

**ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
percepções de professores e familiares**

**SCHOOLING OF A STUDENT WITH INTELLECTUAL DISABILITY:
perceptions of the teachers and family**

Arlana Santana da Silva

Ticia Cassiany Ferro Cavalcante

Possui graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (1995), mestrado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e doutorado em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Atualmente é professora Associada III, do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Centro de Educação UFPE. Professora do Mestrado Profissional em Educação Básica, Centro de Educação, UFPE. Coordenadora do Centro de Estudos Inclusivos (CEI), Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação, CE, UFPE. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>

RESUMO

A perspectiva de educação inclusiva tecida nos *modus operandi* da modernidade neoliberal ao provocar uniformidades discursivas também provoca “rachaduras” na práxis educativa, conjunto de saberes e ações que reafirma o lugar social da escola, da comunidade escolar. Assim, o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência não pode ser problematizado sob uma perspectiva unívoca, mas sim sob uma multiplicidade de perspectivas tecidas a partir de diversos movimentos. Neste sentido, o presente estudo objetivou identificar como as percepções dos professores, familiares e alunos, vêm intervindo no processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual matriculado no primeiro 1º ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino. Os resultados sinalizam para ausência de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo de inclusão – familiares, coordenação, professores de sala regular, especialistas e demais profissionais da escola, o que tem trazido severos prejuízos ao processo de aprendizagem do aluno incluído.

Palavras-chave: educação inclusiva; escola; deficiência intelectual.

ABSTRACT

The perspective of inclusive education woven in the "modus operandi" of neoliberal modernity by provoking discursive uniformities also provokes "cracks" in the educational praxis, a set of knowledges and actions that reaffirms the social place of the school, the school community. Thus, the process of school inclusion of students with disabilities can not be problematized from a univocal perspective, but rather from a multiplicity of perspectives woven from various movements. In this sense, the present

study aimed to identify how the perceptions of the school community, teachers, family and students, have intervened in their schooling process of a student with intellectual disability enrolled in the first elementary school of a municipal school network. Among the results, it points out that the absence of collaborative work among all members of the school community - family members, co-ordination, regular classroom teachers, specialists and other school professionals - has brought severe damage to the student's learning process.

Keywords: inclusive education; school; intellectual disability.

INTRODUÇÃO

Nesse estudo, defendemos a inclusão educacional de todas as pessoas, considerando como ponto central a ação educacional nos processos psicológicos superiores. Nessa perspectiva, não cabe à homogeneização dos sujeitos sociais, e sim o olhar individualizado para cada pessoa -, no caso desse estudo da pessoa com deficiência intelectual. Assim, interessa-nos apontar a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, pois que corroboramos com os pressupostos teóricos de Vigotski quanto ao processo dialético de internalização das relações extrapsíquicas para as intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2004).

Dentro do paradigma histórico-cultural, o presente estudo objetivou identificar como as percepções das professoras e dos familiares, vêm intervindo no processo de escolarização de um estudante com deficiência intelectual matriculado no primeiro 1ºano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino.

No que diz respeito, especificamente, ao processo de escolarização, durante séculos houve critérios para decidir quem poderia ter acesso ou seria excluído deste sistema, tendo por principal critério de seleção a mais valia. Assim, mulheres, negros, camponeses e crianças com deficiência, até os anos 80 do século XX, foram os *anormais* de nossa sociedade. Como afirma Vigotski (1997b, p.43): “Lo que decide el destino de la personalidad en ultima instancia, no es el defecto em sí, sino sus consecuencias sociais”. Na contemporaneidade, no entanto, o discurso sobre o que é *normal* ou *anormal* tem caído em desuso em detrimento do reconhecimento da multiplicidade de identidades e comportamentos oriundos das lutas dos diversos setores sociais por reconhecimento. O que resultou na expansão do acesso à escola pelos sujeitos com deficiência, fato que deve ser comemorado, mas que por si só não garante verdadeiras

oportunidades de desenvolvimento para estes sujeitos, sendo necessário ainda mais luta para que nossos estudantes com deficiência possam superar seus déficits de ordem primária, biológicos, através de adequações pedagógicas e artefatos culturais específicos.

Desta forma, apesar de reconhecer as limitações geradas pela deficiência de ordem primária (aqui o foco é na deficiência intelectual), defendemos que esta é apenas um indicativo de um caminho interrompido, devendo ser criadas rotas alternativas que possibilitem a mudança de funcionamento das funções impedidas pelo déficit de um órgão específico por outro através da criação de vias indiretas. Ou seja, compreendemos que o funcionamento da psiqué não é apenas de ordem abstrata, nem tão pouco puramente social ou biológico, ele é a soma de tudo junto (VIGOSTKI, 1997a).

