



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Escola de Ciências Sociais e da Saúde
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)

Cristianne Beda de Queiroz Mendes

Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos

Goiânia, agosto de 2016



Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Escola de Ciências Sociais e da Saúde
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia

Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)

Cristianne Beda de Queiroz Mendes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Strito Sensu* em Psicologia da PUCGoiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos

Goiânia, agosto de 2016

M538p

Mendes, Cristianne Beda de Queiroz

Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual (D.I.) [manuscrito] / Cristianne Beda de Queiroz Mendes.-- 2016.

142 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Goiânia, 2016

Inclui referências f. 97-105

1. Incapacidade intelectual. 2. Integração social.
3. Representações sociais. 4. Educação especial - Aspectos psicológicos. 5. Psicologia do desenvolvimento.
6. Distúrbios da aprendizagem. I. Campos, Pedro Humberto Faria. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
- III. Título.

CDU: 159.922.76-056.313(043)

Ficha de Avaliação

Mendes, C.B.Q. (2016). *Práticaa Incluiva e Repraentaçõe Socialia do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)*. Orientador: Prof. Dr. Pedro Humberto Faria Campos

Esta Tese foi submetida à banca examinadora:

Prof. Dr. Pedro Humberto F. Campos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
(Presidente)

Prof. Dr. Claudomilson Fernandes Braga
Universidade Federal de Goiás
(Membro convidado externo)

Prof. Dr. Sebastião Benício da Costa Neto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
(Membro convidado interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente à Deus, que concedeu-me saúde física e psíquica para chegar até aqui.

Ao meu professor e orientador, Dr. Pedro Humberto Faria Campos, a quem nutro profunda admiração e respeito, obrigada pela atenção e cuidado em ajudar-me com este trabalho, ao empenho, sabedoria e delicadeza em orientar-me. Muito obrigada!

Ao professor Dr. Sebastião Benício da Costa Neto, que muito contribuiu com uma leitura cuidadosa e atenta, desde a qualificação do projeto de pesquisa até o resultado final da pesquisa. Obrigada, professor!

Ao professor Dr. Claudomilson Fernandes Braga, pela contribuição teórica e metodológica, desde as discussões no Grupo de Pesquisa em Representações Sociais da Puc de Goiás.

Ao meu esposo Alessandro e filhos, Fernanda e Alexandre. Por compreenderem minhas ausências contínuas, flutuações de humor, cansaço, e por acreditarem que tudo daria certo. Amo vocês! Obrigada!

Ao programa de Pós-Graduação da Puc de Goiás e à Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional –To, pela confiança depositada e por permitirem a realização desse trabalho .

Aos professores da rede regular de ensino de Porto Nacional – TO, participantes dessa pesquisa, por acreditarem que a inclusão é possível, e por não desistirem, nunca!

RESUMO

Diante da complexidade da inclusão de alunos com deficiências no ensino regular, somadas das dificuldades já enfrentadas pelos professores no exercício de seu trabalho, pergunta-se: Em que medida os professores estão conseguindo atender às demandas escolares dos alunos com deficiência, em especial, aqueles identificados com deficiência intelectual (D.I.) e quais as práticas pedagógicas implementadas neste processo? E ainda, estas práticas, advindas do contato e da atuação com alunos com deficiência intelectual seriam inovadoras, ou práticas já reiteradas no trabalho cotidiano, como aquelas utilizadas com alunos com dificuldades de aprendizagem (D.A.), já normalmente instituídas no trabalho docente? E quais seriam as representações sociais que permeiam o trabalho dos professores com os alunos com D.I.? O presente trabalho teve como proposta percorrer os caminhos da inclusão dos alunos com deficiência intelectual, por meio do estudo das práticas pedagógicas inclusivas e das representações sociais do aluno com D.I. Para tanto, o estudo foi dividido em duas fases. Na Fase I, chamado de estudo exploratório, foram entrevistados cinco professores com experiência no trabalho com alunos com D.I e objetivou identificar suas percepções quanto às características e práticas pedagógicas. Estes dados serviram para a construção do questionário utilizado na fase seguinte. Na fase II, foram realizados dois estudos com aplicação de questionários em professores voluntários. O primeiro estudo, sobre as representações sociais dos alunos com D.I. e práticas pedagógicas inclusivas, contou com a participação de 38 professores. O segundo, sobre as representações sociais do aluno com D.A e as práticas docentes, foi realizado com 40 professores. Os resultados indicam que as representações sociais do aluno com D.I. ainda encontram-se em construção, e estão pautadas na percepção de que o aluno com D.I. é desatento e agitado, apresentando vários tipos de dificuldades, tanto escolares (escrita, leitura, entendimento) como sociais. Os professores tentam suprir essas dificuldades com práticas orientadas por diretrizes educacionais, como o encaminhamento para a sala de recursos, com vistas a obterem um atendimento especializado. A diferença atribuída pelos professores quantos às características dos alunos com D.A. e com D.I. consiste, no primeiro caso, serem alunos que não aprendem porque não querem, enquanto os alunos com D.I. não aprendem porque não conseguem. Ressalta-se a importância atribuída pelo professor ao laudo profissional e o papel da formação docente na construção das representações sociais no contexto educativo.

Palavras-Chave: Representações Sociais; Inclusão; Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

Noticing the complexity of inclusion of deficient students at usual school class in addition the difficulties which are dealing by the teachers during the process of their work it is asked: in what degree are the teachers getting to attend the school demands of the deficient students, in special those ones who are identify with Intellectual Deficiency (ID) and which are the pedagogical practices implemented in this process? And still more are these practices those come from the contact and acting with students with intellectual deficiency innovated or are practices that had been reiterated in the normal process with those worked with the students with the learning difficulties(LD) which ones have already instituted in the docent working? The current working has as purpose to try going through the direction of the inclusion of the students with intellectual deficiency through the studies of the pedagogical including practices and the social representations of the students with intellectual deficiency. For doing this the study was divided into two phases. In the first phase which was called exploratory working which five teachers were interviewed with experience in the working with students with ID and whose the purpose of it was to identify their perception about the pedagogical characteristics and practices. These data were used to structure the following questionnaire used in the next step. In the second phase was actualized two studies through the application of two questionnaires with volunteer teachers. The first study with social representations of the students with ID and pedagogical including practices had the participation of 38 teachers. The second one with the students with the social representations of the students with ID had the participation of 40 teachers. The findings show that the social representations of the student with ID are still been developed and they are formed the base that the student with ID is an absent-minded, excited one showing several kinds of difficulties as school ones(writing, reading and understanding) and as social ones. The teachers try to supply these difficulties with guide practices by educational guidelines, as the conducting of these students to the recourse room with the purpose to have a specialized attendance. Emphasize the importance given by the teacher to the professional appraisal and the importance of the docent education in the structure of the social representations in the educational context.

Key words: Social Representations, Inclusion, Intellectual Deficiency

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Árvore Máxima da Representação Social do aluno com D.I. e as Práticas Pedagógicas Inclusivas 86
- Figura 2 – Árvore Máxima da Representação Social do aluno com D.A. e as Práticas pedagógicas 90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização das escolas e alunos do Município de Porto Nacional/2014	588
Quadro 2 – Características do aluno com D.I.	71
Quadro 3 – Importância atribuída pelo professor ao diagnóstico formal (Laudo profissional)	75
Quadro 4 – Atividades e práticas pedagógicas propostas ou desenvolvidas pelo professor junto ao aluno com deficiência intelectual	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Disposição das palavras evocadas em quadrantes conforme a teoria do Núcleo Central	67
Tabela 2 – Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais do aluno com Deficiência Intelectual junto aos Professores da rede regular de ensino do município de Porto Nacional/TO	82
Tabela 3 – Conteúdo e a Estrutura das Representações Sociais do aluno com Dificuldade de Aprendizagem em Professores da rede regular de ensino do município de Porto Nacional/TO	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	American Association on Mental Retardation
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIDID	Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
CNEN	Campanha Nacional de Educação de Cegos
DA	Dificuldade de Aprendizagem
DI	Deficiência Intelectual
DID	Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
DRE	Diretoria Regional de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EVOC	Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Evocations
FMI	Fundo Montério Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação no Brasil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura do Brasil
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
RS	Representações Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TRS	Teoria das Representações Sociais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

Folha de avaliação	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Lista de figuras	VII
Lista de quadros	VIII
Lista de tabelas	IX
Lista de siglas e abreviaturas	X
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	19
1.1 Breve histórico da educação inclusiva no brasil	19
1.2 Da educação especial no Brasil Ao “modelo” da educação inclusiva	28
1.3 Deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem	33
1.4 A exclusão no contexto escolar	42
CAPÍTULO 2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO	46
2.1 A teoria das representações sociais e o estudo das práticas escolares	46
2.2 Estudos sobre representações sociais no contexto da educação inclusiva	53
CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E AS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS	57
3.1 Método	57
3.2 Sujeitos da pesquisa	60
3.3 Instrumentos e procedimentos de análise	64
3.3.1 Entrevistas semidiretivas – Fase 1	64
3.3.2 Análise Estrutural das representações sociais de alunos com deficiência intelectual e práticas – Fase 2	65
3.4 Resultados e discussões	70

3.4.1 REsultados das entrevistas: estudo exploratório sobre a percepção do professor acerca das características do aluno com deficiência intelectual e as práticas inclusivas (D.I.) – Fase 1	70
3.4.2 Resultados do estudo das representações sociais do aluno com deficiência intelectual e as práticas inclusivas – Fase 2	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	106
ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE COLABORAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO NACIONAL – TO	107
ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	108
ANEXO 3 – ENTREVISTAS SEMIDIRETIVAS	110
ANEXO 4 – LISTA DE CARACTERÍSTICAS DO ALUNO DI	136
ANEXO 5 – LISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O ALUNO DI	137
ANEXO 6 – ESBOÇO DE QUESTIONÁRIO 1 - FASE 2	138
ANEXO 7 – ESBOÇO DE QUESTIONÁRIO 2 - FASE 2	140
APÊNDICE – FICHA CADASTRAL DO INEP	142

INTRODUÇÃO

“Somos nós que definimos o outro (...). E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais (...). A partir deste ponto de vista, o louco confirma a nossa razão (...); a criança a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração; o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.”
(Larrosa & Lara, 1998, p. 8).

São vários os desafios enfrentados pelos professores na sala de aula, e o trabalho com crianças com deficiências na rede regular de ensino, prática consequente do movimento em prol da Educação Inclusiva é, atualmente, uma questão importante dentro do cenário educacional. A inserção na escola de crianças com diversos tipos de deficiência favorece questionamentos sobre o verdadeiro papel da educação escolar, sua finalidade e seus objetivos.

A Educação Inclusiva apresenta-se como o movimento que, dentro do campo da Educação, corresponde às iniciativas voltadas à promoção da Inclusão, por meio da inclusão educacional de crianças com diversos tipos de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Segundo Sasaki (1999), a educação inclusiva pode ser compreendida como um processo bilateral de adaptação da sociedade, trazendo-lhe benefícios, uma vez que esta deve se preparar para incluir as pessoas com deficiências e, por outro lado, essas pessoas também se preparam para assumir papéis na sociedade. Por meio dessa parceria, pretende-se buscar a resolução de problemas sociais, como a equiparação de direitos, deveres e oportunidades, problemas que, quando negados, comumente, levam a um processo de exclusão.

A proposta de uma escola inclusiva no Brasil, resultante da luta de movimentos sociais e políticos internacionais que culminaram na Declaração de Salamanca (1994) e a favor dos direitos das minorias, tem como objetivo atender uma população mais ampla, e não apenas aquela da Educação Especial, como as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. O objetivo é favorecer toda e qualquer pessoa que, por motivos econômicos, sociais, culturais, ou ainda devido às diferenças qualitativas no desenvolvimento possam, em algum momento de sua trajetória acadêmica, encontrar-se apartado do processo escolar e educativo. Isso quer dizer que, qualquer pessoa, em algum momento de sua trajetória acadêmica, pode ser beneficiada pelo movimento da inclusão.

Diante da complexidade da inclusão de alunos com diversos tipos de deficiências na sala de aula regular, somadas às dificuldades já enfrentadas pelos professores no exercício de seu trabalho, como salas superlotadas, formação insuficiente, falta de materiais necessários pedagógicos e outros (Libâneo, 2013; Tardif, 2014), pergunta-se: em que medida os professores estão conseguindo atender às demandas escolares dos alunos com deficiência, em especial, àqueles identificados com deficiência intelectual? Se estão, quais as práticas pedagógicas implementadas nesse processo? E, ainda, essas práticas, advindas do contato e da atuação com alunos com deficiência intelectual seriam inovadoras, ou seriam práticas já reiteradas no trabalho cotidiano, como, por exemplo, aquelas utilizadas com alunos com dificuldades de aprendizagem, já normalmente instituídas no trabalho docente? Como os professores vêm interpretando a realidade da Educação Inclusiva?

Estes questionamentos intensificaram, quando, em trabalho realizado como psicóloga na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) da cidade de Porto Nacional, Tocantins, tive a oportunidade de acompanhar a situação vivenciada por alguns pais e seus filhos quanto à inserção destes na rede regular de ensino. Essa situação era normalmente motivo de sofrimento por parte da família, que frequentemente recusava a matrícula na rede regular informando sobre experiências desastrosas nesse campo. De acordo com os familiares, eram comuns os relatos de crianças que, por suas deficiências, ficavam à margem do processo pedagógico quando inseridas na rede regular de ensino. Os depoimentos diziam que, os professores, algumas vezes por não saberem como trabalhar com as crianças com deficiências e outras vezes por condições de trabalho precárias, ofereciam a elas algumas folhas de desenho e brinquedos e as deixavam no canto da sala quando estavam “calmas” ou nos corredores para brincar, aparte do processo educativo, alheias à dinâmica escolar, reforçando o processo de exclusão, isolamento e abandono. Nesse sentido, o desejo desses familiares era de que suas crianças permanecessem como estudantes naquela instituição, ainda que não apresentasse condições para oferecer ao aluno a série em que este deveria estar matriculado. As Apaes são instituições filantrópicas, mantidas pela sociedade civil com colaboração do poder público e que oferecem aos seus usuários atendimentos nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social. Na Apae de Porto Nacional, a parte da Educação é oferecida pela Escola Especial Mãe Tia Eulina Braga, com autorização da Diretoria Regional de Educação do Município (DRE), que oferece escolarização da educação infantil até o terceiro ano do ensino fundamental e se situa no mesmo espaço físico da APAE.

A teoria da qual lançamos mão para tentar compreender o fenômeno das práticas sociais, neste caso, das práticas pedagógicas dos professores em relação aos alunos com

deficiência intelectual, foi a Teoria das Representações Sociais. A relevância dessa teoria neste trabalho justifica-se, uma vez que, de acordo com Jodelet (2001) e Rateau et al. (2012), as representações sociais orientam a prática dos sujeitos coletivos, inseridos em um espaço social e em interação com outros indivíduos.

Na escola, a atividade pedagógica é construída e reconstruída na experiência oportunizada pelas vivências diárias e cotidianas e no diálogo com o conhecimento instituído, que se dá por meio de formações profissionais ou pelas trocas entre professores, formando, assim, um corpo estruturado de ações, que estão apoiadas em suas representações sociais.

A importância desta pesquisa encontra-se na atualidade da problemática da inclusão escolar. Mendes (2008), após revisão da agenda de um grupo de pesquisa em inclusão escolar, constatou que a produção científica sobre o tema começou a crescer vertiginosamente a partir da década de 1980, e até 2004 haviam sido produzidos, no Brasil, 555 estudos, entre teses e dissertações, espalhadas em 27 universidades, de 22 estados brasileiros.

Atualmente, essa é uma questão amplamente discutida no Brasil, sobretudo após a universalização da educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Com a política de inclusão, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) alinha a educação brasileira com os termos da Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e políticas de ensino de outros países, que propõem uma política educativa com orientação inclusiva, em que crianças com essas características devem ser matriculadas, preferencialmente, na rede regular de ensino.

O uso da terminologia Deficiência Intelectual (D.I.), neste trabalho, deu-se em referência à classificação utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal, vinculada ao MEC, que promove estudos, pesquisas e avaliações em todo sistema educacional brasileiro, com o objetivo de formular e implementar políticas públicas na área educacional. O Inep realiza anualmente o censo escolar em todas as escolas do Brasil, oportunidade que estas têm para informar os dados sobre seus alunos e profissionais da educação. No censo, ao realizar o cadastro do aluno, a escola informa, no item 12, se o mesmo possui alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, enquadrando-o na modalidade da Educação Especial. Em caso positivo, ou seja, se o aluno apresentar, segundo a escola, alguma deficiência, a mesma deve informar, no item 12a, o campo que corresponde ao tipo: baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, surdez, surdocegueira ou deficiência múltipla. Se o aluno apresentar algum transtorno global do

desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, a escola deve marcar se o mesmo enquadra-se no tipo: autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância ou altas habilidades/superdotação. Observa-se que os campos já estão definidos pelo cadastro, não oportunizando à escola a possibilidade de qualquer questionamento acerca da terminologia empregada.

A escolha da D.I. como recorte no estudo das práticas da inclusão ocorreu após observação de que esta é a deficiência mais declarada pelas escolas da rede municipal de ensino de Porto Nacional, Tocantins, correspondendo à cerca de 80% dos alunos incluídos, de acordo com o censo escolar municipal de 2014, e o fenômeno da inclusão, aqui, será abordado por meio da análise das práticas pedagógicas dos professores com os alunos com D.I.

A hipótese desta pesquisa foi a de que a representação da deficiência intelectual (D.I.) confunde-se com a de alunos com dificuldades de aprendizagem (D.A.), fazendo-nos supor que a representação social acerca da D.I. em professores da rede regular de ensino de Porto Nacional, Tocantins, ainda esteja em construção, não sendo possível identificar ações ou práticas pedagógicas específicas no trabalho com alunos com D.I.

Nesse sentido, identificar as representações sociais ou os sistemas simbólicos que orientam as práticas sociais dos professores que trabalham com crianças com deficiência intelectual em suas salas de aula é fundamental para o desdobramento de ações e políticas públicas de inclusão mais eficazes. Com base nestes resultados, podem-se repensar os espaços educativos, os programas de ensino, as metodologias e as didáticas aplicadas, além de propor projetos de aperfeiçoamento e capacitação de professores e funcionários das escolas, que sejam preconizadores de mudanças de atitudes, necessárias para a verdadeira inclusão educacional.

