (2010). O fato de Maria ter um interlocutor exclusivo (neste caso, uma monitora) faz com que ela não interaja com seus colegas e professora.

Neste caso, o papel do educador está sendo assumido por alguém que ainda não tem formação (estudante de Pedagogia). Desta forma, as intervenções realizadas parecem não contribuir para situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais da aluna. Retomamos as ideias de Vigotski (1989) sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência. O autor enfatiza que, nas relações sociais significativas, a criança pode encontrar material para superar suas dificuldades e, conseqüentemente, para a formação das funções psicológicas superiores. Em nosso estudo, observamos a aluna realizando atividades simplificadas e descontextualizadas, tais como colar bolinhas em cima da letra “A” e escrevê-la repetidas vezes na mesma folha. A atividade desenvolvida por ela é paralela e não a incentiva a trocar experiências com seus pares. Dainez (2009) também apontou a mecanização e simplificação de tarefas como uma prática comum realizada com alunos deficientes mentais incluídos na escola regular. Kassir, Oliveira e Silva (2007) observaram certa uniformidade escolar baseada na ausência de uma proposta escolar específica dedicada aos alunos com deficiência. Ambos os modos de viabilizar a participação da criança na dinâmica de aula impossibilitam um processo de produção do conhecimento.

CONCLUSÕES

Enfocamos dois aspectos que merecem ser considerados na educação do aluno deficiente: 1) a necessidade de mudanças de concepções sobre o desenvolvimento e; 2) o redimensionamento das práticas pedagógicas.

Quando falamos em mudanças de concepções no desenvolvimento estamos apontando para a necessidade de focalizar as relações sociais e o papel do outro nesse processo. Enfatizamos a necessidade de um olhar para além da condição orgânica apresentada, mas sem perdê-la de vista (porque elas fazem parte das condições de vida do sujeito). Conforme já destacado por Werner (1997), consideramos que é preciso “deslocar o centro da avaliação diagnóstica – da centralidade no orgânico e no individual para a análise das condições sociais concretas de vida do sujeito” (1997, p. 200).

Redimensionar as práticas pedagógicas significa proporcionar a todos os alunos os conhecimentos necessários para o exercício na vida cultural e instigá-los ao interesse pelo ambiente social que os rodeia. Dessa maneira, os alunos com deficiência devem ter as mesmas oportunidades educativas que os tidos como normais.

Daniels (2006), quando trata do processo de ensino e aprendizagem como uma relação dialógica entre professor e aluno, argumenta que a essência dessa abordagem para o

ensino não está no uso de protocolos e fórmulas em um currículo fixo e imutável, mas na aprendizagem que o professor faz ante a resposta do aluno no processo de ensino. Esse modo de pensar baseia-se na criatividade do professor, de como ele descobre pistas sobre o modo como o aluno está aprendendo e do conhecimento que tem sobre os tipos de desafios que merecem ser oferecidos para os alunos em suas singularidades.

Concluimos que os alunos com deficiência, a escola, os professores e os colegas precisam de novas condições de trabalho para continuar o caminho na busca do direito de todos à educação e à participação social. Só poderemos dizer que um aluno está incluído se ele puder interagir com os colegas, partilhar conhecimentos, participar das atividades realizadas em sala de aula, apropriar-se de novos conhecimentos e se tiver à sua disposição os recursos necessários para a superação cultural do déficit.

Embora muitos dos aspectos aqui apontados já tenham sido apresentados em outros estudos que indicam as condições desfavoráveis à inclusão vividas atualmente nas escolas, entendemos que a relevância deste estudo consiste em colocar em relação atores (educadores e colegas) e situações do cotidiano escolar de modo a explicitar a importância do olhar do outro na constituição do aluno com deficiência. Esta evidência pode contribuir para as ações que se dirigem para a formação inicial ou continuada de professores como um caminho possível de instrumentalização da ação educativa em relação ao aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARVALHO, A. M. A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a15.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

DAINEZ, D. **Inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo.

DANIELS, H. The dangers of corruption in special needs education. **British Journal of Special Education**, v. 33, n. 1, p. 4-10, 2006.

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar em foco. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** p. 1-14. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 139-154.

_____. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 101-109.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. (In)apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu (MG): Anped, 2010. p. 1-14. Disponível em <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 19 mar. 2011.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

JANNUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. C. M.; OLIVEIRA, A. D., SILVA, G. A. M. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso. **Educação (UFSM)**, v. 32, n. 2, p. 397-410, 2007.

LEITE, G. A.; MONTEIRO, M. I. B. A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200004&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 set. 2012.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 set. 2012.

TURETTA, B. A. dos R. Crianças com necessidades especiais na educação infantil: um estudo sobre o brincar. In: TOMMASIELLO, M. G. C. et al. (Orgs.). **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da defectologia**. Playa, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. (Obras Completas. Tomo 5).

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNER, J. J. **Transtornos hipercinéticos:** contribuições do trabalho de Vygotsky para reavaliar o significado do diagnóstico. 1997, 235 f. Tese (Doutorado em Saúde Mental) – Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, Campinas, São Paulo.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200010>. Acesso em: 30 set. 2012.

DADOS DOS AUTORES

ANA PAULA DE FREITAS

Doutora em Educação e professora do Programa de Mestrado
em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
ana.freitas@mouralacerda.edu.br

MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

Doutora em Psicologia e professora do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.
mbmontei@unimep.br

EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO

Doutora em Educação e professora do Programa
de Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda.
evani.camargo@mouralacerda.edu.br

DÉBORA DAINEZ

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual
de Campinas – UNICAMP.
ddainez@yahoo.com.br

Submetido em: 28/01/2014

Aceito em: 12/03/2014