Vigotski (2004) classifica as formas atípicas de aprendizagem e desenvolvimento em três grupos que vão desde causas passageiras, estados duradouros e estáveis, até falhas constantes e vitalícias no comportamento dos sujeitos. Vale ressaltar, conquanto, que o recorte desta pesquisa se refere aos comportamentos anormais de ordens duradouras e estáveis, que acometem a pessoa com deficiência intelectual. Para a *AADID* - Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento desde o ano 2010, a deficiência intelectual substitui o termo deficiência mental (criado em 1939 no Congresso de Genebra), e é caracterizado pela Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 por [...] déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (DSM-05, 2014, p. 31).

Como podemos perceber na definição acima, há um afastamento das concepções biologizantes de classificação dos sujeitos com deficiência intelectual. Fato que corrobora diretamente com as afirmações vigotskianas sobre o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagens inerentes a qualquer sujeito, o que contribui para reforçar a crença na inclusão escolar e social destes sujeitos como via de compensação aos seus déficits de ordem orgânica.

No entanto, o referido autor afirma que de nada adianta a inclusão escolar de crianças com deficiência em sistemas educativos que seguem padrões comuns para o

desenvolvimento de todas as crianças. Segundo Vigotski (1997b), é “gastar energia em torno de nada”, desencadeando um processo desestimulante, por parte do professor, tanto na produção de intervenções didáticas, quanto nas possibilidades de desenvolvimento da criança com deficiência. A nosso ver, essa é uma das possíveis causas do insucesso escolar de crianças com deficiência intelectual e não a deficiência em si.

Vigotski (2011) vai afirmar que são por meio das vias indiretas que todos os indivíduos têm acesso à cultura, assim, as restrições aos processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, de modo geral, não está em qualquer ausência ou desordem de funcionamento de algum órgão biológico, mas na ausência de criação de vias indiretas para o seu desenvolvimento, o que o autor vai chamar de métodos de compensação. Assim, o grande desafio da escola na contemporaneidade é potencializar o que não foi atingido e não se limitar aos impedimentos da criança com deficiência.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1997a) afirma que se trata de um grupo peculiar por apresentar uma maior variedade de comprometimentos. Assim, segundo esse teórico, os fatores de ordem sociais apresentam sérias implicações na trajetória desses sujeitos. Em outras palavras, quando uma criança com deficiência intelectual se depara com estruturas sociais adversas, que a afasta de relaciona-se com sua cultura, haverá uma ampliação da sua deficiência. Ao contrário, se essa mesma criança se depara desde cedo com ambiente estimulante, com recursos ajustados à sua deficiência que lhe auxilie, a deficiência deixa de exercer papel importante no processo de desenvolvimento e outras formas de interação e comunicação vão compensando o déficit.

Comumente, o lugar da criança com deficiência intelectual na escola tem sido o daquele que ainda não está pronto para a aprendizagem, que ainda precisa adquirir essas ou aquelas habilidades. Para essas crianças, basta que elas estejam in/exclusa na escola, que saibam interagir civilizadamente com as demais, a elas é importante apenas o treino motor. Todavia, Vigotski (1997a) afirma que as crianças com deficiência intelectual precisam ser expostas a atividades de níveis mais conceituais que as levem a fazer um maior esforço cognitivo, estimulando sua plasticidade cerebral, ampliando seu léxico, e, por conseguinte, ampliando os processos de assimilação semiótica.

Nas palavras do autor:

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superar as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

Da mesma forma, Vigotski (1997) vai realizar críticas as clínicas especializadas, pois estas excluem as crianças com deficiência intelectual das demais, reduzindo seu acesso aos signos culturais, inserindo-as em ambientes com poucos processos estimulantes da zona de desenvolvimento proximal, o que acarreta sérios danos na trajetória escolar e não-escolar dessa criança. Todavia, segundo esse teórico, as aprendizagens dos conceitos escolares da criança têm uma relação direta com suas aprendizagens pré-escolares. Ou seja, elas precedem à escola. Exemplo, a criança começa a compreender que a escrita representa o som da fala materializado quando ela passa a fazer uso de simbolismo de primeira ordem, como são os desenhos, para representar o que ouvem ou que gostaria de falar para alguém.

Como vemos, o processo de escolarização da criança com deficiência intelectual deve ultrapassar sempre os ideais sociais que lhes veem historicamente como sujeitos incapazes de serem educados. É, pois, nesse momento que deve haver um maior investimento em descobrir quais os caminhos compensatórios ou de força motriz daquele sujeito com deficiência intelectual. Em outras palavras, o professor deve-se perguntar sempre, ao receber uma sala com um aluno com deficiência intelectual: Como ele aprende?; O que posso fazer para que ele venha a ter acesso ao conteúdo?. Qual a fraqueza/deficiência deste aluno pode ser invertida e tornar-se sua força motriz?.

FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] mas você precisa desses alunos com laudo ou sem laudo? Porque sem laudo, podemos dizer que temos mais de 80% dos alunos com deficiência intelectual aqui na escola, agora com laudo mesmo temos poucos... (Gestora da escola, Diário de Campo, 1ª ida à escola, 13/03/2017).