O estudo das práticas sociais está intimamente relacionado ao sistema de crenças e valores de que os indivíduos lançam mão para interpretar a realidade e agir sobre ela, ou seja, o sistema de representações. Essa relação, de acordo com Abric (2001), “funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social, ela vai determinar seus comportamentos ou suas práticas” (p. 13). Rouquette (2003) lembra que essa relação não é tão linear, apresentando-se de forma mais complexa, uma vez que, “de um lado, as representações condicionam as práticas, lhes impondo condições (...). De outro lado, as práticas determinam os conteúdos e, de certo modo, as modalidades do conhecimento” (p. 87).

É nesse contexto que este trabalho objetivou identificar a estrutura e o conteúdo das representações sociais da educação inclusiva de alunos com D.I., contrapondo com a

representação da D.A., em professores da rede regular de ensino de Porto Nacional, Tocantins. Para isso, buscou-se: analisar a estrutura e o conteúdo da representação social da D.I. em professores da rede regular de ensino da referida cidade; conhecer as ações pedagógicas que os professores desenvolvem para apoiar esse aluno; descrever as práticas ou as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam junto aos alunos com D.I., que visam a apoiar seu desenvolvimento; refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores da rede regular e os efeitos sobre o processo de inclusão das crianças com D.I.; e contribuir com dados e reflexões para as Políticas Públicas Educativas voltadas ao trabalho com crianças com D.I.

O trabalho estruturou-se em três capítulos, distribuídos da seguinte forma: O primeiro capítulo, intitulado “Educação Inclusiva no Brasil, deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem”, teve como objetivo fazer um breve retrospecto da Educação Inclusiva no Brasil, a partir do final do século XIX até os dias atuais, abordando as diferentes concepções em relação às pessoas com deficiência no âmbito da educação, como a segregação que ocorreu de diferentes formas, seja com o isolamento das pessoas com deficiência em hospitais e abrigos, a serviço de um dispositivo de controle social ainda no século XIX, ou a segregação por meio do atendimento médico-educacional de caráter eugênico ou ainda do modelo psicopedagógico com as escolas especiais. No século XX, vemos emergir o modelo de integração, que tentou inserir as crianças com deficiências em salas especiais dentro das escolas da escola regular, e embora tenha representado um avanço, ainda permaneceu o modelo segregacionista, uma vez que as crianças a deficiência era vista como anormal e doença. E por fim, o modelo de educação inclusiva, que faz parte da Política de Educação Especial no Brasil atualmente, que tem o objetivo de colocar todas as crianças, com ou sem deficiências em salas de aula comuns, atribuindo-as os mesmos direitos, sendo que compete à escola melhor preparar-se para acolher esta demanda. Outro aspecto abordado neste capítulo consiste na breve explanação sobre as constantes alterações das terminologias utilizadas para classificar e identificar as pessoas com deficiências, como Excepcional, Alunos Especiais, Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, Portador de Necessidades Especiais, pessoa com Deficiência Intelectual, ou ainda pessoa com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. Já finalizando o capítulo, buscou-se apresentar as principais características e diferenças entre os alunos identificados com D.I e com D.A., apresentando uma discussão sobre os processos de exclusão no contexto escolar.

O capítulo dois, “A teoria das representações sociais e as práticas em educação”, buscou apresentar a teoria que fundamentou a pesquisa, ou seja, as representações sociais e

seus principais estudiosos. Esta teoria foi escolhida para a presente pesquisa porque faz um importante diálogo entre as práticas sociais e o sistema simbólico que afetam os grupos sociais e as instituições, regendo as interações cotidianas na sociedade. É uma teoria que, dentro da Psicologia Social, procura, por meio da análise da realidade social encontrar explicações e sentidos para entender o mundo que nos cerca, e assim, as atitudes, comportamentos e crenças dos indivíduos. Além da apresentação do aporte teórico, ainda neste capítulo é possível identificar alguns estudos realizados sobre as representações sociais no contexto da educação inclusiva, publicados entre os anos de 2005 a 2016.

O último capítulo, “Estudo empírico sobre a relação entre as representações sociais de crianças com deficiência intelectual e as práticas docentes inclusivas” consistiu na pesquisa propriamente dita, e apresenta o método utilizado, sujeitos e instrumentos, assim como os resultados e discussões.

Após a análise dos resultados, pode-se dizer que os objetivos que delinearam a pesquisa foram alcançados. Ao longo desse percurso, foi possível observar que o modelo de educação inclusiva no Brasil, ainda encontra-se em construção, permeado por incertezas e questionamentos. Nesse sentido, pode-se pensar que as representações sociais no contexto da educação de crianças com D.I. ainda encontram-se em construção, e os conhecimentos produzidos nessa área ainda precisam ser oportunizados a todos os que trabalham, direta ou indiretamente, com a educação inclusiva. Isso ficou claro durante a pesquisa, haja vista que, embora os participantes deste trabalho sejam formados por um contingente de professores com experiência na escolarização do aluno com D.I., os nossos resultados indicam que ainda desconhecem algumas de suas principais características, limitações e potencialidades.

Os resultados mostraram que as ações de muitos professores em relação à escolarização do aluno com D.I. estão pautadas na experiência do dia a dia sendo, lacunar em relação ao conhecimento científico produzido. A falta de formação dos professores tem sido um problema para a inclusão, dificultando o avanço do conhecimento nessa área, assim como a divulgação das novas práticas pedagógicas inclusivas. Constatou-se que o aluno com D.A., encontra-se em uma situação peculiar. Enquanto os alunos com D.I. são assistidos pela política da educação inclusiva com um plano de ações pedagógicas que devem ser oportunizadas (sala de recursos, aulas paralelas, reforço escolar...), os alunos com D.A., uma vez que inexistente uma política educacional para estes, são os verdadeiros excluídos do processo educativo. A eles são atribuídas características comportamentais que reforçam sua condição de “aluno desinteressado”, que “não aprende porque não quer”, enquanto o aluno com D.I. “não aprende porque não consegue”.

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

1.1 Breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil

Em pesquisa sobre a história da educação do deficiente mental no Brasil, Jannuzzi (2004) relata que o ensino do mentalmente diferente, durante o Brasil Império, era comumente vinculado ao campo médico, e o “despertar dos médicos neste campo educacional pode ser visto não só porque eram procurados clinicamente nos casos mais graves, em que existia um quadro patológico geral; mas também porque se depararam com eles misturados aos adultos em sanatórios psiquiátricos” (p. 31).

Em algumas dessas instituições, as chamadas instituições totais (Goffman, 2001), o interno era não apenas assistido na sua enfermidade ou sua fragilidade, mas se encerrava em um total isolamento a serviço de um dispositivo de controle social, uma vez que se retirava do convívio com os ditos normais, aqueles tidos como estranhos e diferentes, e nesse sentido inculcava-se a tênue e frágil sensação de que somos todos iguais. Esse modelo de cuidado permeou o atendimento ao louco, ao pobre, ao indigente, assim como aos deficientes (Mazzotta, 2011; Mendes, 2006).

A Educação Especial teve início, no Brasil, no final do século XIX, em uma época em que nem a educação popular e muito menos a dos deficientes mentais eram motivos de preocupação por parte da sociedade, produzindo o que Jannuzzi (2004) chamou de silêncio sobre o deficiente. A autora lembra que a grande maioria da população brasileira era composta por analfabetos, cerca de 85%. As escolas eram escassas, e frequentá-las era privilégio das camadas sociais mais elevadas. Em uma época em que o voto era censitário, vinculado à renda e não à escolarização, nada poderia fazer urgir a educação. Dessa forma, as primeiras iniciativas de educação das pessoas identificadas com necessidades especiais foram marcadas por iniciativas isoladas de alguns cidadãos, participantes da elite brasileira com acesso à formação educacional na Europa que, inspirados em experiências internacionais e pela ideologia liberal burguesa, trouxeram ao Brasil, no século XIX, a organização de serviços de atendimento à deficiência visual, auditiva e, em menor quantidade, à deficiência física. Porém, em relação à deficiência mental, o silêncio permaneceu (Jannuzzi, 1985; Mendes, 1995; Mazzotta, 2011).

Em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, por decreto de D. Pedro II, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin

Constante, em 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, em 1957, passou a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Em ambos os institutos, conforme Mazzotta (2011), “a preocupação era com a educação literária e o ensino profissionalizante, sendo que em seu interior foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios, como encadernação, tricô, sapataria, pautação e douração” (p. 30).

Embora se reconheça que a Educação Especial no Brasil surgiu com a fundação desses dois Institutos, essa educação não deixou de se constituir como uma medida precária, uma vez que, em 1872, o País contava com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, e os Institutos atendiam apenas 35 cegos e 17 surdos (Mazzotta, 2011).

Percebe-se que o atendimento educacional às pessoas com deficiência não era alvo de interesse da sociedade geral e passou a fazer parte da agenda do governo apenas devido às iniciativas isoladas de umas poucas pessoas. Foi assim que, durante o Segundo Império, algumas ações foram empregadas para o atendimento aos deficientes, como o oferecido pelo Hospital Juliano Moreira, em 1874, em Salvador, Bahia, e, em 1887, pela Escola México, no Rio de Janeiro (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2011).

Não se sabe ao certo quem eram os educandos abrigados nesses estabelecimentos, e nem o tipo de assistência prestada. Segundo Jannuzzi (2004), provavelmente, eram atendidos aqueles “que incomodavam ou pelo aspecto global ou pelo comportamento altamente divergente. Os que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural desescolarizada” (p. 28). Nota-se a estreita relação entre atendimento educacional e atendimento médico.

As iniciativas voltadas à Educação Especial, de acordo com Miranda (2008), surgiram a partir de duas vertentes, a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A médico-pedagógica caracterizou-se pela preocupação eugênica e de caráter higienizadora da sociedade brasileira, que na Educação Especial refletiu na criação de escolas dentro de unidades hospitalares com forte tendência segregacionista. Essa vertente partiu do pressuposto de que a deficiência mental era uma doença.

A vertente psicopedagógica procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade, por meio de escalas psicológicas e o atendimento pedagógico em escolas ou classes especiais, em que os alunos especiais seriam atendidos por professores especializados. Os adeptos dessa vertente buscavam medidas pedagógicas alternativas e desenvolviam e adaptavam Escalas de Inteligência que eram utilizadas no diagnóstico dos diferentes níveis intelectuais. Essa tendência diagnóstica também resultou na segregação, pois deram origem às classes especiais (Miranda, 2010; Jannuzzi, 1985).

A proclamação da República do Brasil em 1889, e a Constituição Federal de 1891, trouxeram importantes mudanças no cenário político educacional, definindo as responsabilidades pela política educacional e, com isso, algumas escolas para deficientes mentais vão surgir em São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, ainda que timidamente.

A articulação de profissionais – como médicos, psicólogos e pedagogos – começa a estruturar as bases para um campo de reflexão sobre a atuação de cada profissional na concretização de uma ação pedagógica, ainda que se privilegiassem as práticas que envolviam os cegos e os surdos. Na década de 1920, um número muito reduzido de escolas localizadas em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Amazonas, Rio Grande do Sul e Minas Gerais atendiam essa demanda (Jannuzzi, 1985). Até 1950,

havia quarenta estabelecimentos de ensino regular (...) que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais. Ainda, catorze estabelecimentos de ensino regular, dos quais um federal, nove estaduais e quatro particulares, atendiam também alunos com outras deficiências (Mazzotta, 2011, p. 31).

Essas práticas visíveis de exclusão com relação aos deficientes manifestaram-se na educação sob a forma de exclusão escolar e perduraram até meados do século XX, quando vemos surgir a tentativa de integrar à escola os alunos “difíceis” e “que não aprendem” em classes especiais. Essa iniciativa teve origem nos países escandinavos com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram sobre o abuso das instituições residenciais e as limitações desse serviço na qualidade de vida das pessoas com deficiências.

Mendes (1995) chama a atenção para as mudanças históricas produzidas após a Revolução Industrial. Em se tratando da Educação Especial no Brasil, o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) levou o País a um surto de desenvolvimento, que fez crescer a necessidade de mão de obra produtiva especializada, suprida inicialmente pela imigração europeia, a fim de atender as necessidades capitalistas. Segundo a autora, essa situação impulsionou a massificação da escolarização pública formal, e a partir daí as escolas, que até então se destinavam à formação das elites, abrem suas portas para um maior número de pessoas. Consequentemente, constatou-se que havia um contingente de alunos que, apesar de não possuírem características evidentes de deficiência, não conseguiam desenvolver as habilidades acadêmicas. Dessa forma, a massificação da escolarização proporcionou a ampliação do conceito de deficiência mental para além das características físicas e popularizou a utilização de testes de nível de inteligência para diagnóstico, contribuindo para a segregação daqueles classificados como deficientes mentais.

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas pela influência da Nova-Escola que culminou, dentre outros, com a popularização da escolarização formal, a expansão do ensino primário e a valorização da Psicologia da Educação. Naquele período, o uso de testes de inteligência passou a ser utilizado para diagnóstico, e seus pressupostos revestiam a pedagogia de preocupação política e social, propondo uma reconstrução do sistema educacional brasileiro, dando as mesmas oportunidades educacionais a todos (Miranda, 2008).

Influenciadas pelos ideais da Escola-Nova, foram realizadas várias reformas na educação brasileira, com a contratação de professores-psicólogos europeus, que se empenharam na criação de serviços de diagnóstico, classes e escolas especiais, como a Sociedade Pestalozzi, fundada em 1932 em Minas Gerais, pela psicóloga russa Helena Antipoff que,

(...) se de um lado ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “amoralidade”, os de “difícil aprendizagem”, etc., de outro lado e pela primeira vez possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, de crianças com alguns prejuízos orgânicos (Jannuzzi, 1985, p. 92).

O início da Educação Especial, no Brasil, ficou, assim, marcado pela segregação, isentando o ensino regular da incômoda presença dos alunos com deficiência intelectual, que, de acordo com a ideologia da época, atrapalhava o rendimento dos outros alunos (Miranda, 2008). Dechichi (2001) ressalta que, apesar da ideologia da Escola-Nova estar atrelada à diminuição das desigualdades sociais, contribuiu para a exclusão e a segregação dos indivíduos considerados diferentes ao propor para a Educação Especial um ensino diferenciado e especializado em técnicas de diagnóstico para aqueles que não conseguiam acompanhar as exigências da escola regular. Dessa forma, justificou-se a criação de classes ou escolas especiais. Helena Antipoff participou na criação do movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954.

Durante o século XX, final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a educação dos excepcionais foi assumida pelo governo federal e incluída na Política Educacional brasileira, com as chamadas “Campanhas”: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em dezembro de 1957, desativada alguns anos depois por supressão orçamentária; e, em 1958, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, que sofreu mudanças e passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEN), subordinada diretamente ao gabinete do MEC (Mazzotta, 2011). Jannuzzi (2004) lembra que esse crescente interesse pela educação dos deficientes efetivou-se “em função da economia

dos cofres públicos e dos bolsos particulares, pois se evitariam manicômios, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho” (p. 42). A ideia vigente na época era a necessidade de tornar os deficientes produtivos, e a escola era o espaço adequado, com profissionais especializados que poderiam selecioná-los e capacitá-los para a adaptação social e para o mundo do trabalho, marcando um período de classificação e seleção da deficiência mental nas escolas do Brasil.

Naquele período, foi intenso o uso de instrumentos psicológicos e triagens médicas, como os testes de medida de inteligência, fazendo circular pelos ambientes escolares terminologias diagnósticas tais como: anormais completos, anormais incompletos, retardados, débeis mentais, excepcionais e deficientes mentais. Jannuzzi (2004) esclarece o quão complicado era, por vezes, obter diagnósticos precisos, uma vez que estes nem sempre eram baseados em critérios clínicos, mas na observação das normas sociais. De acordo com a autora, “a classificação, a catalogação da deficiência é feita de acordo com a maior ou menor adequação às normas sociais veiculadas na escola” (p. 64), dessa forma, sendo o conceito de deficiência mental elaborado a partir das normas escolares, eram considerados retardatários todos os que nela não se adaptaram.

Igualmente, muitos pedagogos agruparam na categoria dos deficientes mentais aqueles que possuíam lesões orgânicas, distúrbios mentais graves, assim como os abandonados, inquietos, de aprendizagem lenta, enfim, todos aqueles considerados fora dos padrões estabelecidos para a normalidade. Na valorização da percepção do professor acerca da deficiência mental, comportamentos como agressividade, teimosia, homossexualidade, turbulências emocionais, medo, timidez, apatia, dificuldade de aprendizagem e outros eram considerados desajustamentos que caracterizavam a anormalidade (Jannuzzi, 2004). Por outro lado, ainda que a ação pedagógica junto às crianças tenha sido aquela que favorecia as expectativas dominantes por atribuir-lhes alguma atividade laboral produtiva, é importante frisar que “houve dúvida, inquietação, contestação e até alguma reformulação” (Jannuzzi, 2004, p. 100) e que a prática pedagógica trouxe também grandes benefícios no sentido de viabilizar aprendizagens possíveis de conteúdos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e independência, como as atividades práticas da vida diária (comer, vestir, escovar os dentes, andar no trânsito, contar, ler, escrever etc.), o que pode ter contribuído para a diminuição da segregação e da marginalização dessas crianças.

A partir dos anos oitenta, essa realidade começa a mudar em decorrência dos debates em torno da normalização e da integração. A normalização foi um movimento que entendia que todas as pessoas com deficiência tinham o direito de, conforme Glat e Blanco (2007)

“usufruir das condições de vida mais comuns e/ou normais possíveis” (p. 21). Por outro lado, segundo Pletsch e Damasceno (2011), a integração “pregava a preparação prévia dos alunos para a sua entrada no ensino comum” (p. 32), o que significa que os alunos com deficiência, para estarem na escola, deveriam apresentar condições para acompanhar os demais colegas.

Ao longo do tempo, houve mudanças em torno da educação especial no Brasil, decorrentes de pressões de grupos socialmente organizados, como o de pais de alunos com deficiência física, sensorial ou mental. Os inúmeros encontros internacionais dos anos noventa, segundo Pletsch e Damasceno (2011), “influenciaram a elaboração e implementação de políticas de universalização da educação básica e de inclusão escolar em nosso país” (p. 33), como os encontros de Jomtien e Salamanca, que culminaram na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) e a Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994), que foi resultado do evento da Unesco, em 1990, nesta mesma cidade.

A Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que ocorreu em Salamanca (Espanha), em 1990, configura-se como um importante marco que contou com representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais. O resultado foi o documento sobre Princípios e Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Esse documento reafirma a garantia de acesso à educação por todas as pessoas, reiterando que a escola deve ser um espaço de acolhimento para todas as crianças e jovens, não devendo discriminar, assim, condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais, linguística ou outras (Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais, 1994).

A Declaração de Salamanca entende aqueles estudantes que necessitam de acompanhamento pedagógico diferenciado dos demais – como metodologias, recursos didáticos, assim como adaptação curricular e articulação de tempos diferenciados para a aprendizagem, por apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência de suas condições físicas e/ou mentais – alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, o público das “necessidades educacionais especiais” corresponde a “todas aquelas crianças ou jovens cujas NEE se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (1994, p. 3).

Esclarece ainda que muitas crianças podem apresentar dificuldades de aprendizagem ao longo de seu percurso escolar e que, portanto, nessas situações, demandam estratégias educacionais especiais, sendo assim, naquela situação são possuidoras de NEE. Esse entendimento amplo do termo leva-nos à compreensão de que qualquer pessoa em algum

momento de sua vida pode apresentar NEE por motivo de dificuldade de aprendizagem, que pode ser devido não apenas à deficiência física ou intelectual, mas também a motivos psicológicos e/ou socioculturais. No entanto, embora o termo seja amplo e por se referir à maioria dos estudantes de nossos estabelecimentos de ensino, quando o usamos no cotidiano, normalmente estamos nos referindo a um público bastante específico.

De acordo com Pletsche e Damasceno (2011), a partir dos pressupostos delineados nesses eventos, a proposta de educação inclusiva como parte de uma política de inclusão social ganhou destaque nos debates educacionais brasileiros, sobretudo a partir da implementação do Decreto de Lei n. 9.394/1996 de 20 de dezembro, do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O texto desse documento orientou aqueles que militaram em torno do movimento da educação inclusiva, ao afirmar que as escolas regulares com orientação inclusiva seriam as mais capazes de combater a discriminação social por criarem comunidades abertas e solidárias.

A educação inclusiva apresenta-se, de acordo com o texto da Declaração de Salamanca (1994), como uma proposta que por si só parece ser capaz de “modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (p. 4), ou seja, estudar em uma escola de orientação inclusiva parecia ser a solução para se construir uma sociedade menos excludente, como se o fato de ter uma criança com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola fosse suficiente para mudar o contexto histórico, político, econômico, cultural e social que compõe a complexidade do fenômeno da exclusão.

Pletsch (2010) destaca que a expressão “educação inclusiva não deve ser tomada como se fosse autoexplicativa, pois não se pode perder de vista a relação entre o particular e o geral, isto é, entre as propostas para a educação e a dinâmica e configuração das sociedades contemporâneas” (p. 27).

Além disso, observa-se que, após mais de uma década de tentativas de implementação, a discussão sobre a inclusão ainda permanece, não raramente, de forma vaga, com alusões abstratas em favor da valorização da diversidade, em detrimento da homogeneidade e da segregação (Pletsch & Damasceno, 2011), sem problematizar o contexto histórico-social que a escola está inserida e o papel dos agentes educadores, “portanto, faz-se necessária a articulação entre os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas,

políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro” (Glat & Pletsch, 2010, p. 27).

Para além do princípio de que todos os alunos têm direito à matrícula em escolas comuns, é preciso garantir que todos tenham acesso ao conhecimento e

(...) para tal, é necessário oferecer condições estruturais e de trabalho aos seus professores e conhecimentos sobre as diferentes estratégias pedagógicas que podem ser usadas para o trabalho educacional com esses alunos, como, por exemplo, braile, softwares de comunicação alternativa e tantos outros recursos tecnológicos existentes que se quer chegam às escolas públicas (Pletsch & Damasceno, 2011, p. 35).

Atualmente, a Educação Especial no Brasil é definida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art. 58, LDBEN/1996), caracterizando uma mudança na terminologia e no público atendido por essa política. Até então, o público da Educação Especial eram os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), sendo estas representadas pelas necessidades que qualquer criança enfrenta ou pode enfrentar em seu processo de escolarização. Dessa forma, NEE é um termo que abrange todos aqueles alunos que apresentam um fracasso em seu processo de escolarização (Ferreira, 2006).

O termo NEE foi objeto de polêmicas em sua utilização, uma vez que, de acordo com Mazzotta (2011), as necessidades especiais percebidas dentro do contexto educativo apresentavam-se de forma tão ampla que se tornava difícil perceber quem não as tinha. O autor alerta que, neste contexto,

(...) alunos e escolas são adjetivados de comuns ou especiais e em referência a uns e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração [...]. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade (Mazzotta, 2011, p.32).

Para o autor, o grande problema no uso do termo NEE não reside no fato de grande parte dos alunos serem arbitrariamente adjetivados como alunos especiais ou não, uma vez que esclarece a amplitude conceitual do termo, o problema reside na seguinte situação: devido a essa arbitrariedade, e uma vez que as NEE eram identificadas na circunstância do processo de aprendizagem, muitas vezes por pessoas despreparadas para tal tarefa, era possível deparar-nos com uma realidade em que todos nós, em alguma instância, poderíamos apresentar uma necessidade educacional especial como uma condição temporária devido a uma situação contextual e, nesse sentido, aleatoriamente sermos percebidos como doentes ou

deficientes, uma vez que a mudança dos termos, de deficiente para necessidades especiais, não alterou o sentido usado para os mesmos no uso cotidiano, embora os discursos tenham mudado.

Duschatzky e Skliar (2001) dizem que “os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflitos às intenções dos enunciadores do momento” (p. 1), o que parece ter ocorrido ao se substituir o termo deficiência por necessidades educacionais especiais. No entanto, NEE parece não ter tido grande aceitação por parte dos sujeitos enquadrados nesse termo. De acordo com Sá (n. d.),

A expressão necessidades especiais [...] surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a acepção negativa da terminologia adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes etc. (p. 1).

Para os defensores do uso do termo deficiência, este só seria problema se fosse confundido com doença.

Atualmente, a política de educação especial do Brasil atende os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. É considerada pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Os alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Embora o uso dos termos ainda não seja consensual, observa-se uma tendência atual para identificar os alunos compreendidos com Deficiência Intelectual (D.I.), por alunos com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (D.I.D.).

1.2 Da educação especial no Brasil ao “modelo” da educação inclusiva

O caminho trilhado pela educação de pessoas com deficiências no mundo, assim como no Brasil, foi dando forma à política de Educação Inclusiva que temos hoje, fortemente marcada pela noção de Educação Especial e pela categorização dos comportamentos dos alunos (Nabuco, 2010). No Brasil, a educação de pessoas com qualquer tipo de deficiência sempre esteve atrelada ao cuidado assistencial e, posteriormente, à adequação social e laboral, isso porque se acreditava na incapacidade de aprendizagem e no fracasso escolar por parte das crianças com deficiências.

Omote (1999) descreve os modelos de atendimentos às pessoas com deficiência que estiveram presentes na história da educação no Brasil. O primeiro grande modelo ficou conhecido como segregação e predominou até meados da década de 1980. Na segregação, as pessoas com deficiência eram apartadas do convívio social, internadas em instituições totais, segregadas ou abandonadas à própria sorte. No que diz respeito à educação, aqueles que conseguiam frequentar as escolas eram matriculados em turmas especiais, diferentes das salas de aula comum, chamadas Salas Especiais, reforçando a exclusão.

De acordo com Omote (1999), ainda na década de 1970, houve expansão nos serviços públicos de atendimento educacional a deficientes, criando-se numerosas classes especiais na rede pública de ensino, principalmente, na área da deficiência mental. Paralelamente, surgiram novos cursos de formação de professores especializados no ensino de deficientes.

No entanto, começaram a crescer as críticas em relação às práticas altamente segregativas que estavam ocorrendo no atendimento educacional a deficientes. Tais práticas eram interpretadas como um processo de exclusão dos alunos na rede de ensino regular, causando uma crescente inquietação entre profissionais e estudiosos da área. O autor acrescenta que,

Na Educação Especial brasileira, nas décadas de 70 e 80, um aspecto notável, marcantemente presente em muitas discussões apaixonadas acerca da integração, foram as críticas a recursos e modalidades de atendimento, interpretados como sendo segregativos, o que gerou até proposta de sua eliminação. A colocação em instituições residenciais foi indiscriminadamente criticada, entendendo-se que o ambiente familiar é necessariamente melhor que o de grandes instituições totais. Criticaram-se as escolas especiais por promoverem a segregação. Até as classes especiais, integradas à rede pública de ensino comum, passaram a ser severamente criticadas (Omote, 1999, p. 7).

O modelo da integração, fruto das críticas à segregação, ficou também conhecido como normalização. Esse modelo pressupõe a convivência dos indivíduos como padrão de vida comum ou normal em sua cultura, sendo um direito inalienável de todas as pessoas,

devendo ser oferecidas oportunidades iguais de participação nas atividades partilhadas a todos os grupos sociais, em suas idades equivalentes (Mendes, 2006).

Isso significa dizer que participar das atividades escolares e pedagógicas passou a ser um direito inalienável a todas as pessoas, sem discriminação de sexo, cor, religião, política, cultura, condição física ou mental e, sendo um direito, é obrigação do Estado criar os mecanismos que o assegure e o faça valer.

Embora tenha nascido com o objetivo de superar a segregação, o modelo da integração gerou muitos descontentamentos. De acordo com Omote (1999), “talvez tenha origem nas medidas adotadas nos países escandinavos no final da década de 50, resultando na proposta do princípio de normalização” (p. 4), e parte da ideia de que se deve permitir que o deficiente possa dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns. As repercussões dessa ideia foram amplas, consolidando, nos Estados Unidos, o movimento que ficou conhecido como *mainstreaming*, ou integração. Esse movimento defendia que os alunos deficientes fossem escolarizados no ambiente o mais normalizador possível, evitando a sua colocação em locais estigmatizantes e segregativos, como as classes especiais.

No entanto, ainda na década de 1980, surgiram, entre os educadores norte-americanos, muitas críticas a esse modelo, uma vez que a integração acabou por demonstrar que os alunos deficientes, mesmo sendo mantidos em classes comuns para serem escolarizados junto com seus pares não deficientes, continuavam sendo segregados. Nesse sentido, buscaram-se novas propostas alternativas.

A Educação Inclusiva é resultado de uma luta de grupos minoritários da sociedade, fruto de medidas isoladas e locais, envolvendo indivíduos ou grupos que, identificados com a causa dos deficientes e antenados com as ideias liberais internacionais, promoveram manifestações pela defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência, a partir dos anos 1980 (Mazzotta, 2011; Jannuzzi, 2004). Essas manifestações, consonantes aos interesses internacionais, objetivaram promover uma educação que fosse de qualidade para todos os cidadãos (Santos et al., 2013). Dos movimentos internacionais que contribuíram para questionar a institucionalização de pessoas deficientes, encontram-se o desenvolvido pelas associações de pais, deficientes e voluntários, em nome da Declaração de Direitos do Homem e dos Direitos da Criança.

Glat e Blanco (2007) falam da necessidade de desenvolver uma nova cultura escolar, e que a escola deve “transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social” (p. 16). Percebe-se aqui que os objetivos da escola no paradigma da educação inclusiva são ampliados, muitas vezes

ultrapassando o papel de instituição educativa como facilitadora ou promotora do conhecimento. No entanto, a inclusão social, colocada como meta pela educação inclusiva e operacionalizada na instituição escolar, deve ser o exercício de um sistema mais abrangente que aquele encontrado na escola, uma vez que não se pode pensar em uma real inclusão escolar sem repensar os processos que deram origem a essa exclusão, que faz parte de um processo de exclusão mais amplo, o da exclusão social, sob a pena de estarmos efetivando apenas uma inclusão formal.

Nascimento (2008, p. 63) aponta que

A questão da educação inclusiva não se relaciona apenas a pessoas com necessidades especiais, mas se associa, também, às reivindicações de grupos historicamente excluídos, como mulheres, afrodescendentes, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros. Tem por desafio oportunizar a todos, sem discriminação e preconceito, o acesso à escola e ao domínio do saber socialmente valorizado, como condição para o exercício da cidadania.

De acordo com Sasaki (1999), a política educacional de educação inclusiva corresponde ao movimento que procura incluir pessoas com necessidades especiais, quando estas se preparam para assumir seus papéis sociais. É um movimento bilateral entre sociedade e pessoas com necessidades especiais, pensada como uma ferramenta que visa a minimizar os efeitos da exclusão social, no entanto sem questionar os fundamentos que a sustentam.

A sociedade neoliberal em que vivemos é fundamentada na lógica do individualismo que se sobrepõe ao social. Isso significa dizer que o sujeito é visto como único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, tanto em nível escolar como profissional, ou qualquer outro contexto, excluindo da análise os processos sociais de exclusão. Os resultados dessa lógica para o processo da educação inclusiva criam mecanismos que “enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente” (Pletsch, 2010, p. 39).

A educação inclusiva é, talvez, a questão mais atual dentro da educação em nossos dias, sendo, de acordo com Glat e Blanco (2007), compreendida como um novo paradigma da Educação que preconiza um modelo de escola para todos, resultado de movimentos sociais e políticos em favor dos direitos das minorias excluídas, como as pessoas com deficiências. O resultado, segundo os autores, é o desenvolvimento de novas concepções teóricas e práticas da Educação Especial, refletidas na grande demanda por pesquisas sobre o tema.

Outra questão importante a ressaltar, no que diz respeito ao contexto da educação, são os termos empregados para tentar definir o público da educação especial: “necessidades

educacionais” e “necessidades educacionais especiais”. As “necessidades educacionais” compreendem “as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade à qual a escola faz parte” (Glat & Blanco, 2007, p. 25). Assim, todas as pessoas apresentam necessidades educacionais, uma vez que a aprendizagem é uma demanda contínua na vida, desde o nascimento até a morte, e que ultrapassa a aquisição de conteúdos escolares. Já as “necessidades educacionais especiais”

(...) são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar (Glat, 2007, p. 25-26).

O entendimento aqui extrapolava a ideia de que apresenta NEE quem se encontra com dificuldades de aprendizagem em algum momento ou situação da vida escolar, mas vai ao encontro de quem foge do padrão pré-estabelecido como normal para seu grupo de referência, ou seja, seus pares. A análise dessa colocação é importante, uma vez que é a sociedade quem estabelece padrões de normalidade ou não, e aquele aluno que, por qualquer motivo, seja por deficiência física ou intelectual, seja por alguma situação social ou cultural que atravança seu processo de aprendizagem, ou ainda por superdotação, não estiver dentro da norma da comunidade, encontra-se fora do padrão, sendo considerado assim como *anormal*.

Dessa forma, as discussões acerca da definição das NEE levaram o Brasil a modificar os termos da Lei que regula o atendimento educacional especial, uma vez que o termo NEE tornou-se tão amplo que ficou difícil identificar algum aluno que não as tinha. De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as necessidades educacionais especiais

(...) em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de ‘normalidade’ para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 33).

Glat (2007) chama a atenção para não confundir as NEE com deficiência, uma vez que se referem aos alunos que apresentam diferenças qualitativas no desenvolvimento. Essas diferenças podem ser por motivo de deficiências físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, por motivos psicológicos, comportamentais ou, ainda, por altas habilidades.

A Convenção da Guatemala, em 1999, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais como as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Assim, em 2001, o Brasil publica o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, e destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. A partir de então, são publicadas leis, decretos e portarias que regulam a formação de professores para o atendimento dos alunos da educação inclusiva e reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Braille como meio legal de comunicação e expressão em todas as modalidades de ensino.

A Cartilha intitulada “O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, publicada pelo Ministério Público Federal em 2004, objetivou disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão. Outros decretos são publicados, todos ampliando os direitos das pessoas com deficiência na educação. Em 2008, é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com as diretrizes para a inclusão escolar. O Plano Nacional de Educação – PNE de 2011 teve como proposta universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Como estratégia de atendimento, algumas garantias do PNE são: repasse duplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para as escolas que têm estudantes incluídos, cadastrados no Censo Escolar pelo Inep; implementação de mais salas de recursos multifuncionais; formação dos profissionais da educação que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ampliação desse serviço; fomento da acessibilidade nas escolas públicas; e articulação entre o ensino regular e o AEE.

1.3 Deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem

Atualmente, muitos termos e definições são encontrados para referir-se ao que aqui chamamos de Deficiência Intelectual, como, por exemplo, atraso mental, retardo mental, deficiência mental, déficit cognitivo, deficiência intelectual e, mais recentemente, dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Uns em maior uso do que outros, alguns já em desuso, mas todos os termos representam uma tentativa de caracterizar e identificar a condição de rebaixamento intelectual, ora com ênfase na etiologia, ora no funcionamento cognitivo, ora nas relações ambientais (Belo et al., 2008). De acordo com Canedo (2007), esse desacordo é consensual em todos os países e mesmo entre autores do mesmo país. Na sua opinião,

É possível que não exista outro conceito, em psicologia, que provoque maior desacordo na hora de escolher uma terminologia adequada que permita determinar o que é uma pessoa que tem suas capacidades mentais reduzidas ou limitadas [...] alguns se baseiam no quociente intelectual (QI) e/ou na idade mental (IM), outros se apoiam nos períodos piagetianos do desenvolvimento cognitivo, outros o enfocam do ponto de vista cognitivo do processamento da informação, e outros, a partir das bases neurológicas (p. 65).

Neste trabalho, convencionou-se utilizar o termo Deficiência Intelectual por ser este utilizado atualmente em maior escala nos documentos oficiais da Educação, como a LDBEN/1996, O PNE/2011, além do documento de cadastro do aluno no Censo Escolar 2015, na modalidade de Educação Inclusiva, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que se encontra em Apêndice 1. Esse instituto, autarquia federal vinculada ao MEC, tem o objetivo de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro a fim de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas para a área educacional. Esse cadastro é um importante documento oferecido pelas escolas, uma vez que é por meio dele que os órgãos governamentais embasam e subsidiam as políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que repassa verbas federais para cada escola, conforme o número de matrículas anuais e, no caso da Educação Especial, os alunos identificados dentro da política de inclusão são duplamente contabilizados.

Segundo a Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (CIDID), criada em 1976 na IX Assembleia da Organização Mundial da Saúde, organizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e publicada em 1989 por Portugal, uma deficiência caracteriza-se como a perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica,

fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão (PORTUGAL, 1989).

A palavra deficiência, de acordo com Sasaki (1999), não deve ser confundida com incapacidade. A incapacidade denota um estado negativo de funcionamento da pessoa em função do ambiente humano e físico inadequado ou inacessível, e não uma condição. Para a CIDID, indica uma restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária (PORTUGAL, 1989).

A CIDID esclarece ainda o conceito de desvantagem. De acordo com esse modelo de classificação, a desvantagem deve ser compreendida como um prejuízo para o indivíduo resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência (PORTUGAL, 1989).