O trecho acima marca o discurso sobre a inclusão escolar que permeia a cultura da Escola Municipal Juntos Somos Todos Um¹. Um discurso que revela como o processo da inclusão escolar na modernidade vem sendo tecido. Trata-se, pois, de processos de subjetivação dos discursos sobre a inclusão como indispensável à escola, ao papel social que esta assume. Um discurso que universaliza os direitos individuais da pessoa, tornando todos um! Como vemos, um discurso escorregadio, pois que permite a coexistência ao mesmo tempo e no mesmo espaço de discriminações negativas, aquela direcionada à contingência de alunos com baixos rendimentos escolar, e de discriminações positivas, aquela que reconhece os grupos que precisam de atendimento especializado (LOPES; FABRIS, 2016).

Como primeiro procedimento para seleção do campo de pesquisa, realizamos levantamento junto à secretaria de educação especial das escolas que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Feito o levantamento das escolas, fizemos a opção pela 2ª Região Político-Administrativo (RPA 2), pois esta localidade nos oferecia maiores possibilidades de acessibilidade, mais opções de transportes públicos e menos vulnerabilidade a situações de risco a nossa integridade física.

A Escola Municipal Juntos Somos Todos Um atende ao público da camada popular, moradores do entorno da escola. Em relação à infraestrutura e à forma de organização pedagógica e administrativa, a escola apresenta uma infraestrutura de grande porte, com as atividades administrativas – secretária, sala de coordenação e sala da direção – localizadas em salas distintas e amplas. A escola conta com 15 salas de aulas amplas, sala de professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), sala de vídeo, biblioteca escolar, no entanto, o uso da biblioteca no período de coleta era restrito ao pessoal do almoxarifado para entrega de fardamentos e matérias didáticos e kits escolares. Ela também tem um amplo pátio, três banheiros, dois para o uso dos/as alunos/as e um para os/as servidores/as, além de uma cozinha.

A Escola Municipal Somos Todos Um atende a um total de 870 alunos. Desse, 66 são alunos que atestam algum tipo de deficiência. O total de alunos é distribuído em trinta 30 turmas, sendo 15 no turno da manhã, correspondentes às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 5º ano; 11 no turno da tarde, correspondentes a turmas dos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano; e 4 turmas que

¹ Nome fictício dado ao Campo de pesquisa com objetivo de mantermos seu anonimato.

correspondem à Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade I, II e III, no turno da noite.

PARTICIPANTES DA PESQUISA

A priori, podemos afirmar que não houve dificuldade em chegar aos participantes da pesquisa, uma vez selecionada à Escola, junto à Secretaria de Educação Especial, e em posse da Carta de Anuência e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E), nos dirigimos a Escola que logo autorizou a realização da pesquisa. Participaram desse estudo, uma criança com deficiência intelectual, sua mãe e sua professora da sala de aula regular.

VICTOR², A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo relatos da mãe, Victor foi diagnosticado com deficiência intelectual aos 6 anos de idade, após um momento de convulsão. Antes, contudo, já vinha sendo acompanhado por uma psicóloga de uma Unidade de Saúde próxima à sua residência. O serviço havia sido indicado pela professora que acompanhava Victor desde os 3 anos de idade na educação infantil, numa Escola de ensino particular de pequeno porte onde ele estudou dos 3 aos 6 anos, por Victor demonstrar comportamentos indicativos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, sobretudo comportamento hiperativo, agitação acima do “normal” que atrapalhava a rotina da sala, dificuldade de concentração em rodas de história e comportamento agressivo quando contrariado. Ainda segundo relato da mãe, a psicóloga confirmou as suspeitas da professora, mas não o encaminhou a outras especialidades.

Manuela, mãe de Victor, afirma que após a primeira convulsão Victor apresentou alguns comportamentos “estranhos” e ela relatou à psicóloga. A partir daí Victor também começou a ser acompanhado por um psiquiatra. Contudo, devido às dificuldades com marcação/realização de consultas e exames, o laudo de Victor atestando CID 10 – F70 – Retardo mental leve, só veio um ano após a primeira consulta com o psiquiatra, período em que Victor estava concluindo a educação infantil na Escola particular e realizando a transferência para a Rede de Ensino Pública.

² Nome fictício

Apesar da realização da matrícula antes do início do ano letivo, como previsto pela Secretaria de Educação, Victor só foi autorizado a frequentar as aulas após um mês e meio do início do ano letivo. A justificativa para esse atraso veio no primeiro dia de aula com a recusa da professora regular em “aceitar” um aluno com laudo de deficiência intelectual sem o profissional que venha exercer a função apoio escolar³.

Assim, o início do histórico escolar de Victor na Rede Pública de Ensino culminou com o início da realização da pesquisa em Tela, fato que nos permitiu uma avaliação mais precisa acerca dos conhecimentos prévios de Victor sobre o Sistema de Escrita Alfabética - SEA e habilidades de CF, também, dos aspectos sociais, emocionais, afetivos nos momentos de interação dele com seus pares, professoras e o apoio escolar.