Percebe-se que, os conceitos de deficiência, incapacidade e desvantagem não devem ser confundidos, embora muitas vezes o sejam. Enquanto que a deficiência caracteriza-se como a perda ou anormalidade de estrutura ou função, física ou mental, a incapacidade é o resultado dessa deficiência, ou seja, a consequência para o sujeito, mas que pode ser minimizada com ferramentas e estruturas adequadas. Assim, o sujeito que tem, por exemplo, uma deficiência visual e tem a incapacidade de ler, se oferecido meios para que tenha acesso ao braile, resolve-se essa incapacidade. Quanto à desvantagem, está presente sempre que o indivíduo, em função de sua deficiência ou incapacidade, estiver limitado ou impedido de desempenhar as atividades como as outras pessoas de seu meio social, faixa etária e condições culturais poderiam realizar. É a incapacidade e a desvantagem que atribuem o valor negativo da deficiência. No exemplo da pessoa com deficiência visual, se tiver as condições para desenvolver as mesmas habilidades de uma sem deficiência visual, esta deixa de ter desvantagem em relação às outras, porque deixou de ser incapaz.

Essa discussão é importante para mostrar que a deficiência é vista como uma condição do sujeito, mas que não necessariamente pode implicar uma incapacidade ou desvantagem.

Nesse sentido, não deve consistir um preconceito identificar o sujeito como uma pessoa com deficiência. Embora a deficiência seja uma condição permanente, a incapacidade e a desvantagem não o são. Se as escolas estiverem preparadas para acolher as crianças com deficiência e oferecer meios de sanar suas incapacidades e desvantagens (estímulos e ferramentas), estas poderão ter oportunidades próximas das de crianças que não têm deficiências. Essa condição de imutabilidade que o termo deficiência carrega oportunizou a discussão para a ampliação da terminologia. Em estudo sobre as expectativas e as concepções de professores que trabalham na educação especial, Rossato e Leonardo (2011) verificaram que 44% dos professores acreditavam que as dificuldades de aprendizagem são sanadas e que a deficiência intelectual é definitiva, o que sugere a hipótese de que o termo “deficiência” remete para algo estático, irreversível, enquanto que “dificuldade”, como possibilidade de superação por seu caráter momentâneo e dinâmico.

Durante muito tempo, no Brasil e no mundo, o que hoje entende-se por deficiência intelectual foi chamado de deficiência mental ou retardo mental. Esses termos, de acordo com a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)*, devem ser considerados como sinônimos. A expressão Deficiência Intelectual foi oficialmente utilizada em 1995, no simpósio chamado *Intellectual Disabilit: Programs, Policies, and Planning for Future*, realizado pela Organização das Nações Unidas em Nova York. Em 2002, a Espanha criou uma resolução exigindo a substituição do termo deficiência mental para deficiência intelectual, sendo aprovado por unanimidade pela Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Mental, que passou a ser chamada Confederação Espanhola para Pessoas com Deficiência Intelectual. Em 2003, nos Estados Unidos, o então Comitê Presidencial de Deficiência Mental passou a ser chamado Comitê Presidencial para Pessoas com Deficiência Intelectual, e a Associação Internacional para o Estudo Científico da Deficiência Mental substituiu a palavra "Mental" por "Intelectual". O termo Deficiência Intelectual também é encontrado no documento da Declaração de Montreal sobre os Direitos das pessoas com deficiência intelectual (2004), que defende o exercício da autonomia dos sujeitos com deficiência intelectual.

De acordo com Associação Americana de Retardo Mental – AAMR (2006), hoje conhecida como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD* (Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento¹), a mais antiga organização do mundo no campo da deficiência intelectual, fundada em 1876, a

¹ Tradução livre para o Português.

deficiência intelectual é entendida como o estado de redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado à limitação de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização de recursos comunitários, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho. A deficiência intelectual pode ser caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população geral, conforme padronizado em testes psicométricos, ou por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas.

A Associação Americana de Psiquiatria, em seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), traz três critérios que devem ser preenchidos para o diagnóstico da deficiência intelectual:

Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (DSM-V, 2014, p. 33).

O diagnóstico com avaliação abrangente de deficiência intelectual deve envolver, além da avaliação intelectual, avaliação do funcionamento adaptativo, identificação de etiologias genéticas e não genéticas, avaliação da existência ou não de condições médicas associadas, avaliação de transtornos mentais, emocionais e comportamentais comórbidos. Deve incluir avaliação da história pré-natal e perinatal, genograma familiar de três gerações, exames físicos, avaliação genética, triagem metabólica e investigação por neuroimagem. Percebe-se a complexidade da avaliação dessa deficiência, sendo necessários vários profissionais para sua realização, e abordagem multidisciplinar.

Realizado precocemente, o diagnóstico da Deficiência Intelectual pode auxiliar o desenvolvimento da criança, uma vez que, por meio do laudo, a criança passa a ter direito ao encaminhamento para o atendimento educacional especializado (AEE), que acontece nas Salas de Recursos das escolas, e a matrícula na classe comum da escola regular.

De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE visa a “complementar ou suplementar a formação do

aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASI, 2009, p. 11). O objetivo do AEE é, dessa forma, minimizar os efeitos da incapacidade e da desvantagem, resultados da deficiência.

Albuquerque (1996) chama a atenção para a heterogeneidade da população habitualmente diagnosticada com Deficiência Intelectual, em termos etiológicos, características comportamentais, necessidades educativas etc., e revela que o termo retrata um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional.

O autor revela que são, essencialmente, quatro as concepções acerca da deficiência intelectual, dominantes no século XX. A primeira entende deficiência intelectual como déficit intelectual. Nessa concepção, a noção de deficiência intelectual e inteligência são indissociáveis, sendo o Quociente de Inteligência (QI) a expressão numérica da inteligência.

A segunda concepção entende a deficiência intelectual como déficit intelectual e do comportamento adaptativo. Essa definição foi apresentada pela AAIDD e esteve em vigor até 1992. Refere-se ao funcionamento intelectual significativamente inferior à média (QI abaixo de 70), acompanhado de déficits no comportamento adaptativo, compreendido como a capacidade de adaptação às exigências naturais e sociais do meio, ou seja, a eficácia em satisfazer as normas de independência definidas para sua idade e grupo social, manifestado durante o período de desenvolvimento. A partir dessa definição, elaborou-se o sistema de classificação da deficiência intelectual em leve, moderada, severa e profunda, encontrada nos manuais de classificação e diagnóstico. A inovação dessa definição, em relação à anterior, foi a tentativa de, ao introduzir o déficit no comportamento adaptativo, atribuir importância aos aspectos sociais na compreensão da deficiência intelectual.

A terceira concepção de deficiência intelectual, dominante no século XX, diz respeito à ideia de que deficiência intelectual é igual a déficit cognitivo. Essa ideia considera a eficiência em situações de aprendizagem, aquisição de aptidões e resolução de problemas. Para os defensores dessa concepção, a deficiência intelectual caracteriza-se, simultaneamente, por um desenvolvimento cognitivo mais lento do que a norma, e por uma diferença na forma como as estruturas cognitivas são aplicadas. Entende-se que um sujeito com deficiência intelectual, em qualquer nível de desenvolvimento, apresentará grandes dificuldades cognitivas, o que explicaria os déficits na produção de estratégias e resolução de problemas (Albuquerque, 1996).

A concepção mais atual de Deficiência Intelectual é aquela que incorporou as variáveis socioculturais, entendendo a deficiência intelectual como déficit socialmente definido. De acordo com Silvia e Coelho (2014),

Na esteira das designações de atraso mental, deficiência mental e deficiência intelectual, o conceito de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID) constitui a terminologia a impor-se cada vez mais, quando se trata de limitações acentuadas de desenvolvimento apresentadas por algumas pessoas, observadas no seu contexto ecológico (p. 172).

Conforme Santos (2010, p. 2),

O constructo de deficiência foca a expressão de limitação no funcionamento individual num contexto social, representando este uma desvantagem para o indivíduo, o constructo de dificuldade intelectual, tem no centro a interação entre o indivíduo e o meio envolvente, reconhecendo que uma aplicação sistemática dos apoios individuais pode reforçar o funcionamento humano.

É a terminologia adotada atualmente pela AAIDD, conforme a 11^a edição do Manual da AAIDD, em substituição do termo deficiência e seu constructo estigmatizante.

Santos e Morato (2012, p. 10) apontam algumas das principais razões para a adoção desse termo:

1. O termo evidencia o constructo socioecológico atual, cuja relação indivíduo-envolvimento assume o papel principal, demarcando-se do postulado psicométrico absolutista e imperialista.
2. Permite um alinhamento consistente com as práticas profissionais atuais centradas mais na questão do comportamento adaptativo e da funcionalidade.
3. É compatível com as mais recentes propostas de classificação baseada na necessidade de apoios.
4. Assenta no novo paradigma de apoios que assume que com os apoios adequados a qualidade de vida de cada um melhorará.
5. É menos ofensivo e estigmatizante.

E, segundo Santos e Mourato (2012), a associação do termo “desenvolvimental” explica-se pela tentativa de se expressar uma maior abrangência no que concerne às características socioadaptativas e respectiva validade ecológica.

A concepção da terminologia Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) advém de um modelo ecológico e contextual, em que se leva em consideração a interação da pessoa e o seu contexto, no qual o ambiente desempenha um papel substancial. O enfoque deixa de ser o indivíduo e a doença. A D.I.D. passa a ser compreendida como multidimensional, e a introdução do conceito de apoios reforça o papel da interação.

Embora as Dificuldades de Aprendizagem (D.A.) não sejam objeto deste estudo, é importante apresentarmos sua conceituação, haja vista que são comumente confundidas com

deficiência intelectual. Isso se dá porque o termo D.A. traz consigo uma série de características que ampliam seu campo de definição, podendo variar de país para país, de autor para autor, mas vale a pena enfatizar que existe um consenso: os alunos com D.A. não têm sucesso na escola por diferentes razões e independentemente de sua condição intelectual, ou seja, o fracasso escolar dos alunos com D.A. não é atribuído à sua capacidade intelectual, diferença fundamental em comparação aos alunos com Deficiência Intelectual (D.I.) (Correia & Martins, 2005; Gonçalves, 2008; Sisto, 2012).

Atualmente, podemos encontrar na literatura três grandes correntes teóricas que influenciam o estudo e a compreensão do fenômeno das D.A., que serão brevemente explicitadas a seguir.

Análise Aplicada do Comportamento: as teorias que estudam as D.A. sob influência da Análise Aplicada do Comportamento pressupõem que a D.A. é resultado das consequências de uma resposta comportamental do sujeito inadequada ao estímulo apresentado. Isso significa dizer que, para modificar a resposta inadequada, ou seja, a dificuldade do aluno, é necessário modificar o estímulo que originou essa resposta. De acordo com essa perspectiva, para que a D.A. seja sanada, é necessário alterar o meio (Moreira & Medeiros, 2007).

Teoria do Processamento da Informação: os estudiosos dessa teoria acreditam que a D.A. é resultado de uma deficiência na atividade cognitiva do sujeito que acarreta problemas para adquirir e integrar as informações. Isso significa que, de acordo com essa teoria, deve-se identificar para então corrigir déficits de memória, atenção, raciocínio, percepção, ou seja, funções cognitivas (Dembo, 1998).

Perspectiva Neuropsicológica: de acordo com os estudiosos dessa área, a ênfase deve ser dada ao funcionamento cerebral, e problemas como lesões no cérebro, mau funcionamento do mesmo e desequilíbrio químico seriam as gênesis das D.A (Cagnin, S.A., 2010).

Devido à natureza complexa das D.A., pode-se perceber que existem controvérsias em termos de sua identificação e prevalência, principalmente no que tange às causas (Fonseca, 1995; García, 1998). No entanto,

As diversidades de enfoques e dimensões das DA estudadas levaram os especialistas à necessidade de se defender uma visão interdisciplinar, multidimensional ao se olhar para o fato psicológico. Os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psíquicas, nem a análises das conjunturas sociais (Pacheco, 2003, p. 10).

Atualmente, as D.A. são comumente identificadas como problemas para aprender determinados conteúdos ou matérias que, para alguns estudiosos, têm como origem questões

de ordem orgânica, psicológica, intrínsecas ao aluno, e, para outros, causas socioculturais, como já explicitados. Independentemente das causas, as consequências para os sujeitos com D.A. são: dificuldades significativas em uma ou mais áreas do desempenho educacional, como compreensão auditiva, expressão verbal, habilidades básicas de leitura, fluência em leitura, compreensão escrita, expressão escrita, cálculo e problemas matemáticos (*National Joint Committee on Learning Disabilities*, 2011).

A dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia, discalculia e transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade são as manifestações mais comuns na D.A. (Santos, 2009).

A dislexia, a mais comum das D.A., tem por característica dificuldades na aprendizagem da leitura, impedindo ao aluno ser fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de linhas ao ler um texto etc. A disgrafia tem por característica dificuldades na escrita (podendo ou não associar-se à dislexia). Está associada a letras mal traçadas e ilegíveis, letras muito próximas e desorganização ao produzir um texto. Na disortografia, a característica da D.A. apresenta-se na dificuldade de transcrever corretamente a linguagem oral, apresentando trocas de grafemas, desmotivação para escrever, aglutinação ou separação indevida das palavras, falta de percepção e compreensão dos sinais de pontuação e acentuação. A dislalia, por sua vez, tem por característica dificuldades na fala, em que o sujeito apresenta pronúncia inadequada das palavras, com trocas de fonemas e sons errados, tornando-as confusas. É comum em pessoas com problemas no palato, flacidez na língua ou lábio leporino. Na discalculia, dificuldades para cálculos e números, as pessoas de um modo geral não identificam os sinais das quatro operações, não sabem usá-los, não entendem enunciados de problemas, não conseguem quantificar ou fazer comparações e não entendem sequências lógicas. E, por fim, o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), é identificado como um problema de ordem neurológica, em que o sujeito apresenta sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade (Correia, 2004; Fonseca, 1995; García, 1998).

Para o *National Joint Committee on Learning Disabilities* – NJCLD, fórum interdisciplinar de âmbito tanto político como profissional, cujo objetivo é tratar dos transtornos da linguagem e dificuldades de aprendizagem em geral, as D.A. podem coexistir com outros distúrbios, por exemplo, dificuldades sociais, emocionais, comportamentais ou de atenção, que podem ser concomitante ou secundária à D.A. Embora os indivíduos com D.A. possam partilhar de algumas características com indivíduos que têm outras deficiências, a

característica definidora da D.A. é que os processos cognitivos que afetam a aprendizagem são os principais determinantes da dificuldade (NJCLD, 2011).

Assim sendo, um aluno com D.A. normalmente apresenta um potencial para a aprendizagem médio, ou acima da média, sendo este aspecto um fator de grande importância a transmitir-lhe no sentido de ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas (Correia, 2004).

Embora a NJCLD não leve em consideração os fatores extrínsecos aos alunos na gênese da D.A., Arbol e López-Arangurem (1995) destacam o processo contínuo de socialização que o ser humano vive a partir do meio familiar. Para os autores, “é no seio familiar onde a criança aprende a se relacionar, a descobrir, a iniciar seu processo de autonomia. É neste momento que tem início um desenvolvimento harmônico mais ou menos desajustado” (p. 170), e quando teria início os problemas de aprendizagem.

Segundo Pacheco (2003, p. 14),

[...] há que serem consideradas as tensões e contradições sociais com as quais o indivíduo convive durante o seu desenvolvimento, antes de se supor haver uma disfunção do sistema nervoso central (SNC), quando não forem detectadas anomalias neurológicas ou anatômicas. Perante o inexplicável, não contribui muito apontar um disfunção invisível no SNC.

O autor chama atenção para o fato das interações sociais não estarem sendo levadas em conta no fator causal das D.A., e reforça que a hegemonia do conceito

[...] continuou a deixar de lado um somatório de fatores inter-relacionados que interferem na inteligência e no funcionamento da linguagem. Por exemplo, o nível educacional dos pais, o estresse familiar, o grau de estimulação no lar, a eficácia das mães no ensino de seus filhos, limitações econômicas, saúde, o papel do gênero, a satisfação ou não com a vida (Pacheco, 2003, p.11).

Mas, de modo geral, embora privilegiando um ou outro aspecto como desencadeador das dificuldades de aprendizagem, a maioria dos estudiosos do tema considera que as condições biológicas, sociológicas ou psicológicas interagem dinamicamente entre si e produzem efeitos que se materializam e revelam-se, na escola, em crianças de todas as classes sociais.

Assim, devido à complexidade do termo e à dificuldade para encontrarmos as causas da D.A., para este trabalho, convencionou-se chamar de D.A. qualquer dificuldade apresentada pelo aluno no âmbito acadêmico, seja de natureza psicológica, neurológica, ou sociocultural, que não pode ser justificada por um rebaixamento da capacidade intelectual.

1.4 A exclusão no contexto escolar

De acordo com Barbosa (2010), “as ações dos órgãos oficiais estão caracterizadas por um enxugamento dos gastos do Estado com serviços essenciais os quais, segundo o governo, entre outros objetivos, estariam destinados a promover a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos” (p. 79). A igualdade social do acesso à educação como um bem público deveria primar pela igualdade de oportunidades de acesso, mas sob a ótica do capital, transforma-se em mercadoria, e garantir o acesso à educação parece não ser suficiente para garantir a igualdade entre os sujeitos. A garantia de acesso à educação regular por parte dos alunos com deficiência é a garantia de uma igualdade de direitos civis, mas a matrícula na escola não garante a todas as crianças as mesmas oportunidades.

A política educacional necessita “manter a ilusão de igualdade e de compromisso com a educação pública de qualidade para todos e viabilizar o processo de mercantilização da educação, pautado nas diretrizes dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI” (Barbosa, 2010, p. 79). Nessa perspectiva, o princípio de igualdade de direitos e de educação para todos revestidos da lógica neoliberal capitalista contribui para que a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação seja realizada muitas vezes sem critérios e feita às pressas. Para a autora, a finalidade parece deixar de ser o direito, passando a ser a atratividade do baixo custo da inclusão escolar.

Mendes (2008, p.18) acrescenta que,

(...) em curto prazo, a ideologia da inclusão total sem a oferta de suportes, pode trazer vantagens financeiras porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos), quanto à diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazo, elas permitem ainda deixar de custear medidas tais como formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento dos suportes para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.

Diante da complexidade da questão da exclusão social dentro da perspectiva escolar, faz-se necessário ponderar sobre o grande desafio que é implementar uma educação que seja inclusiva em um país marcado por tamanhas desigualdades, sendo a educação apenas um vértice desse prisma. Seguidamente, parece prudente discorrer sobre alguns termos veiculados e sustentados nos discursos que permeiam a política da educação inclusiva, apresentados muitas vezes como pares dicotômicos, contribuindo para a configuração do campo da

alteridade em educação sob o signo previsível do estereótipo, a saber, os termos Exclusão/Inclusão.