Victor é pardo, magro e aparenta ser alto para sua faixa etária; é maior que todos os demais colegas de sala. Está sempre alegre e atento às possíveis brincadeiras que possam vir a surgir na sala entre as pausas das atividades. Apresenta autonomia na realização das atividades escolares, sempre procurando responder às perguntas da professora. Em alguns momentos as respostas são certas, em outros erradas, mas ele sempre ri dos momentos de erro, possivelmente para fugir do olhar de reprovação da professora. Com isso, contagia os colegas que riem juntos e assim ele vai se tornando um líder para os demais meninos, propondo e coordenando grande parte das brincadeiras que só meninos podem brincar.

Na maior parte das vezes, o apoio escolar – uma estudante do 2º ano do ensino médio, sem conhecimentos específicos para a função que exercia, chegando, em alguns momentos a prejudicar mais o processo de aprendizagem de Victor do que auxiliá-lo, fica distante de Victor, um tratado feito por eles já nas primeiras semanas, pois Victor mesmo tão novo, sem ter sequer noção do conceito de discriminação, não aceita a ideia de ser o único aluno da sala a ter um adulto colado consigo; opta por procurar o apoio apenas quando preciso, na maioria das vezes para a realização das atividades escolares.

³ Essa ação, recusa em aceitar a frequência do aluno com deficiência, fere o Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1989 que assegura serem todos iguais perante as leis; o Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº8.069/1990, que prevê assegurar a crianças e adolescentes o gozo a todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, tais como o direito à saúde, moradia, família, segurança, estudar, entre outros, sem discriminação de qualquer ordem; o Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, que assegura a todos os alunos, sem distinção, o direito ao ensino básico e sua progressão em níveis mais elevados; por fim, ferem os Art. 27 a 30 do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 a que torna obrigatório a formação e a disponibilização de professores especialistas e profissionais de apoio para atendimento ao aluno com deficiência.

Victor mora com a avó, a mãe e a irmã 4 anos mais velha; é o caçula da família. Está sempre demonstrando afeto por todas, especialmente, a avó a quem ele chama de minha cheirosa. Não por acaso, frequentemente, a avó realiza todas as suas vontades desde as preferências alimentares, substituições de refeições saudáveis por comidas industrializadas, à decisão de ir ou não ao AEE no contra turno ao de matrícula.

É um garoto curioso, pergunta as razões de tudo e se não se convencer da resposta insiste na pergunta! Foi assim com o convite para participar da pesquisa, ao ser interrogado pela pesquisadora sobre sua participação na pesquisa, ele disparou perguntando: mas, pra quê isso?; vai ser o quê?; vai ser onde, aqui na escola?; vai ter outras crianças?; porque eu tenho que vir de tarde?; por que tu vai filmar, é pra colocar na internet?...

Ganhar a autorização de Victor para participação na pesquisa não foi tarefa fácil. Era preciso conquistá-lo, fazê-lo querer participar verdadeiramente da pesquisa. Assim, fomos, nos momentos que ele permitia, tendo encontros para nos conhecer. Para estes encontros, a pesquisadora selecionava livros infanto-juvenis, jogos didáticos, cantigas de roda e reservava tempo livre para brincar com Victor, até ele ir percebendo que os encontros com a pesquisadora poderiam ser tão bom quanto está na sala de aula rodeado por amigos, segundo ele, a coisa que ele mais gostava. Bem aos poucos, Victor se convenceu, sem perceber, a se tornar o participante da pesquisa.

HELENA⁴, A PROFESSORA DA SALA REGULAR

A professora é licenciada em letras-português, possui pós-graduação em nível de especialização – psicopedagogia. Contudo, possui mais de vinte (20) anos de formação no magistério e atua por igual período na condição de docente com turmas do ensino fundamental. Há dois (2) anos tem trabalhado com turmas do 1º ano. Afirmou não possuir experiência profissional anterior com alfabetização de alunos com deficiência intelectual, no entanto, já havia lecionado para alunos com deficiência física, sensoriais e hiperativos, todos com laudo médico.

⁴ Nome fictício

MANUELA⁵, A MÃE DE VICTOR

A mãe atua como empregada doméstica, têm dois filhos, uma menina com onze (11) anos de idade e um menino, participante da pesquisa, com sete (7) anos de idade. Revelou ter tido uma gestação difícil por problemas no relacionamento com o pai das crianças. Afirma que com muito esforço manteve os dois filhos em escola particular até o ano anterior da realização da entrevista e que procura acompanhar o desempenho escolar das crianças diariamente ao verificar os conteúdos lecionados na aula e ao auxiliar às crianças na realização das tarefas de casa.

Procedimentos metodológicos

Realizamos entrevistas semiestruturadas com a professora de sala convencional e com a mãe do aluno com deficiência intelectual a fim de compreender como cada uma está lidando com a inclusão escolar do aluno/filho com deficiência intelectual, pois como afirma Rampazzo (2002): “A entrevista é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa de natureza profissional” (p. 108).