A ideia de oposição que esse par veicula não deve ser compreendida como dicotomia, tal como dia e noite, branco e preto, belo ou feio, mas em sua perspectiva relacional, uma vez que esses termos só podem ser compreendidos como opostos se observados na relação que estabelecem entre si (Benevides, 2011; Veiga-Neto, 2001). De acordo com esses autores, os pares aparentemente opostos correspondem a figuras retóricas que mascaram os reais dispositivos de exclusão.

Santos et al. (2013, p. 40) ressaltam que pensar sobre inclusão e exclusão

(...) é pensar sobre um universo que vai além das questões que emergiram nos anos 90, quando o foco estava na população de mendigos, pedintes, vagabundos, ou então de marginais [que] povoavam historicamente os espaços sociais, constituindo universos estigmatizados. A exclusão como conceito que merece um olhar da Psicologia Social e da Educação, se apresenta como uma questão fluida como categoria analítica, difusa, apesar dos estudos existentes, produzindo sentidos que extrapolam a possibilidade de uma resolução.

De acordo com Campos (1999), a ideia de exclusão social está atrelada à de inclusão social de tal maneira que “não se pode discutir a exclusão, sem fazer referência ao valor social da 'inclusão'” (p. 1291), o que significa dizer que somente pode-se falar dos “excluídos” em referência ao que se define como sendo os “incluídos”. Nesse contexto, Campos, 1999, estabelece parâmetros para pensar uma concepção psicossocial da exclusão, que introduz uma definição de exclusão como fenômeno que se refere também a outros fatores que não só à pobreza, abrindo, assim, a possibilidade de abordar os aspectos simbólicos.

Em estudo dos aspectos simbólicos de exclusão, o autor defende a posição de que o fato de ser pobre não classifica automaticamente o indivíduo como 'excluído', nesse sentido, podemos dizer que,

[...] se definirmos a exclusão como determinada direta e exclusivamente pelos aspectos econômicos, a psicologia social e a teoria das representações somente irão contribuir na análise de uma situação social de modo secundário ou 'literário'. Entretanto, ao introduzirmos uma definição de exclusão como fenômeno que se refere também a outros fatores, abre-se a possibilidade de abordar outros aspectos simbólicos (Campos, 1999, p. 1292).

Em Psicologia Social, uma questão valiosa consiste em “descobrir como os processos de diferenciação dão base à construção da identidade e da alteridade, gerando, em certas circunstâncias, a marginalização social do diferente. Nesse contexto, inserem-se as discussões atuais sobre exclusão social, desigualdade e pobreza” (Campos, 2000, p. 805).

Neste trabalho, o conceito de exclusão é utilizado para pensar as relações estabelecidas entre os agentes educativos e os alunos com D.I. Entende-se, conforme Jodelet (2001), que há pelo menos um nível em que uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido, o nível das interações entre pessoas e entre grupos, dos vínculos sociais, ou seja, aquele nível próprio da Psicologia Social. Segundo a autora,

[...] com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, por meio da qual ela se traduz: no caso da segregação, por meio de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, por meio da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, por meio do fechamento a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou por meio de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurar um tipo específico de relação social (Jodelet, 2001, p. 53).

A teoria da exclusão definida em Castel et al. (2008), diz que esta é fortemente marcada pelo processo de marginalização social e de pobreza, em que o indivíduo perde sua identidade e fica impossibilitado do acesso ao mercado de trabalho, significando uma ruptura do vínculo societal (família, vizinhança, comunidade e instituições), podendo conduzi-lo ao isolamento social e à solidão. A esse processo de exclusão o autor chamou de desafiliação.

Paugam (2001; 2012) apresenta outro olhar acerca do conceito de exclusão, também relacionado à análise dos vínculos sociais, que chamou desqualificação social. O autor propõe que todo vínculo social pode ser definido por meio de duas dimensões: a proteção social e o reconhecimento. A diferença entre os autores, conforme relata Paugam (2012, p.2)², é que “Robert Castel privilegiou um enfoque destes vínculos tendo como base a proteção social, enquanto que no meu caso tenho insistido mais na dimensão identitária e de reconhecimento social”.

A proteção social é entendida como o conjunto de suportes que o indivíduo pode mobilizar frente aos problemas da vida, tais como os recursos familiares, comunitários, profissionais e sociais, como aqueles apresentados por Castel em seus estudos. Já o reconhecimento refere-se à integração social que estimula o indivíduo ao prover-lhe da prova de sua existência e de seu valor por meio do olhar do outros. Paugam (2012) alerta para o fato de que as duas dimensões são igualmente importantes para se pensar nos processos de exclusão, e que podem ser estudadas isoladamente como um recurso didático de análise.

De acordo com o autor (2012, p.18)³,

² Tradução livre para o Português

³ Tradução livre para o Português.

Se devesse, da minha parte, tornar precisa e completa a definição do conceito de desqualificação social, diria que remete ao processo de fragilização ou de ruptura dos vínculos do indivíduo com a sociedade no sentido da dupla perda de proteção e de reconhecimento social. O homem socialmente desqualificado é, por sua vez, vulnerável diante do futuro e curvado pelo peso do olhar negativo que os outros projetam sobre ele.

Vulnerável diante do futuro, sem expectativas de mudanças face sua condição de sofrimento e abandono pela perda da proteção social, curvado devido ao peso do olhar negativo do outro, com sua inferioridade socialmente reconhecida, o indivíduo desqualificado se vê mergulhado no total sentimento de insegurança. Para Bordieu (1993, *apud* Paugam, 2012)⁴,

A insegurança social é resultado, primeiramente, da perda pelo menos parcial dos suportes sociais, e em segundo lugar, de uma inferioridade socialmente reconhecida da origem dos sofrimentos, ou seja, de diferentes formas de angústia psicológicas, particularmente a perda da confiança em si mesmo e o sentimento de inutilidade (p. 8).

Campos (1999) apresenta o parâmetro que advém do entendimento de que a exclusão, enquanto fenômeno, é também objeto de representação, ou seja, cada grupo social representa a exclusão e os 'seus' excluídos. É essa a concepção de exclusão que se pretendeu adotar nesta pesquisa, uma vez que este trabalho aborda questões relativas às práticas, e quando falamos de práticas falamos de relação, dos aspectos da exclusão que atravessam os sentidos e significados das ações dos sujeitos que lidam com a inclusão do aluno com deficiência intelectual. E, como Jodelet (2001) explicitou, essa ação inaugura um tipo específico de relação social orientada pelas práticas educativas, que podem ser preconizadoras de inclusão ou reforçadoras do fenômeno da exclusão.

⁴ Tradução livre para o Português.

CAPÍTULO 2 – A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO

Nos estudos sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, percebemos que a sociedade, ao assegurar os direitos do aluno com deficiência à matrícula escolar, tenta cumprir em parte seu papel de proteção sob o título de igualdade de direitos, assegurando a inserção na rede regular de ensino, por exemplo. Mas o vínculo de reconhecimento e de pertencimento desse aluno no âmbito educacional, que perpassa a esfera do simbólico, das relações sociais, da identidade, carrega o estereótipo negativo de inferioridade, de desqualificação. Nesse sentido, o olhar da alteridade é o olhar da diferença que marginaliza.

O estudo das representações sociais das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas abre espaço para estudar os elementos simbólicos que permeiam os processos de exclusão na educação, sendo “um instrumento de estudo particularmente importante nas situações em que os aspectos simbólicos são determinantes das condutas, das práticas e dos comportamentos” (Campos, 1999, p. 1286).

Em pesquisa sobre as representações da inclusão, Gomes e Gonzalez Rey (2007) chamam a atenção para que

(...) enquanto os docentes não forem revistos como expressão de sentidos subjetivos individuais e sociais, como sujeitos construtores e singulares, dotados de crenças, desejos, frustrações e afetos, não poderão assumir o papel de educador de todo e qualquer aluno, de modificar e redirecionar sua prática profissional para ações mais igualitárias, e a instituição escolar continuará reproduzindo o círculo cruel da diferenciação e exclusão dos alunos (p. 413).

Neste estudo, buscou-se ouvir os professores, colher suas angústias, frustrações, receios, ansiedades e incertezas quanto à inclusão dos alunos com D.I. Por meio desse olhar, buscou-se construir a rede de sentidos e significados que orientam suas práticas pedagógicas inclusivas.

2.1 A Teoria das Representações Sociais e o estudo das Práticas Escolares

No estudo dos sistemas representacionais, representações sociais – RS e práticas estão relacionadas, uma vez que a representação social oferece os meios pelos quais as práticas são desenvolvidas e, por outro lado, essas novas práticas influenciam na própria representação (Rouquette, 2003).

Nesse sentido, estudar as práticas dentro do cenário da educação inclusiva é relevante porque o processo de exclusão vivenciado pelas crianças com deficiência intelectual não se extingue com o direito à matrícula na rede regular, ele passa pelas vivências, experiências e sentidos que os sujeitos que lidam com as crianças constroem no seu cotidiano, juntamente com a comunidade escolar – colegas, professores e funcionários. Campos (1999) ressalta que o estudo das representações sociais, como um suporte teórico-metodológico para o estudo do pensamento e conduta de pessoas e grupos, é uma ferramenta importante que permite a compreensão dos sistemas simbólicos que afetam os grupos sociais e as instituições, regendo as interações cotidianas na sociedade e “contribuem, então, na leitura dos aspectos simbólicos (psicossociais e sociocognitivos) presentes nas situações ditas de exclusão” (p. 1.285).

Com raízes no pensamento do sociólogo francês Emile Durkheim que, em 1898, cunhou a expressão Representações Coletivas na tentativa de estabelecer a autonomia da ciência sociológica, a teoria das representações sociais foi desenvolvida por Serge Moscovici na década de 1960, na França, e se tornou, atualmente, uma das principais teorias da psicologia social. Para Durkheim, a função das representações coletivas seria de manutenção da ordem social, transmitidas ao longo dos anos de geração em geração (Rateau et al., 2012).

Enquanto que as representações coletivas têm um caráter rígido, as sociais são compreendidas como um sistema dinâmico. Essa mudança em relação à teoria durkheimiana é resultado da concepção de que as representações sociais são produtos dos grupos sociais em constante comunicação e interação, que explicam seu surgimento e transmissão. É na comunicação que elas aparecem, são propagadas e partilhadas. Isso significa que as representações sociais podem ser mutáveis, daí seu caráter dinâmico. A sociedade, ao encontrar-se em constante movimento, por meio da comunicação, tem a capacidade de alterar as representações sociais, diferente das representações coletivas de Durkheim, que originárias das instituições sociais, seculares e duradouras, possuíam um caráter mais estático.

Como método da Psicologia Social, as RS instituem um novo campo teórico-metodológico que, por meio da análise da realidade social, busca encontrar explicações e sentidos para entender o mundo que nos cerca.

As representações são produções entendidas como um fenômeno social tecido pelo homem que, ao mesmo tempo em que o antecede, o sucede no curso da história. Isso significa dizer que as representações renovam-se continuamente na medida em que os homens interagem entre si e, nesse sentido, promove e reflete as mudanças na sociedade. Sendo assim, corresponde a um processo dinâmico e de interação social, em que se considera o indivíduo dentro de sua realidade, seu contexto social. E, enquanto as representações são

partilhadas, elas penetram e influenciam a mente de cada um, sendo repensadas, recitadas e rerepresentadas (Moscovici, 2010).

O fenômeno das representações sociais é compreendido como um sistema de opiniões, conhecimentos e crenças, próprios de uma determinada cultura, categoria ou grupo social, que representam um objeto social de forma consensual e partilhada, por meio de um conjunto de elementos cognitivos. Esses elementos cognitivos formam uma estrutura que interage com outros elementos, cooperando e estabelecendo relações entre si. São, assim, coletivamente produzidos por meio do processo da comunicação. Além disso, o autor confere ao estudo da teoria das representações sociais uma natureza interdisciplinar. Para ele, seu caráter transversal desperta interesses de diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história, a geografia, a economia, a cognição e a linguística, consequências tanto da capacidade que a teoria tem para dialogar com as diferentes áreas, como da flexibilidade de sua estrutura conceitual (Rateau et al., 2012).

Identificadas como conhecimento do senso comum, ou como a maneira de pensar e interpretar o cotidiano, que por sua vez rege a relação do homem com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e comunicações, as RS devem ser pensadas como um fenômeno social e não um conceito, cujo objetivo pode ser definido, como esclarece Moscovici (2010), como o de “abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (p. 46). Dessa forma, as RS têm por função “estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo (...) fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (Rateau et al., 2012, p. 21).

As representações sociais possuem dois processos que se articulam e são indissolúveis para sua construção, a ancoragem e a objetivação. Eles envolvem os aspectos figurativos e simbólicos que se articulam entre as dimensões psicológicas e sociais, e têm a propriedade de tornar o não familiar em familiar, “transferindo-o à nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, conseqüentemente, controlar” (Rateau et al., 2012, p. 61). Esses processos são separados aqui para fins didáticos.

A ancoragem é o processo que transforma algo estranho, como uma teoria científica, por exemplo, em algo que se aproxima do nosso sistema particular de categorias, é o que, por meio da comparação e interpretação, tem a capacidade de tornar algo familiar, para, em seguida, reproduzi-lo e controlá-lo. No momento em que um determinado objeto ou ideia é

comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características desta e é reajustado para que se enquadre nela. Ancorar é classificar e dar nome às coisas, o que significa dizer que, dentre as várias categorias presentes em nossa memória, escolhemos uma que possa estabelecer uma relação positiva ou negativa com o que queremos nomear. Dessa forma, oferecemos uma identidade social ao que antes não era identificado, que passa a compor nossa linguagem comum. O principal objetivo da ancoragem é, assim, “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (Moscovici, 2010, p. 70).

Já o processo de objetivação é compreendido como a capacidade de reproduzir um conceito ou imagem. É “a maneira pela qual um novo objeto, por meio da comunicação acerca dele, será rapidamente simplificado, imaginado e diagramado” (Rateau et al., 2012, p. 7). Cada grupo processa essa construção por meio da seleção de características que fazem parte do seu arcabouço cultural e critérios normativos, chamando o que Moscovici designou de núcleo figurativo, “uma visualização coerente que reproduz o objeto de uma maneira seletiva e concreta” (Rateau et al., 2012, p. 7). O objeto é, então, interpretado de diferentes maneiras, dependendo dos grupos sociais.

É nessa perspectiva que as RS apresentam-se como um guia de condutas, que determina comportamentos e práticas, uma vez que correspondem à interpretação dos sujeitos sobre um determinado objeto, conceito ou teoria. Uma ferramenta que oferece um suporte teórico-metodológico para o estudo do pensamento e da conduta, de pessoas e grupos, permitindo a compreensão dos sistemas simbólicos que afetam os grupos sociais e as instituições, regendo as interações cotidianas na sociedade.

Para Jodelet (1989), as representações sociais apresentam elementos diversos, como “elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.. Esses elementos são sempre organizados como uma espécie de saber que diz alguma coisa sobre o estado da realidade” (p. 34).

Um saber praticado, que rege nossa relação com o mundo e com os outros, atribuindo sentido e significado ao mundo que nos cerca, e dessa forma, orienta e organiza nossas ações, práticas e condutas. Representar é um ato de pensamento e sua materialização se dá por meio da ação do sujeito em relação ao objeto representado. Jodelet (1989) ressalta que seu valor corresponde, “sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que esclarece suas funções e sua eficácia sociais” (p. 40).

As representações sociais orientam a prática dos sujeitos coletivos, inseridos em um espaço social e em interação com outros indivíduos (Jodelet, 2001; Rateau et al., 2012).

Essa função de orientação de práticas despertou o interesse da presente pesquisa no campo da educação inclusiva. As pesquisas no Brasil que utilizam o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS) na área da educação foram movidas pelo interesse em trazer alguma compreensão das práticas educacionais, em seus aspectos subjetivos e simbólicos. Camargo e Bousfield (2011) lembram pesquisas realizadas na França que consideraram a importância da noção de Representações Sociais (RS) nas ciências sociais da saúde, explicitando como os membros de um grupo pensam e agem. A importância desses estudos, para os autores, consiste no fato de que, com os resultados dessas pesquisas, é possível adotar "políticas de saúde pública, educação e promoção da saúde, mais condizentes com o público para o qual se destinam" (p. 262).

A relação entre RS e práticas envolve vários elementos conceituais, como Atitude, Comportamento, Normas Subjetivas e Controle Comportamental, explicitados a seguir.

A atitude pode ser compreendida como a disposição favorável ou não a um objeto, mediante sua avaliação, "não expressam conhecimento como tal, mas uma relação com certeza e incerteza, crença e descrença, em relação a esse objeto de conhecimento" (*Idem*, p. 268).

O comportamento pode ser definido como uma ação que se manifesta publicamente. Assim, enquanto a atitude corresponde aos pensamentos e às avaliações que acontecem em nível interno do sujeito, os comportamentos são passíveis de observação porque se manifestam no nível da ação. A relação entre atitude e comportamento se dá na influência que a primeira exerce sobre o segundo (Visser, Bizer e Krosnick, 2006 *apud* Camargo & Bousfield, 2011, p. 263).

Embora seja reconhecida a influência da atitude nos comportamentos, Stroebe e Stroebe (1995 *apud* Camargo & Bousfield, 2011) observam que nem sempre essa relação ocorre, uma vez que "a intenção de realizar uma ação depende não só da atitude de uma pessoa relacionada àquela ação, mas também depende dos valores subjetivos e da utilidade associados aos possíveis resultados dessa ação" (p. 263-264).

As normas subjetivas referem-se à relação resultante das crenças de que o comportamento sofre a aprovação ou desaprovação pelo grupo de pertença do sujeito, e são compreendidas como o somatório da crença normativa com a motivação individual para a realização do comportamento. Por outro lado, o controle comportamental está relacionado às crenças do sujeito de que possui recursos e oportunidades para a concretização do comportamento, ou seja, "quanto menos obstáculos e impedimentos ele antecipa, maior é o controle percebido sob o comportamento" (Camargo & Bousfield, 2011, p. 266).

A abordagem estrutural nas representações sociais, de acordo com Rateur et al. (2012), permite compreender as representações não como esferas de opiniões, mas esferas estruturadas em que seu estudo e análise “nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo e os contextos nos quais o indivíduo se desenvolve” (p. 9). O uso da abordagem estrutural oferece conceitos que “possibilita[m] a formação de hipóteses acerca da adaptação sociocognitiva dos atores sociais confrontados com as evoluções de seus ambientes. E estas hipóteses estão na origem do método experimental do estudo das representações sociais” (p. 9).

Abric (1998), ao elaborar a teoria do núcleo central nas representações sociais, assevera que esta é formada pelo conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes acerca de um determinado objeto social, constituindo uma estrutura que, por sua vez, está organizada em torno de um núcleo central. Esse núcleo, chamado de núcleo estruturante, é o elemento fundamental da representação, um sistema sociocognitivo, constituído por um ou mais elementos, porém em quantidade limitada, que assegura as funções essenciais de significado, organização e estabilidade da representação.

Reconhecida como uma função geradora, a primeira função do núcleo é criar ou transformar o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Na segunda função, organizadora, ele determina a natureza das ligações entre os elementos da representação. A terceira função é responsável por estabilizar e unificar a representação, de forma que esta permaneça estável, assim, somente uma modificação do núcleo central poderia modificar uma representação.

O núcleo central, conforme Abric (1998), é a parte não negociável da representação e só existe porque as representações são manifestações do pensamento social, e em todo pensamento social, algumas crenças coletivamente produzidas e historicamente determinadas não podem ser questionadas, uma vez que são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social.

Embora coexistam um ou mais elementos no núcleo, eles obedecem a uma hierarquia, uma vez que uns se configuram mais importantes do que outros, compreendendo elementos principais e adjuntos.

Complementando o trabalho de Abric acerca da Teoria do Núcleo Central, Flament (1994) demonstrou o papel dos elementos periféricos no funcionamento de uma representação. De acordo com esse autor, o sistema periférico também assume importantes papéis no sistema representacional, como: função de concretização, responsável pela compreensão e transmissão da representação; função reguladora, que permite à representação

incorporar novas práticas ou alterações do ambiente, integrando elementos estranhos à representação sem alterar o núcleo; função de defesa ou proteção do núcleo central, funcionando como um para-choque do núcleo, permitindo que alguns elementos periféricos sejam modificados ou mesmo substituídos, sem que se altere a estrutura central da representação ou retardando sua modificação. O sistema periférico é, assim, mais flexível do que o núcleo, é a parte viva e acessível da representação.

Para Abric (1998), os elementos periféricos identificados por Flament (1994) seriam esquemas desenvolvidos pelo núcleo central e teriam as características de: a) prescrever comportamentos, funcionando como orientação instantânea de ações em uma dada situação; b) permitir a modulação personalizada das representações, em que condutas individuais possam apresentar diferenças contextuais específicas sem, entretanto, conflitar com os elementos do núcleo central; e c) proteger a estrutura central da representação, por permitir que esquemas estranhos sejam tolerados como uma excepcionalidade, sem afetar a normalidade determinada pelo núcleo central.

Rouquette (2003), ao analisar a relação entre ação e representações sociais, enfatiza o paradoxo existente nessa relação. O autor observa que, se de um lado as representações sociais “invocam e guiam a ação, (...) de outro, somente a ação que invalida as representações sociais é que, eventualmente, as transformam” (p. 85) e, nesse sentido, criam novas representações, na influência recíproca entre representações e práticas. Para ele, “de um lado, as representações condicionam as práticas (...). De outro lado, as práticas determinam os conteúdos e, de certo modo, as modalidades do conhecimento” (p. 87).

Conforme Campos (2003), a noção de prática tem como referência básica a ação, o agir dos grupos, e comporta dois componentes, o vivido e o cognitivo, ou seja, o saber e a experiência vivenciada. As relações entre práticas e representações, segundo o autor, são muito complexas e ainda pouco exploradas, tanto do ponto de vista teórico como empírico. O autor relata dois tipos de estudos sobre a relação entre práticas e Representações Sociais, a saber: estudos em que as práticas determinam as representações ou em que as representações determinam as práticas; e estudos que consideram a complexidade da situação, sem permitir a formulação de hipóteses explicativas unidirecionais e inequívocas.

A presente pesquisa pretende situar-se no segundo grupo de estudos, considerando a complexidade em identificar, por meio da análise das práticas pedagógicas inclusivas, os sistemas simbólicos que orientam as ações dos professores que trabalham com crianças com deficiência intelectual e sua inclusão na rede regular de ensino, indicando os sentidos que essa

condição desperta nos sujeitos pesquisados, que deverão refletir, por outro lado, nas condutas e práticas estabelecidas.

2.2 Estudos sobre Representações Sociais no contexto da Educação Inclusiva

Após uma breve revisão de literatura sobre Representações Sociais e Educação Inclusiva, foi possível constatar que existe uma relativa abundância de estudos no âmbito da psicologia social no que diz respeito ao fenômeno das representações sociais, mas sobre a temática da educação inclusiva, especificamente, sobre deficiência intelectual, o suporte bibliográfico sobre a realidade das escolas brasileiras ainda é pouco elucidativo.

Na literatura disponível em meio eletrônico nos bancos do Google Acadêmico, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), encontram-se publicados 15 trabalhos nos últimos 11 anos. Os marcadores utilizados para a busca foram: Representações Sociais + Educação Inclusiva; Representações Sociais + Deficiência; Representações Sociais + Educação.

Foi possível observar, nos trabalhos publicados, que os alunos com deficiências enfrentam barreiras no processo de inclusão escolar. As imagens e os sentidos que lhes são atribuídos são excludentes e as representações ainda fortemente arraigadas a um enfoque clínico conservador, fortemente limitante (Albuquerque, 2007; Gomes & Rey, 2007; Pacheco & Oliveira, 2011; Silveira, 2011).

Em todas as pesquisas encontradas, ficou evidente que os professores ainda estão se familiarizando com o trabalho com os alunos com deficiência nas escolas e desconhecem as suas características, reais impedimentos ou limitações, assim como as possibilidades de superação e avanços acadêmicos. Os alunos com deficiência sofrem com a estigmatização, e as representações sociais dos professores estão aliadas às crenças da cultura educacional que reforça a concepção de aluno que foge ao padrão (Albuquerque, 2007; Gomes & Rey, 2007; Modesto, 2008; Pacheco & Oliveira, 2011), com predominância da percepção da deficiência como algo que limita, associada à “falta” e à “ausência” de alguma coisa ou de capacidade, sendo assim, reforçam as resistências e as impossibilidades para a inclusão, com a negação do diferente e a busca do seu ajuste à “normalidade”, apoiados no desejo de que os alunos correspondam a uma configuração física e a um comportamento intelectual considerado padrão médio pré-estabelecido pela sociedade (Muisi & Carvalho, 2010; Santos & Oliveira, 2012; Barbosa, 2014).

A aprendizagem do aluno com deficiência é vista como lenta e a inclusão restringe-se à inserção na escola, acompanhada pelas indagações sobre as possibilidades de participação e a negação dos espaços segregados. Com o rótulo de lento, o aluno com deficiência acaba por ser marginalizado na sala de aula, tanto pelos colegas como pelas professoras, que não o reconhece como aprendiz, tornando implícito que “a inserção do aluno com deficiência na escola centra-se muito mais na integração física e social” (Albuquerque, 2007, p. 130).

A falta de formação entre os professores foi o principal problema encontrado na educação inclusiva, apontado por pesquisadores como uma de suas maiores barreiras, impedindo o avanço de concepções e informações, sendo urgente uma reformulação tanto nos cursos de graduação como de formação continuada de professores, para que estes possam repensar suas concepções acerca da inclusão (Albuquerque, 2007; Lima, 2011; Silveira, 2011; Anjos, 2012; Kauss, 2013). O professor é percebido como despreparado para lidar com a inclusão e revestido de sentimentos como medo e insegurança, que levam à passividade e ao deslocamento de responsabilidade pelas ações inclusivas (Lima, 2011).

Oliveira (2011) indica que as representações sociais dos professores ainda estão ancoradas na percepção da deficiência como uma doença e, dessa forma, um problema da medicina, sendo considerado imprescindível um diagnóstico e um tratamento específico. Com isso, esta pesquisa observa a resistência dos professores em relação à inclusão do deficiente nas escolas, favorecendo o processo de exclusão, o que nos leva a pensar que a angústia sentida por esses professores possa ser resultado também da incerteza quanto ao seu papel, já que o olhar do professor é para a deficiência, e esta, vista como doença, não compete ao professor. Assim, como o professor não é médico, qual a função dele na vida do aluno?

Alguns trabalhos apontam a ideia de que a RS da inclusão de alunos com deficiências em nossos dias ainda se encontra em construção (Kauss, 2013, Vasconcellos, 2008). Nesse caso, os conteúdos das representações refletem ambiguidades e incertezas, e o estranho, entendido como a deficiência, permanece estranho, e o novo, a inclusão, após desordenar o familiar, a educação escolar, parece ainda não tê-lo reordenado (Vasconcellos, 2008). Nesse sentido, o que se vivencia hoje seria ainda um processo de construção dessa representação, com a procura por delinear os contornos da alteridade e os critérios de sua classificação, o que justificaria tantas incertezas e indagações.

A inclusão escolar, tal como temos hoje, vem desconstruindo um modelo de educação e, com isso, possibilitando a construção de uma nova representação do que seja o papel da escola, as funções do professor e a própria representação de aluno, não sem antes gerar grandes incertezas. Angústia, medo, incapacidade, frustração reforçam a ideia de solidão que

os professores sentem frente aos novos desafios cotidianos que a prática inclusiva exige, permeada pela sensação de impossibilidades que a resistência a esse processo impõe (Albuquerque, 2007; Lima, 2011).

Em trabalho sobre as representações sociais do aluno com deficiência intelectual de professores, Azevedo (2013) apresenta como o aluno com D.I. é visto pelos professores em geral e por aqueles que têm formação específica na área de educação inclusiva. Segundo a autora, as representações sociais encontradas foram: desafio, dificuldade, discriminado, especial e imperceptível. A autora chama a atenção para a negatividade e a impossibilidade que os termos encontrados sugerem, revelando o que pode ser uma resistência para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o que corrobora os resultados encontrados por Albuquerque (2007).

O termo *desafio*, encontrado como suposto elemento central no trabalho de Azevedo (2013), sugere que o trabalho com os alunos com D.I. provoca um desequilíbrio no ambiente escolar, que pode favorecer um momento de revisão das práticas docentes convencionais, com vistas a novos procedimentos e estratégias metodológicas. A presença do termo *dificuldade* “remete à ideia de complexidade da atuação docente sob influência do paradigma social” (p. 94). A deficiência intelectual, sob a ótica do paradigma social, é compreendida não como um atributo da pessoa, mas como um estado particular de funcionamento (AAMR, 2002), que decorre do suporte oferecido a ele, da qualidade da mediação realizada pelo professor ou pelos colegas de turma. A dificuldade, assim, desloca-se da pessoa para a escola e, nesse sentido, esta também necessita repensar suas ações, sua atuação, proporcionando uma dificuldade também para o professor. O termo *discriminado*, de acordo com a autora, sugere que os alunos com D.I. são alvos de práticas discriminatórias e preconceituosas possivelmente tanto por parte dos colegas, como dos próprios professores. Por fim, os alunos com D.I. são vistos como *imperceptíveis*, ou seja, invisíveis no cenário educacional, na sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, o que reforça o papel da discriminação.

A visão geral, apresentada pelos professores em Azevedo (2013), é que o aluno com D.I. não aprende, assim como também identificado nas entrevistas da Fase I deste trabalho. Se não aprendem, pouco ou quase nada se pode fazer para contribuir com sua escolarização. E na falta do conhecimento sobre o que e como fazer, Santos e Santos (2012) lembram que, nesse cenário de incertezas, é o saber prático que orienta as ações dos professores.

Após a leitura desses trabalhos, é possível pensar que o chamado “modelo de educação inclusiva” encontra-se ainda em construção. De modo geral, os professores parecem apresentar visões ou representações sociais, ainda amparados no modelo clínico. Alguns

autores apontam crenças discriminatórias (do tipo preconceito) com relação às capacidades desses alunos a se adaptarem ao universo escolar. Poucos estudos se voltam para identificar e discutir as práticas novas, que poderiam amparar o “modelo pedagógico inclusivo”, ou seja, a questão das práticas inclusivas permanece pouco elucidada. Dessa forma, percebe-se a importância em fomentar pesquisas voltadas para a prática pedagógica inclusiva, tal como o presente trabalho propõe.

CAPÍTULO 3 – ESTUDO EMPÍRICO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS

3.1 Método

A presente pesquisa, realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, CAAE n. 39480914.0.0000.0037, consiste em um estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, do caso específico dos professores da rede regular de ensino de Porto Nacional, Tocantins. Esse tipo de estudo, de acordo com Deslauriers e Kérisit (2008), é “inúmeras vezes utilizado para descrever uma situação social circunscrita (pesquisa descritiva), ou para explorar determinadas questões (pesquisa exploratória), que dificilmente o pesquisador que recorre a métodos quantitativos consegue abordar” (p. 130).

Conforme mostra Abric (2001), a escolha da metodologia a ser utilizada em uma pesquisa deve ser determinada por considerações empíricas, como natureza do objeto estudado, tipo de problema, imposição da situação e outros, mas principalmente pelo sistema teórico que sustenta e justifica a investigação. A eleição dos instrumentos foi orientada pela abordagem da teoria das representações sociais. Segundo Abric (2001), o estudo das representações sociais implica utilização de métodos que busquem identificar e fazer emergir os elementos constitutivos da representação, conhecer a organização desses elementos e identificar o núcleo central da representação, assim como verificar a centralidade e a hierarquia manifesta.

Nesse sentido, o trabalho foi realizado em duas fases, e a segunda fase foi dividida em dois estudos. Essas fases foram organizadas após levantamento junto às escolas da rede regular e contaram com a participação dos professores da rede regular de ensino. A primeira fase consistiu em entrevistas semidiretivas e sua consequente transcrição e análise. Por meio dessas entrevistas, foram criadas duas listas que serviram de elementos para compor os questionários da segunda fase, tanto do Estudo I quanto do Estudo II. Uma das listas foi formada com elementos da percepção dos professores sobre as características do aluno com D.I. (ANEXO 4), e outra com as práticas pedagógicas junto a esses alunos (ANEXO 5). A partir dessas listas, foram criados os questionários para os Estudos I e II.

No Estudo I, procurou-se identificar as representações sociais do aluno com D.I. e as práticas pedagógicas inclusivas. No Estudo II, o objetivo foi identificar os elementos que

compõem as representações sociais dos professores acerca do aluno com Dificuldades de Aprendizagem (D.A.). Embora o objeto de estudo não seja as D.A., coletar esse dado foi importante para a pesquisa, uma vez que, na hipótese, questiona-se se os professores apresentam percepções distintas entre os alunos com D.A. e os alunos com D.I., e se as práticas pedagógicas junto aos alunos com D.I. e com D.A. são semelhantes. Para a coleta de dados desta etapa, optou-se pela aplicação de um questionário para cada estudo, que ocorreu de forma simultânea, em um único encontro, no espaço Centro Cultural Durval Godinho, em Porto Nacional, Tocantins. Os dois questionários utilizados estão em anexo (ANEXO 6 e ANEXO 7).

Antes da execução das duas fases, foi realizado um levantamento, por meio dos dados do censo da educação municipal de 2014, publicado no portal do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e informado pela Secretaria de Educação do Município de Porto Nacional, Tocantins. Esse levantamento foi importante para saber quais são as escolas, quantos, e em quais séries do município foram matriculados alunos incluídos em 2014 (APÊNDICE 1).

Conforme os dados coletados, o município de Porto Nacional possuía, no ano de 2014, o total de 15 escolas de ensino fundamental I, localizadas na zona urbana, e destas, 7 escolas atendiam alunos com deficiência. Essas escolas são identificadas pela Secretaria de Educação como Escolas Inclusivas. Dessas, 3 possuíam sala de recursos. Até o momento do levantamento desses dados junto à Secretaria Municipal de Educação, encontravam-se matriculados nas escolas do município 1.932 alunos, distribuídos entre 174 professores. Do total de alunos matriculados no município, 72 eram alunos incluídos e apresentavam uma das seguintes condições: deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência física, deficiência auditiva, surdez, baixa visão, transtorno desintegrativo da infância, autismo infantil, altas habilidades ou superdotação. Esses alunos encontravam-se distribuídos entre 29 professores. Observou-se que, do total de 72 alunos incluídos, 57 crianças, ou seja, cerca de 79%, foram identificadas pela escola como crianças com deficiência intelectual (D.I.), de acordo com o censo escolar de 2014.

Quadro 1 – Caracterização das escolas e dos alunos do Município de Porto Nacional/2014

Escolas Urbanas	Frequência	%
Total	15	100
Inclusivas	07	46,5
Professores		
Total	174	100
Com alunos incluídos	29	16,5

Alunos Matriculados		
Total	1932	100
Incluídos	72	3,7
Alunos Incluídos	72	100
D.I.	57	79
Outras Deficiências	15	21

Fonte: Dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Nacional/TO (2014).

A declaração de coparticipação da pesquisa, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, encontra-se em anexo (ANEXO 1).

Para estudar as representações sociais da educação inclusiva de alunos com D.I. a partir das práticas inclusivas em professores da rede regular de ensino, utilizou-se a abordagem estrutural das representações sociais e a teoria do núcleo central, buscando, como propõe Abric (2001), identificar o conteúdo da representação, estudar a relação entre os elementos, sua importância e hierarquia e, finalmente, identificar o núcleo central da representação. Com essa abordagem, é possível avaliar a hierarquia e a conectividade entre os elementos da mesma representação.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como proposta mergulhar no universo representacional simbólico dos professores que possuem alunos com D.I. em suas salas de aula, identificando por meio das práticas pedagógicas inclusivas o que os professores pensam, suas crenças, valores acerca das crianças e jovens com essas características, sua inclusão no sistema regular de ensino e quais os sentidos que essa condição desperta nos sujeitos pesquisados, que se refletem nas condutas e práticas estabelecidas, muitas vezes veladas ou identificadas como atitudes assistencialistas e discriminatórias.

Para os que participaram da presente pesquisa, os riscos se configuraram como mínimos, notadamente de ordem psicológica, por oportunizar uma reflexão acerca do seu trabalho, podendo gerar possíveis angústias ou inquietações. Isso ficou evidente na manifestação emocional de um entrevistado, que necessitou de apoio psicológico, oferecido pela pesquisadora, para terminar a entrevista. Nesse sentido, esse sujeito foi atendido em uma sessão subsequente, em horário previamente marcado, sem custos para ele, com o objetivo de elaborar as emoções inerentes ao seu trabalho junto às crianças da educação inclusiva. Já os benefícios poderão ser revertidos em todo o sistema educativo brasileiro, principalmente no combate ao preconceito e à exclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Além disso, permitiu um diálogo sobre as práticas cotidianas no trabalho com alunos com deficiência intelectual para os que dela participaram, pois puderam ter o benefício de repensar suas ações,

reforçando as práticas promotoras de inclusão, contribuindo para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa os professores locados em escolas municipais da rede regular de ensino do município de Porto Nacional, Tocantins, do ensino fundamental da zona urbana que se voluntariaram, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE encontra-se anexo a este trabalho (ANEXO 2).