Lüdke e André (2015) afirmam que, ao contrário da entrevista padronizada ou estruturada, aquela que segue um roteiro fechado/fixo independente do perfil do entrevistado, buscando obter respostas padrões, a entrevista não padronizada ou não estruturada, refere-se àquela que não prescinde de roteiro e oportuniza maior liberdade ao entrevistador e ao entrevistado. A entrevista do tipo semiestruturada – “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (ibidem, p. 40), localiza-se no meio desses dois extremos e tem um caráter mais dinâmico e interativo. Por isso, são frequentemente usadas na exploração de temas complexos.

Assim, fizemos uso de roteiros direcionados para cada participante (mãe e professora) com questões específicas pré-definidas, que foram orientando o rumo das entrevistas ao mesmo tempo em que outras perguntas iam surgindo com o intuito de esclarecer ou ampliar alguma informação. A realização das entrevistas buscou levar em consideração o local mais adequado para as entrevistadas – a professora escolheu o

⁵ Nome fictício

ambiente de uma cafeteria afastada da escola, por outro lado, a mãe optou por ser entrevistada na própria sala de AEE, após uma sessão de atendimento do seu filho. As entrevistas duraram em média 40 minutos, foram gravadas e, depois, transcritas com a finalidade de permitir a análise e interpretação qualitativa dos dados coletados.

Vale ressaltar que também fizemos uso da observação sistemática ou planejada, baseada em roteiro pré-estabelecido, com as questões orientadoras e do diário de campo (RAMPAZZO, 2002). O período de observação foi de março a outubro de 2017, uma média de 3 observações mensais, a escolha dos dias tomou como critério os dias da semana que eram ministradas as aulas de linguagem, segundas e quartas-feiras. Ao final, conseguimos realizar um total de 22 observações, uma quantidade considerável tendo em vista a alta probabilidade de não termos êxito no cumprimento da tarefa pelas razões acima explicitadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Hattge (2017), no prefácio do livro *Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas*, parafraseia Leminski (2013) ao comparar a escola com o mar, e coloca que assim como o mar, “a escola transborda pra tudo quanto é lado” (HETTGE, 2017, p. 12). O desafio que se dá em olhar para a escola na contemporaneidade é o de encontrar as tramas discursivas que, dicotomicamente, permeiam e criam sua cultura, que dita, através das práticas sociais, o que é “normal/comum” e o que é “anormal/desviante”. Essas práticas sociais orientam o modo de ver da comunidade escolar, ou seja, re/direciona o modo como o processo de ensino-aprendizagem se materializa através das práticas docentes.

Concernente com essa ideia, Pletsch (2013) afirma que as representações sociais dos professores sob seus respectivos alunos com deficiência será a principal bússola de orientação da prática pedagógica docente, ou seja, as oportunidades de aprendizagem dos alunos, em específico, dos alunos com deficiência estão, antes de tudo, pautadas nas crenças dos professores sob as suas potencialidades. Todavia, as representações sociais não se dão ao acaso ou de forma isolada, são, pois como grãos de areias acumulados historicamente e que vão passando de geração em geração.

No campo da escola, essas representações são responsáveis pela criação dos chamados saberes pedagógicos; saberes que constituem as práticas pedagógicas de

planejamento das intervenções e estratégias de ensino; os modos de organização do trabalho docente; as diferenças na mediação das atividades pedagógicas (CARVALHO, 2013). Desprovido de informações que qualifiquem os alunos com deficiência como aptos à aprendizagem, o professor passa a não saber responder como seu aluno aprende e não tem parâmetro de como ensinar, como podemos ver na resposta da professora Helena à pergunta: Como você acha que Victor aprende:

Olha, eu deixei muito a desejar quanto a aprendizagem dele e eu não conseguia ver um feedback positivo por parte dele. Então você está me dizendo que ainda não sabe como ele aprende, posso inferir isso? (pergunta da pesquisadora) Não, não é que eu não saiba como ele aprende. Também, também! Mas é assim, eu não via resposta dele, entendesse? Na minha concepção é como se ele esquecesse tudo que tinha trabalhado. Eu trabalhava com ele e no outro dia quando eu ia fazer a retomada e ele não lembrava mais de nada (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

Como vemos, a concepção da professora Helena sobre como Victor aprende pauta-se na ausência de referências sociais sobre como avaliar a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual. Logo, ela toma como parâmetro os impedimentos de ordem biológica; estes, por sua vez, depõem a seu favor, afinal ... no outro dia... ele não lembrava de mais nada (ibidem). Sua crença baseia-se na certeza, historicamente acumulada na cultura escolar, da prevalência dos resultados de ordem puramente cognitiva, ou seja, na suposição do desenvolvimento cognitivo como algo de ordem exclusivamente do orgânico, desconhecendo, assim, a importância dos fatores de ordem sociais na trajetória de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, como afirma Vigotski (2007) "...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam" (p. 100).