Como este estudo ocorreu em duas fases distintas, a seguir há a descrição da amostra e das condições de inclusão e exclusão dos participantes em cada uma delas.

Na primeira fase do trabalho, chamada de Estudo Exploratório, 5 professores se voluntariaram para participar das entrevistas semidiretivas, correspondendo a aproximadamente 17% da população total de professores que estão trabalhando com alunos com D.I. em suas salas de aula, ou seja, 29 professores. A amostra dessa etapa foi constituída de forma aleatória, por conveniência, até que atingisse o número de professores desejados que possuía experiências em sala de aula com alunos com D.I. O contato com os sujeitos participantes dessa fase se deu por meio de visita às escolas e procurou-se entrevistar um único professor por escola, com o objetivo de atingir o maior número de escolas inclusivas. A coleta ocorreu de forma individual em sala destinada para esse fim escolhida a priori, dentro da escola.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa nesta etapa foram:

- ser professor regente da rede municipal de ensino de Porto Nacional, Tocantins, da zona urbana, locado em sala de aula comum, com pelo menos dois anos de experiência com alunos com deficiência intelectual;
- ser professor regente entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental I;
- ter assinado o TCLE em duas vias.

Os critérios de exclusão dos participantes nesta fase foram:

- enquanto professor, não ter trabalhado com alunos com deficiência intelectual;
- ser professor da educação infantil, ainda que com alunos com deficiência intelectual;
- não estar de acordo em participar da pesquisa;

- ser professor da rede municipal de ensino, locado em sala de recursos;
- ser professor locado em escola na zona rural do município.

A segunda fase do trabalho procurou atingir o maior número de professores possível dentro da população alvo, ou seja, os 174 professores da rede municipal de ensino de Porto Nacional, Tocantins. Dois estudos foram realizados nesta etapa, um sobre as RS do aluno com D.I. e as práticas inclusivas, e outro sobre as RS do aluno com D.A. e as práticas inclusivas. A coleta de dados para esses estudos ocorreu simultaneamente, de forma coletiva, no espaço Centro Cultural Durval Godinho, local de eventos da cidade, ocasião em que os professores encontravam-se reunidos para Formação Escolar em 2015/2. Todos os professores presentes neste evento, respeitados os critérios e a inclusão e exclusão, foram convidados a participar da pesquisa, e aqueles que aceitaram responderam a um dos modelos do questionário, que foram entregues de forma aleatória. No final, 78 professores responderam os questionários, ou seja, aproximadamente 45% da população alvo. Destes, 38 professores responderam o Questionário tipo 1, referente ao Estudo 1 (ANEXO 6), e 40 professores o Questionário tipo 2 (ANEXO 7), referente ao Estudo 2. Os dados de caracterização desses sujeitos encontram-se na Tabela a seguir.

Os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa nesta segunda etapa foram:

- ser professor regente da rede municipal de ensino de Porto Nacional, Tocantins, da zona urbana, locado em sala de aula comum;
- ser professor regente entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental I;
- ter assinado o TCLE em duas vias.

Nesta etapa da pesquisa não houve necessidade de critérios de exclusão, uma vez que os sujeitos alvos estavam reunidos em ambiente coletivo, em um mesmo dia e horário.

Perfil dos professores participantes da FASE II – Estudo I e Estudo II

Nº DE PROFESSORES PARTICIPANTES

ESTUDO I	Frequência	%
TOTAL	38	100

ESTUDO II	Frequência	%
-----------	------------	---

TOTAL	40	100
-------	----	-----

SEXO

ESTUDO I	Frequência	%
Masculino	04	10,5
Feminino	34	89,5

ESTUDO II	Frequência	%
Masculino	03	7,5
Feminino	37	92,5

IDADE

ESTUDO I	Frequência	%
20 – 30 anos	06	16
31 – 40 anos	08	21
41 – 51 anos	24	62

ESTUDO II	Frequência	%
20 – 30 anos	09	22,5
31 – 40 anos	17	42,5
41 – 51 anos	14	35

TEMPO DE MAGISTÉRIO

ESTUDO I	Frequência	%
Até 2 ano	03	8
2- 5 anos	17	18,5
5-10 anos	07	29
Mais de 10 anos	11	45

ESTUDO II	Frequência	%
Até 2 ano	03	7,5
2- 5 anos	18	45
5-10 anos	07	17,5
Mais de 10 anos	12	30

ESCOLARIDADE

ESTUDO I	Frequência	%
Ensino Médio	02	5

Normal Superior	13	13
Pedagogia	17	45
Superior Outro	14	37

ESTUDO II	Frequência	%
Ensino Médio	01	2,5
Normal Superior	04	10
Pedagogia	27	67,5
Superior Outro	08	20

EXPERIÊNCIA COM D.I.

ESTUDO I	Frequência	%
SIM	38	100
NÃO	00	00

ESTUDO II	Frequência	%
SIM	40	100
NÃO	00	00

TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM ALUNO D.I.

ESTUDO I	Frequência	%
Até 1 ano	00	00
1-2 anos	31	81,5
Mais de 2 anos	07	18,5

ESTUDO II	Frequência	%
Até 1 ano	00	00
1-2 anos	11	27,5
Mais de 2 anos	29	72,5

FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ESTUDO I	Frequência	%
SIM	01	2,5
NÃO	37	97,5

ESTUDO II	Frequência	%
-----------	------------	---

SIM	00	00
NÃO	40	100

3.3 Instrumentos e procedimentos de análise

3.3.1 Entrevistas semidiretivas – Fase 1

O objetivo dessa fase foi identificar as percepções dos professores acerca do aluno com deficiência intelectual e suas práticas pedagógicas. Para essa fase, foram utilizadas entrevistas semidiretivas com os sujeitos pesquisados. Spink (2004) aponta as entrevistas semidiretivas como a maneira mais utilizada de abordar representações sociais. Dessa forma, “(...) dar voz ao entrevistado, evitando impor as preconcepções (sic) e categorias do pesquisador, permite eliciar um rico material, especialmente quando este é referido às práticas sociais relevantes ao objeto da investigação e às condições de produção das representações em pauta” (p. 100).

O grupo foi composto por 5 professores, aproximadamente 17% dos professores da rede municipal que têm experiências com alunos com deficiência intelectual e matriculados em suas salas de aula. Para esse grupo, foram feitas perguntas a partir de um roteiro de temas, como: características, comportamentos ou condutas dos alunos com deficiência intelectual; práticas ou ações pedagógicas específicas no trabalho com alunos com deficiência intelectual; importância atribuída pelo professor ao diagnóstico formal (laudo profissional); papel da formação docente no trabalho com alunos com deficiência intelectual; impressões e emoções do docente em face do trabalho com aluno com D.I.

Durante a realização das entrevistas, foram utilizados instrumentos de gravação de áudio, com autorização dos participantes.

As entrevistas gravadas foram transcritas para assegurar a utilização exata das falas. Após as transcrições e as análises das entrevistas (ANEXO 3), foram criadas duas listas. Na primeira lista (ANEXO 4) constam características, condutas ou comportamentos, identificados pelos professores, próprias dos alunos com D.I. Na segunda lista (ANEXO 5), as práticas inclusivas ou ações pedagógicas utilizadas pelos professores no trabalho com alunos com deficiência intelectual. Essas listas serviram de base para a construção dos instrumentos a serem utilizados na Fase 2, nos Estudos I e II.

3.3.2 Análise Estrutural das Representações Sociais de Alunos com Deficiência Intelectual e Práticas – Fase 2

Essa etapa do trabalho foi constituída por dois estudos, um sobre as representações sociais do aluno com Deficiência Intelectual (D.I.) – Estudo I, e outro sobre as representações sociais do aluno com Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) – Estudo II. A necessidade de se estudar as representações sociais do aluno com D.A. em um estudo sobre alunos com D.I. se deu porque, na literatura sobre a área, observa-se que há uma confusão entre os profissionais acerca desses dois públicos. As várias mudanças na terminologia adotada para as crianças com D.I. retratadas nos estudos publicados parecem confundir os sujeitos, e estes parecem encontrar na categoria da D.A. a ancoragem para enquadrar a D.I.

Além disso, no estudo exploratório da Fase 1, observou-se que, para os professores, talvez não exista uma diferenciação entre esses dois públicos, e as práticas inclusivas, dessa forma, não se diferenciariam. A inclusão escolar e o trabalho com alunos com D.I., por ser uma prática relativamente nova, não teriam ainda construído uma representação social própria, e os professores, na tentativa de significar suas ações, teriam buscado na atividade com o aluno com D.A. o suporte necessário para viabilizar sua prática. Assim, as representações sociais do aluno com dificuldade de aprendizagem seriam bastante próximas ou iguais às do aluno com deficiência intelectual.

Na perspectiva estrutural, a representação se define por seu conteúdo e sua organização, ou seja, sua estrutura interna. Essa organização pressupõe uma hierarquia determinada entre os seus dois componentes: núcleo central e sistema periférico. Esses componentes funcionam como uma entidade, em que cada um assume uma função específica e complementar em relação ao outro (Abric, 1998). Conforme mostra esse autor, o funcionamento da Representação Social na perspectiva da abordagem estrutural é regido por um duplo sistema que nos possibilita a compreensão das Representações Sociais de acordo com suas características básicas, que podem parecer contraditórias. A contradição a que o autor se refere é em função dos componentes da Representação Social por possuírem características, ao mesmo tempo, estáveis e rígidas decorrentes de um núcleo central fortemente ancorado nos valores e normas do grupo, vivenciado e compartilhado por seus membros; e móveis e flexíveis em função do sistema periférico estar constituído de elementos oriundos das práticas sociais nas quais os indivíduos ou os grupos estão inseridos com as experiências individuais e as relações estabelecidas no grupo. De acordo com Abric (1998), as Representações Sociais possuem a característica específica de manter, em sua estrutura,

elementos que são oriundos do consenso do grupo e elementos que fazem parte das experiências individuais. Segundo ele, a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo modo que eles dão significado ao objeto com o qual são comparados.

O estudo das Representações Sociais contemplada pela abordagem estrutural é indispensável para a compreensão das dinâmicas sociais e por que não mencionar, no caso desta pesquisa, para a compreensão das práticas docentes com alunos incluídos. A pesquisa realizada nessa perspectiva – a abordagem estrutural – nos permite ter acesso a um conjunto organizado de instrumentos de análise e interpretação que nos possibilita entender a interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais os indivíduos evoluem. De acordo com Abric (1998), um estudo regido pela abordagem estrutural nos permite compreender os processos que intervêm na adaptação sociocognitiva dos indivíduos à realidade do dia a dia e às características do meio social e ideológico.

De acordo com o objetivo deste estudo, com a utilização da abordagem estrutural, é possível identificar a estrutura e conhecer a organização das representações sociais que professores municipais da rede regular de ensino constroem sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual por meio do estudo de sua prática docente. É possível, assim, entender como esse grupo se posiciona individual e coletivamente diante de suas práticas construindo suas ações que, em um determinado instante, podem estar reproduzindo padrões de comportamentos ancorados em valores e normas já instalados nesse grupo social ou provocando transformações de acordo com a absorção de elementos novos a essas práticas.

Abric (2001) orienta a adoção de uma aproximação pluri-metodológica das representações para a realização de uma investigação de modo a respeitar quatro etapas: a) a identificação do conteúdo da representação; b) o estudo das relações entre os elementos, sua importância relativa e sua hierarquia; c) a determinação e o controle do núcleo central por meio dos testes de centralidade; d) retorno aos sujeitos pesquisados. Neste estudo, os instrumentos de coleta de dados permitiram discutir os elementos mais significativos da estrutura (elementos supostamente centrais e elementos periféricos), lembrando o foco da nossa pesquisa na dimensão prática, regida diretamente pelo sistema periférico (Flament, 2003).

O levantamento dos conteúdos e da estrutura das representações dos sujeitos pode ser realizado a partir da utilização de um primeiro método, chamado de método da “análise das evocações”. Esse método pode ser entendido como uma técnica de coleta de dados e um

consequente processo de análise, introduzidos no Brasil por meio da publicação “O Núcleo das Representações Sociais”, de Celso Pereira de Sá (1996). O método de “análise das evocações” tem como finalidade promover uma aproximação da estrutura das representações sociais vislumbradas, possibilitando o levantamento das primeiras hipóteses, a partir dos elementos coletados, do que poderia ser considerado como elemento central ou periférico (Sá, 1996; Abric, 2003). Sua proposta tem como fundamento a aplicação de um questionamento elaborado a partir de associação livre, em que é utilizada uma palavra ou expressão indutora. Nesse método, entende-se que o que é lembrado ou evocado em primeira instância pode sugerir maior importância em relação ao tema tratado. Na presente pesquisa, a expressão indutora utilizada foi: Deficiência Intelectual e Dificuldade de Aprendizagem.

O tratamento dos dados coletados nas questões de livre evocação foi realizado por meio do software EVOC (Vergès, 1992; Flament, 1981), que permite a identificação de hipóteses estruturais, ou seja, permite levantar hipóteses sobre quais elementos são centrais e quais são periféricos. Esse programa oferece uma primeira visão exploratória da representação social a ser identificada. A relevância de uma palavra ou expressão é definida por meio do cruzamento entre a ordem e a frequência de seu aparecimento. Uma palavra ou expressão com significativa “relevância” apresenta maior incidência de aparecimento nos primeiros lugares da ordem de evocação e com frequência significativamente elevada. Esse cálculo é feito com a atribuição de pesos diferenciados de acordo com a ordem dada pelos sujeitos em suas respostas e divisão do somatório dos valores obtidos pela frequência total das evocações. Esse procedimento permite a organização dos resultados em um “esquema” composto por quatro quadrantes.

Tabela 1 – Disposição das palavras evocadas em quadrantes conforme a teoria do Núcleo Central

		ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÃO (OME)	
FREQUÊNCIA	1º Quadrante Núcleo Central	2º Quadrante 1ª Periferia	
	3º Quadrante 2ª Periferia/ Zona de Contraste	4º Quadrante 3ª Periferia/ Periferia Distante	

Fonte: Ribeiro (2006).

No quadro superior e à esquerda, localiza-se o que Abric (2003) chama atualmente de zona do núcleo central, ambiente de locação das evocações mais frequentes e que aparecem, em média, nas primeiras posições, um quadrante em que aparecem os supostos elementos centrais. O quadrante superior direito mostra sua primeira periferia, em que aparecem os elementos que apresentam alta frequência, mas a uma ordem média de aparecimento considerada baixa; no quadrante inferior esquerdo, aparece a zona dos elementos contrastantes, relacionados à baixa frequência e a uma ordem média de aparecimento nas primeiras posições, o que pode ser indicativo de existência de um subgrupo ou pode ser composto de palavras associadas semanticamente a elementos da zona central. Finalmente, no quadrante inferior direito, aparece a segunda periferia, espaço constituído dos elementos caracteristicamente periféricos, ou seja, de baixa frequência e sempre evocados nas últimas posições (Abric, 2003).

Um segundo método a ser utilizado para analisar os dados obtidos nas questões de evocação constituiu-se de uma análise de similitude. O procedimento idealizado por Claude Flament, nos anos 1960, desenvolveu-se na década seguinte com as colaborações de Alain Degenne e Pierre Vergès, oferecendo uma formalização matemática como um método geral ou complementar das clássicas análises fatoriais ou de classificação (Bouriche, 2003), mas, principalmente, própria para o uso em análises de representações sociais. De acordo com Campos (2003), utilizam-se subsídios resultantes da análise de evocações, que permitem tratar dos elementos em termos de categorias, de maneira a reunir as palavras que tenham por referência um mesmo significado social, pertencentes a uma mesma dimensão da representação. Esse procedimento fornece uma organização dos dados sob a forma de gráficos de similitude, o que possibilita uma perspectiva de representação gráfica da Representação Social identificada.

Por consequência, as matrizes de similitude, que são consideradas a partir de índices de distância ou proximidade, permitem a construção de uma representação gráfica da organização da representação (Flament, 1994; Vergès, 1989). O método pode permitir gerar gráficos denominados “árvore máxima”, com diferentes limiares a partir de uma mesma matriz. Em se considerando as análises aqui pretendidas, visa-se como índice de similitude à concorrência.

Os dados da Fase 2, tanto referentes ao Estudo sobre as representações Sociais dos Alunos com Deficiência Intelectual (Estudo I), quanto às Representações Sociais dos Alunos com Dificuldades de Aprendizagem (Estudo II), foram coletados por meio de questionários (ANEXO 6 e ANEXO 7), utilizando-se as questões do tipo evocação e hierarquização,

organizados e gerados para análise com base na frequência e na ordem de evocação, posteriormente agrupados em tabelas de quatro casas, distribuídos na vertical, conforme a frequência, e na horizontal, conforme a ordem de aparecimento na fala dos sujeitos entrevistados. Essa distribuição dos dados teve a finalidade de identificar a estrutura da representação, seu núcleo central e sistema periférico.

O Estudo I foi realizado com um grupo de 38 professores da rede regular de ensino de Porto Nacional, que aceitaram participar da pesquisa, conforme relatado no item sobre os sujeitos da pesquisa, e o Estudo II, com outro grupo composto por 40 professores. Os instrumentos diferenciaram-se apenas na primeira questão, do tipo evocação: no Questionário 1, pedia-se a caracterização dos alunos com deficiência intelectual; e no Questionário 2, dos alunos com dificuldades de aprendizagem. As demais questões eram idênticas. Assim, os questionários foram compostos por uma questão do tipo evocação, uma de hierarquização e as demais de identificação dos sujeitos.

As questões do tipo evocação são clássicas no estudo das representações sociais, desenvolvidas por Vergés (1992) e Morim e Vergés (1992). Esse método consiste na indução de um processo de associação livre, tendo como estímulo uma palavra ou expressão que designa o objeto da representação. Nesse caso: no Estudo 1, características de alunos com deficiência intelectual; no estudo 2, características dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Após a evocação, os participantes foram convidados a hierarquizar os elementos ou expressões colhidos na Fase 1 do estudo.