Carvalho (2013) menciona que as famílias, por nem sempre deterem o conjunto de conhecimentos específicos que lhes possibilitem fazer julgamentos críticos sobre o processo de escolarização de seus parentes, sobretudo quando estes possuem algum tipo de deficiência, apontam uma visão de dependência e submissão frente ao que a escola oferece, sendo, portanto, incapaz de julgar com clareza os ganhos escolares de seus parentes, como podemos ver na resposta de Manuela, mãe de Victor, ao ser interrogada sobre a crença de que seu filho vem aprendendo na escola:

Sim. Me fala mais sobre como tu acha que ele está aprendendo (pergunta da pesquisadora) Ele vem pra escola, né? Quase nunca falta. Aí vejo as tarefas dele, fico olhando assim....(dar uma pausa), vejo coisas novas. Assim, na outra escola ele já sabia escrever o nome dele, sabia das letras, dos números, aqui também, né? (Entrevista Manuela, mãe de Victor, 13/09/2017).

No extrato acima, Manuela vai buscar nas experiências escolares anteriores de Victor, o que ele já aprendeu para tomar como parâmetro o que ele ainda precisaria aprender. À primeira vista podemos inferir que na ausência de informações específicos sobre os direitos de aprendizagens de seu filho, ela se mostra satisfeita com os indícios de aprendizagem – realização de atividade, conhecimentos já consolidados, até aqui. Contudo, nota-se a incerteza sob sua resposta quando esta redireciona a pergunta à pesquisadora.

Lopes e Fabris (2016), ao problematizar a prevalência dos discursos que apresentam a inclusão escolar como a garantia da efetividade do Estado na promoção de políticas igualitárias, propagando-se a defesa de uma escola de TODOS e para TODOS, afirmam que tais discursos democráticos têm atuado na manutenção do *status quo* do sistema neoliberal, pois ao defender o igualitarismo formal como processo de inclusão de TODOS, estaria a escola sendo indiferente com a diferença. Trata-se, pois, de uma linha tênue entre os processos de discriminações positivas, reconhecimento das especificidades de aprendizagem de cada sujeito, e discriminações negativas, estigmas sobre os processos de aprendizagem de cada sujeito, como podemos perceber na resposta da professora Helena à pergunta sob os critérios de planejamento e mediação das atividades escolares:

Diversificadas, apesar de que há momentos em que as atividades são iguais para todo mundo. Mas quando eu vou fazer atividades no caderno aí eu diversifico de acordo com o nível de aprendizagem. Agora o livro eu procuro trabalhar igual para todo mundo para que todos tenham acesso ao livro da forma como ele é. Mesmo que ele (O ALUNO) não produza corretamente, ele não escreva como deve ser escrito, mas eu deixo eles usarem o livro. O livro é dele! (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

Como vemos no discurso da professora, o uso das expressões “iguais para todo mundo e diversificadas”, presentes mais de uma vez em seu relato, denotam o mesmo sentido e atuam como âncoras, procurando atestar seu deslocamento para possibilitar a equalização formal de TODOS. Parece não importar que eles aprendam, mas que estejam participando da atividade, afinal, mesmo que ele não... escreva como deve ser escrito... o livro é dele! (ibidem). Como vemos, o tratamento igualitarista dispensado a TODOS os alunos termina por cessar de Victor o direito à aprendizagem. Para ele, qualquer coisa basta; satisfaz.

Contudo, ao proferir um discurso que atenda aos anseios da inclusão escolar, daquilo que se espera da escola na contemporaneidade, a comunidade escolar tem deixado passar o óbvio: o igualitarismo nas formas de ensino tem levado seus alunos incluídos a severos prejuízos nos processos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial, pois que a superação dos conceitos espontâneos ou de primeira ordem para os conceitos científicos ou superiores, como é o caso da passagem do desenho como forma de representação da palavra para a escrita gráfica, não ocorrem de outra forma senão pela mediação intencional de atividades que possibilitem, verdadeiramente, a reflexão sobre tais signos sociais (VIGOTSKI, 2007).

Como já explanado, as dificuldades de alunos com deficiência intelectual no processo de aquisição dos conhecimentos escolares, especificamente, os relacionados à compreensão e aquisição da escrita, leitura e os conceitos matemáticos não são determinantes na trajetória escolar desses sujeitos. Contudo, as representações sociais historicamente construídas sobre esses alunos, “...idiota (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo) e déficit intelectual/cognitivo (final do século XX)” (PLETSCH, 2013), tem acarretado graves prejuízos as suas oportunidades de aprendizagem, como podemos ver no excerto abaixo:

[...] aplicação de avaliação externa da Rede Municipal, PROLER – Programa de Letramento do Recife, linguagem. Apoio medeia a aplicação da prova de Victor. Questões sobre conhecimentos do SEA, Consciência fonológica e gêneros textuais. Apoio não ler os enunciados da questão nem as alternativas. Apoio brinca de “mamãe mandou” e manda o aluno marcar onde a música parar, ele acha graça e segue o comando da Apoio. (Roteiro de observação, 21^a dia observação, 11/10/2017).

Mantoan (2015) aponta que as dificuldades conceituais e as generalizações dos aspectos legais relacionados à inclusão escolar de alunos com deficiência vêm causando prejuízos na efetivação da inclusão escolar desses alunos, por conseguinte, a ausência de clareza sobre as especificidades que dizem respeito à execução das funções dos profissionais envolvidos diretamente na promoção da inclusão escolar vem produzindo sucessivas frustrações na comunidade escolar sob a inclusão dos alunos com deficiência, fato que tem contribuído fortemente para a criação de representações negativas desses sujeitos no espaço escolar.

Dito de outro modo, tanto a Lei de Brasileira de Inclusão, quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, importantes recursos Legais na promoção da inclusão educacional dos sujeitos com deficiência em todos os níveis de ensino, ao não explicitarem como deve ser esse atendimento, especificamente, quanto a quem são os profissionais responsáveis pela efetivação da inclusão escolar: apenas o professor especialista?; o profissional de apoio escolar?; o professor regular?; quais serviços são esperados desses profissionais para a promoção da aprendizagem dos alunos inclusos; quais instrumentais devem ser usados para o acompanhamento das aprendizagens e desenvolvimento desses alunos; quais recursos didáticos melhor auxilia *esse ou aquele* aluno incluso no processo de aprendizagem.

Como vemos, a ausência dessas e de outras especificações nos documentos supracitados tem permitido aos gestores de ensino interpretações variáveis sob a oferta do atendimento educacional especializado, ignorando, na maior parte das vezes, os aspectos oriundos dos processos de ensino-aprendizagem em comparação aos altos índices de oferta de matrícula, da criação de uma sala de atendimento educacional especializado, da oferta medíocre deste serviço que, em sua maioria, não ocorre em colaboração com os conteúdos trabalhados na sala regular.

Muito embora as políticas de inclusão, concebida aqui como um importante marco não apenas legal, mas, e, sobretudo, regulador e criador de subjetividades que narram as práticas de inclusão no campo da escola pública brasileira, marquem um grande deslocamento para a promoção de uma educação para TODOS e na superação das desigualdades sociais, não podemos perder de vista que “ (...) a acessibilidade é uma condição necessária, mas não suficiente para que a inclusão se efetive” (LOPES; FABRIS, 2016, p.107). Ou seja, na ausência de um trabalho pedagógico que possibilite verdadeiras oportunidades de aprendizagens aos alunos com deficiência inseridos nos

sistemas de ensino, “a inclusão pode se constituir em uma perversa forma de exclusão” (IBDEM, p. 102), como podemos observar nos excertos abaixo:

Victor está agitado, não apresenta concentração na aula. Aula de reconhecimento da letra M. Professora pede que alunos digam palavras que inicia com o fonema M. As crianças ganham confeito quando acertam. Victor e um amigo dizem: – NENA! Não ouvir qual falou primeiro. Professora diz NENA não começa com M. Imediatamente Victor diz: – Mas eu disse MENA. Professora diz MENA não é palavra. Victor retruca: – MENA é nome da minha tia, pergunta a minha vó. Professora ignora resposta de Victor. (Roteiro de observação, 8ª dia de observação, 11/05/2017).

Uso do livro didático. Atividade de interpretação textual. Leitura de texto pela professora. Professora pergunta – O que aconteceu com o dinossauro feroz?. Victor responde errado. Professora pergunta – Quem salvou Pepê? Victor responde – o amigo dela (referindo-se ao dinossauro) – resposta certa. Professora se irrita com as respostas de Victor. Professora pede para a Apoio mandar Victor calar a boca. (Roteiro de observação, 18ª dia observação, 20/09/2017).

Como vemos, a presença de Victor na sala de aula é um fator que desestabiliza a prática docente, coloca em risco o conjunto de saberes pedagógicos acumulados em sua trajetória profissional, denuncia o pseudo caráter unívoco da inclusão apresentado pelos discursos oficiais. O discurso da modernidade imputa a igualdade de tratamento a TODOS, consonante, assim, com o politicamente correto, com aquilo que se espera como condição de superação das desigualdades, contudo, “(...) o aluno diferente (porque ele é indefinido, incoerente, indeterminado) desestabiliza o pensamento lógico moderno da escola (...)” (MANTOAN, 2006, p. 18).

Oliveira e Weschenfelder (2016) afirmam que os movimentos para efetivação da inclusão dos alunos com deficiência no interior das escolas têm causado sentimentos de ansiedade, angústia e negação dos professores à promoção de atitudes inclusivas para superação das diferenças de ordens biológicas e sociais apresentadas por estes alunos. As autoras supracitadas apontam a falta de suporte; ausência de formação inicial; e, as poucas horas das formações continuadas como discursos recorrentes entre os professores que, conscientes ou não, apresentam práticas severamente excludentes, como as anunciadas nos excertos acima.

As explícitas tentativas de Victor de se fazer incluso, de participar junto com sua turma da rotina da sala, de se manter atento aos enunciados da professora, mesmo

quando muito agitado, parecem não ser reconhecidas pela professora Helena como aspectos positivos ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, outrora tão valorizado pela instituição escolar. Oliveira e Weschenfelder (2016) apontam que na maioria das vezes as informações sobre a deficiência chegam primeiro à sala de aula do que o próprio aluno, fato que dificulta o aparecimento de atitudes inclusivas frente às possibilidades de aprendizagem do aluno incluso e aumentam as chances de produção de exclusão do professor por este aluno.

A escola, portanto, ainda não tem conseguido equilibrar a relação entre os fatores orgânicos e sociais que operam na constituição dos sujeitos, em específico, aqueles com deficiência. A dificuldade na superação da visão médica sob a deficiência tem levado a escola a enxergar o aluno com deficiência sempre como um sujeito incompleto, inapto à aprendizagem, um sujeito cujo desenvolvimento é naturalmente comparado a de um ser humano em seus primeiros anos de vida, como faz a professora Helena ao lançarmos a pergunta: como você percebe a relação de Victor com a turma:

Ele é muito grande (risos), mas é uma criança. Ele é muito grande com uma cabecinha/mentalidade do mais novo da sala, é um bebê. Mas você acha que ele interage bem, a turma o aceita? Como é ele com turma dele? Eu não vejo rejeição dos colegas não, até porque os coleguinhas são muito crianças, então eles ainda não são influenciados por estilo, pra eles, todos são iguais. (Entrevista Professora Helena, 14/07/2017).

O discurso da professora Helena expõe, inconscientemente, sua concepção sobre os sujeitos com deficiência intelectual, ao definir Victor como uma criança muito grande com a cabecinha/mentalidade do mais novo da sala (...) (ibidem) subjaz a ideia de que qualquer sujeito com laudo de deficiência intelectual não pode apresentar aspectos comuns àqueles de sua faixa etária, como é o caso de Victor e os demais alunos de sua turma. Contraditoriamente ao depoimento da professora, todos possuem a mesma média de faixa etária, 06 a 07 anos, tomado consciência disso, ela completa o sentido da frase (...) é um bebê. (ibidem).

Ao comparar Victor com um bebê, a professora Helena parece tomar o diagnóstico de deficiência intelectual como determinante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de Victor, condiciona o seu comportamento – expressões verbais e não-verbais, trocas comunicativas, interação entre os pares, como

típico de alguém com o destino traçado ao fracasso, ao insucesso, ao não desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com efeito, o presente artigo propôs-se a refletir, junto com o leitor, alguns dos elementos que marcam o processo de escolarização de um aluno com deficiência intelectual, Victor. Estes elementos nos possibilitam sinalizar para alguns pontos, a saber: i) o igualitarismo apregoado nas políticas públicas de inclusão, responsáveis por incutir no imaginário social normas e práticas que depõem sob a ótica do politicamente correto, tem levado a invisibilização das diferenças dentro dos muros da escola e criado outras formas, nem sempre sutis, de exclusão; ii) a ausência de um trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar – familiares, coordenação, professores de sala regular, especialistas e demais profissionais da escola, tem trazido severos prejuízos ao processo de aprendizagem do aluno incluso; iii) a família ainda aposta na instituição escolar como principal espaço de aprendizagem; iv) os estigmas acerca da deficiência intelectual não apenas orientaram as práticas docente no processo de ensino-aprendizagem de Victor, como também foram responsáveis pelas severas práticas de exclusão escolar sofrida por ele; v) a professora apresenta uma concepção de naturalização do processo de aprendizagem e desenvolvimento de Victor em detrimento das características intencionais das práticas pedagógicas; e vi), por fim, as interações sociais entre Victor e os seus colegas de turma tem possibilitado sua constituição como sujeito de direito, além das trocas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES-AAIDD. **Definition of Intellectual Disability**. Washington, D.C: AAIDD, 2016.

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm > .
Acesso em: 17 jul. 2018.

CARVALHO, Maria de Fátima. Aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR,

Mônica Carvalho Magalhães (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP. Campinas, 2012.

HARRIS, Judith Rich. **Diga-me com quem anda...** . Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

HATTGE, Morgana ; Prefácio. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e Alfabetização: contribuições para pensar a prática pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão e Educação**. 1. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. 1. reimpr. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Samuns editora, 2006.

OLIVEIRA, Sandra; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas de in/exclusivas e os modos de ser professor(a) na contemporaneidade. In: LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e Alfabetização: contribuições para pensar a prática pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. Escolarização do aluno com deficiência intelectual...apesar do diagnóstico. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães (Orgs.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2013.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. Edições Loyola, São Paulo. 2002.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva Histórico-cultural da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. [tradução: Denise Regina Sale; Martha Khol de Oliveira; Priscila Nascimento Marques]. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica** [tradução do Russo e introdução de Paulo Bezerra]. 2^a edição, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1997a.