Operada a análise da evocação, o passo seguinte constituiu na categorização dos elementos identificados, com o objetivo de agrupar as palavras e as expressões que denotam ou se referem ao mesmo núcleo de sentido ou mesmo significado. Nessa etapa do trabalho, utilizou-se o *software* EVOC (Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations) versão 2000, que permite identificar o “núcleo central” e os “sistemas periféricos” das representações sociais.

Os dados foram submetidos a uma análise estatística, do tipo análise de similitude, que pode ser expressa por meio de gráficos. Nos gráficos de similitude, é possível observar o grau de conexão entre os elementos e a intensidade das conexões.

Segundo Almeida e Cunha (2003), esse método é importante no estudo das representações porque considera que a

[...] ideia de que os elementos constituintes da representação social mantêm entre si uma relação simétrica não transitiva, denominada por Flament (1986) pelo termo relação de similitude. Essa relação, por sua vez, designa o fato de dois cognomes associarem-se no interior de uma dada representação social (p. 151).

3.4 Resultados e discussões

As discussões pertinentes aos resultados obtidos com a presente pesquisa sobre as representações sociais dos alunos com deficiência intelectual e as práticas pedagógicas inclusivas, em professores da rede regular de ensino, apresentam-se em dois momentos, complementares entre si.

O primeiro momento trata os resultados da Fase I, em que foram utilizadas as entrevistas semidiretivas, tendo em vista identificar as características mais comuns dos alunos com D.I na fala dos professores com experiências com esse público e as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas no cotidiano da sala de aula.

O segundo momento constituiu da análise dos resultados obtidos nos dois estudos da Fase II, estudo das representações sociais do aluno com D.I. e as práticas pedagógicas inclusivas, e estudo das representações sociais do aluno com D.A. e as práticas pedagógicas inclusivas. Nessa análise, contou-se com o auxílio do *software* EVOC.

3.4.1 Resultados das Entrevistas: Estudo Exploratório sobre a Percepção do professor acerca das características do aluno com deficiência intelectual e as práticas inclusivas (D.I.) – Fase 1

Esses resultados foram obtidos na Fase 1 deste estudo, chamada de Estudo Exploratório, realizado por meio de entrevistas semidiretivas com cinco professores da rede regular de ensino, com experiências de no mínimo dois anos no trabalho com alunos com D.I. Os temas abordados nas entrevistas foram: características do aluno com DI; práticas pedagógicas inclusivas; importância atribuída ao diagnóstico; formação na área de inclusão; impressões sobre a educação inclusiva.

Esses dados serviram de base para a construção do instrumento utilizado na Fase 2 desta pesquisa. Os resultados foram organizados, para melhor visualização, em forma de lista com os dados em ordem alfabética, e posteriormente analisados.

Quadro 2: Características do aluno com D.I.

A deficiência é inata, irreversível.
Apresentam grandes dificuldades de leitura e escrita.
Não fixam o conteúdo.
Não identificam formas.
São analfabetos.
São copistas.
Só trabalham com o professor acompanhando.
Têm Dificuldades de memorização.
São agressivos e violentos.
Não fazem as tarefas de casa.
Não têm cuidado com objetos pessoais.
Não têm habilidades para lidar com dinheiro.
Para alguns, são sociáveis, para outros não.
São preguiçosos, pirracentos e desinteressados.
São tímidos, distraídos.

Para o professor, o aluno D.I. **não fixa o conteúdo**, não consegue associar letras, identificá-las e formar palavras. Muitos não conseguem ser **alfabetizados** e, quando são, apresentam **grandes dificuldades de leitura e escrita**, incoerentes com a série matriculada.

Na maioria das aulas, eles não acompanham pela dificuldade mesmo de associar as letras, identificar letras e é complicado, porque se hoje eles conseguem ler eles se sentem o máximo, quando é no outro dia eles mesmo não entendem, porque que eles não sabem (sujeito 1).

Reforça-se a ideia de incapacidade do aluno com deficiência intelectual com as inúmeras tentativas frustradas dos professores em ensiná-lo. Estes deixam de ver na sua prática uma possibilidade de promoção do desenvolvimento do aluno com D.I., favorecendo os processos de exclusão.

O aluno com deficiência você explica mil vezes e não adianta (sujeito 4).

Eu não vejo resultado nenhum, não vejo desenvolvimento (sujeito 5).

Eles mesmos perguntam: tia porque eu aprendi ontem e hoje não sei? (sujeito 1).

Além das dificuldades de leitura e escrita, os alunos com deficiência intelectual são percebidos como aqueles que **não identificam formas** geométricas, embora consigam identificar objetos do cotidiano. A incredulidade quanto à possibilidade de aprendizagem impede que os professores vejam que esse conhecimento do cotidiano é também uma aprendizagem, e que, assim como o aluno com D.I. aprendeu esse conteúdo, é possível que também aprenda aqueles oferecidos na escola. A diferença entre a aquisição de um tipo de

conteúdo (o da vida cotidiana) e o outro (o da escola), talvez esteja no nível de experiência que o primeiro proporciona, facilitando, assim, a assimilação do mesmo. Questiona-se aqui a preparação dos professores, o conhecimento de didáticas e metodologias diversificadas que oportunizem uma aprendizagem significativa na escola.

Um bichinho ela identifica, mas as formas geométricas não (sujeito 2).

O aluno que tem deficiência, não adianta você dar mais tempo, deixar sem recreio, por exemplo (sujeito 4).

A falta do recreio é percebida como mais uma oportunidade para aprender os conteúdos escolares, um tempo extra, e ignora-se que os momentos de brincadeira também são promotores de aprendizagem e que toda criança necessita desses momentos para um desenvolvimento saudável. Uma criança cansada, estressada com o volume de atividades a serem resolvidas dificilmente terá sucesso na escola.

Destaca-se a percepção de que, para alguns professores, a **deficiência intelectual é inata**, assim como uma condição irreversível. Nesse contexto, não há o que se fazer... nada que o professor faça pode modificar a condição de “aluno que não sabe”, “não aprende”, “incapaz”, como se pode verificar na fala de alguns professores entrevistados:

Aquele aluno que não aprende de jeito nenhum, a gente vê que não é falta da família, porque a outra filha está desenvolvendo muito bem, e se fossem largados, os dois não aprenderiam. Chega a ser mais do que dificuldade (sujeito 3).

A sua situação, sua característica é inata, a questão da deficiência dele, né (sujeito 5).

Toma medicamento, não fixa o conteúdo, não aprende mesmo (sujeito 5).

Algumas vezes, por alguns professores, são identificados como alunos **copistas**, ou seja, alunos que só conseguem transcrever o que lhes for solicitado, mas sem compreender o conteúdo. Já outros professores informam que alguns alunos com deficiência intelectual sequer conseguem copiar:

Só copia tudo o que você passa (sujeito 1).

Não tem capacidade... só pinta, só brinca, ela só copia o que você manda, copia de um lugar pro outro, sem saber o que está fazendo (sujeito 2).

Se tem modelo pra ele copiar ele faz, mas se logo depois você tirar o modelo e pedir pra ele escrever o nome, ele não consegue (sujeito 4).

Não consegue nem copiar do quadro, os cadernos dela só tem garatuja, só bolinha (sujeito 1).

Se você entregar as atividades e deixar por conta deles eles não conseguem, só fazem riscar a tarefa (sujeito 1).

Ela sabia se socializar, mas não copiava, não fazia nada, as letras dele era o que ele imaginava (sujeito 2).

Você passa uma atividade no quadro, só pra copiar, e mesmo assim, não copiam (sujeito 4).

São descritos como alunos que não conseguem acompanhar a turma em seu desenvolvimento, possuem grande **dificuldade de memorização**, apesar das várias tentativas dos professores, não conseguem aprender ou, quando conseguem, logo esquecem o conteúdo aprendido, possibilitando questionar aqui se houve de fato uma aprendizagem. Arrastam suas dificuldades de aprendizagem de anos anteriores e só conseguem fazer as atividades com o **professor do lado**, oferecendo os comandos necessários:

Na mesma hora que ele está fazendo, ou tentando, ele já não sabe (sujeito 2).

A gente vai passando atividade e eles não alcançam... não alcançam... (sujeito 1).

Nada que eu falei aqui com ela, ela lembra, não sabe desenvolver no quadro, nem com os cubos do material dourado ajudando (sujeito 2).

Enquanto você faz junto do aluno, explicando passo a passo, ele compreende. Quando é pra ele fazer só, ele não faz (sujeito 3).

Algumas vezes são identificados como alunos que não verbalizam suas dificuldades, não expõem suas dúvidas, apresentando-se como alunos que não gostam de falar, **tímidos**, ou **bastante distraídos**. Além disso, não são beneficiados, em termos de aprendizagem escolar, com a interação com outras crianças na sala de aula:

Esse aluno presta atenção, mas distrai muito... Tem vezes que ele tá lá fazendo, que você percebe, ele para e fica como se estivesse observando uma outra coisa... (sujeito 3).

Na maior parte do tempo, ele fica distraído, ele pega objetos, canetas, tudo vira brinquedo pra ele... Ele não me dá trabalho, não levanta, pede licença, nunca sai sem pedir da sala, não sai, mas também não faz nada, não presta atenção nas aulas (sujeito 4).

Ele não concentra, não interage com os outros alunos da turma, ele fica muito tímido, fica sozinho (sujeito 4).

Com relação à **socialização**, os relatos foram controversos. Enquanto alguns professores informam que alguns alunos com deficiência intelectual não apresentam dificuldades de socialização, embora possam apresentar outro tipo de dificuldade, como, por

exemplo, **do cuidado com os objetos pessoais, do uso adequado do dinheiro**, outros relatos enfatizam a dificuldade em interagir com outras crianças:

No início do ano era pior, ele não brincava com ninguém, ficava sozinho na hora do recreio, inclusive nas aulas de educação física (sujeito 4).

Fisicamente, ele consegue fazer qualquer coisa que outro aluno consegue fazer, o problema dele é de aprendizagem mesmo e de socialização (sujeito 4).

Em outra área ela desenvolve... Já em relação ao cuidado com ela mesma, com o material escolar ela não tem cuidado nenhum... se dou um livro pra levar pra casa porque eu vou tomar leitura, ele não volta normal, ela rasga, ou some, ou rabisca... (sujeito 2).

Não desenvolve nessa coisa de lidar com o dinheiro (sujeito 2).

Normalmente, de acordo com os professores, os alunos que apresentam deficiência intelectual, **não fazem as tarefas de casa** ou, quando fazem, são incorretas ou incompletas. Ressalta-se aqui que essa problemática não é exclusiva dos alunos com D.I., e diz respeito à dinâmica familiar, uma vez que a responsabilidade de ensinar as tarefas de casa e cobrar que a mesma seja feita cabe aos pais ou responsáveis, e se os alunos com D.I. não cumprem essa atividade, pode-se inferir que até mesmo os familiares compartilham a ideia de que não conseguem aprender e, dessa forma, não há um compromisso com a aprendizagem da criança.

As atividades de casa desse aluno são poucas que vêm feitas, as atividades de português não vêm respondidas direitinho, na matemática, não vêm os cálculos (sujeito 3).

No entanto, mesmo diante de tantas dificuldades percebidas, alguns professores ainda atribuem o fracasso escolar do aluno à **preguiça, à pirraça ou à falta de interesse**. Essa visão pode ser oriunda da falta de informação sobre o que é a deficiência intelectual e as reais limitações que o aluno apresenta, como pode ser visto na fala de um professor quando se dirige a um aluno com D.I.:

Olha, vamos esforçar mais, pra ver se na próxima notinha você saia melhor (sujeito 2).

Ou neste relato de outro professor sobre o comportamento de uma aluno com D.I. na sala de aula:

De repente ele começa a riscar a atividade, sabe, riscar e a rir. Rir sem parar, entendeu, e se eu falar mesmo séria com ele, aí que ele pirraça, aí que ele sorri, pinta e borda (sujeito 5).

Para um professor entrevistado, uma característica do aluno com D.I. é a violência.

São alunos **agressivos e descontrolados**:

Ele fica transtornado, ele pega a atividade dos meninos, ele cospe, joga água da garrafinha dele nos outros, ri, acha aquilo tudo uma graça... na hora do lanche, ele pega o lanche e joga no colega (sujeito 5).

Eles ficam com medo. Tem uma menina que já tem aversão a ele. Se ele tiver sentado aqui perto de mim e tiver um lugar vago perto, ela senta lá no fundo pra não ficar próxima dele, entendeu (sujeito 5).

Quadro 3: Importância atribuída pelo professor ao diagnóstico formal (Laudo profissional)

Confirma a deficiência, o problema.
Serve de subsídio para orientar a prática docente.
Serve para justificar o encaminhamento para a sala de recursos.

O laudo profissional é, segundo os professores, negligenciado pela família dos alunos com deficiência intelectual, sendo percebido como um instrumento que, além de **confirmar a deficiência, o problema do aluno, orientaria a prática** do professor.

Há uma rejeição muito grande por parte dos pais de fazer o laudo... a gente conseguir colocar pra eles que isso é para o bem da criança, pra gente identificar... as vezes a gente pensa que é falha da gente... (sujeito 3).

A gente fica naquela né, porque que a mãe não foi fazer o laudo, daí a gente fica inseguro se é só uma dificuldade, e se for, como que a gente pode trabalhar, ou se não, se é um problema mais sério... (sujeito 3).

A gente não pode confirmar que tem um problema, porque sem o laudo fica difícil" (sujeito 3).

O laudo serve pra confirmar aqueles critérios, porque pra ir pra sala de recursos tem que ter laudo (sujeito 5).

Eu saberia trabalhar direitinho com eles, porque sem o laudo como que você sabe o que tem que fazer? (sujeito 4).

Essa função do laudo, de orientação da prática docente, é questionável, uma vez que o laudo é um instrumento que sintetiza no diagnóstico a condição do aluno. Ele não faz referência à prática do professor, haja vista que quem tem domínio de métodos de aprendizagem e didática deveria ser o profissional da educação e não da saúde. Nesse sentido, a fala de alguns professores querendo buscar no laudo as orientações sobre como trabalhar com o aluno com D.I. mostra o despreparo desses professores que se encontram tão perdidos na sua prática, que atribuem a outros profissionais o que seria de sua competência. Além disso, mostra que inexistente um acompanhamento por parte daqueles que deveriam orientar os

professores quanto ao trabalho com crianças incluídas, como a equipe de educação inclusiva do município.

Quadro 4: Atividades e práticas pedagógicas propostas ou desenvolvidas pelo professor junto ao aluno com deficiência intelectual

Administra atividades mais simples, condizentes com as séries iniciais da escolarização.
Coloca para sentar próximo à mesa do professor.
Deixa o aluno ocioso enquanto trabalha com o restante da turma.
Encaminha para a sala de recursos.
Encaminha para aula de reforço.
Oferece avaliações extras.
Os professores necessitam de dois planejamentos para a mesma turma.
Trabalham a alfabetização mesmo em séries posteriores.
Troca de informações entre professores.

Os professores, normalmente, levam duas aulas ao mesmo tempo, precisam elaborar um **planejamento educacional paralelo** ao planejamento da turma, para atender os alunos com deficiência intelectual, embora seja reforçado que, para não haver discriminação entre os alunos com deficiência e aqueles que não têm deficiência, não se devem fazer dois planos, porque seria preconceito. Assim, a fala e a prática são contraditórias. Enquanto na fala reforça-se a ideia de que não há diferença, na prática, assume-se a impossibilidade da igualdade.

Não fazemos divisão na hora de apresentar os conteúdos... daí no hora de desenvolver as atividades é que as vezes nós procuramos alguma coisa relacionada, mas nem sempre... porque não há dois planos de aula diferentes, é um plano só (sujeito 2).

Eu explico no quadro pra todo mundo, aí quando eu lanço a atividade a única coisa que é diferenciada é que as vezes a gente senta com esse aluno, leva as vezes material dourado e tenta... eu dou uma atenção maior (sujeito 2).

Não tem como eu passar o conteúdo pra ela da mesma forma que eu passo pros outros (sujeito 2).

Essa atividade não é planejada junto com o planejamento da turma, é um planejamento específico pros alunos especiais, porque eles não acompanham, eles precisam de um planejamento diferenciado, de acordo com as limitações deles, cada um vai aprendendo dentro do que pode (sujeito 4).

Agora, o aluno com deficiência intelectual, a atividade tem que ser outra, porque ele não dá conta mesmo (sujeito 4).

Nas séries iniciais do ensino fundamental, primeiro ano, ainda é possível trabalhar com um único planejamento, mas nas séries seguintes, quando o conteúdo vai além da alfabetização e do desenvolvimento psicomotor, o mesmo plano de aula torna-se inviável,

uma vez que os alunos com deficiência intelectual não apresentam as mesmas condições cognitivas para acompanhar os conteúdos ministrados na turma. Eles, normalmente, necessitam de atividades condizentes com séries iniciais da educação, como as que priorizam a **alfabetização**.

Se eles estão no terceiro ano você passa tarefa de alfabetização, porque eles não conhecem, reconhecem as letras (sujeito 1).

Comigo é assim, enquanto eles copiam as tarefas, os alunos sem problemas, eu estou com os outros (sujeito 1).

Se eles estão no terceiro ano, você passa tarefa de alfabetização... a tarefa é retirar do texto adjetivos, substantivos... como eu sei que eles não sabem ler... pego tarefas do livro de alfabetização pra eles comecem a juntar as letras (sujeito 1).

Pega as letrinhas das vogais, vai juntando as letrinhas na carteira. Aí depois que juntou as letrinhas ele vai transcrever aquelas letrinhas pro caderno (sujeito 1).

Como que eu vou exigir que ele faça tarefa do quarto ano se ele nem é alfabetizado? Então eu tenho que tentar alfabetizá-lo primeiro (sujeito 4).

Outras vezes, os professores, por terem que atender a turma e o aluno com deficiência intelectual em atividades diferentes, termina por deixar esse aluno **ocioso**, enquanto trabalha com a turma toda, ou repassa para este **atividades simples**, como colorir, folhear um livro colorido, a fim de que o aluno lhe permita ter tempo para os demais alunos da sala.

Esperando. Aí depois que eu passo a tarefa pra toda a turma eu vou na carteira e fico com aqueles três explicando a tarefa deles pra ver se eles conseguem (sujeito 1).

São 30 alunos na sala, enquanto eu explico pra 27 os 03 estão lá parados sem entender, sem fazer nada, então eles ficam ociosos, e sem compreender o que o professor está falando (sujeito 1).

O aluno com problema de aprendizagem, o que tem deficiência, não aprende divisão, ele não sabe nem adição, então como vai aprender divisão? Então eu passo uma atividade pra ele, de numerais, pra ele contar, colorir, e vou explicar pra turma (sujeito 4).

Eu passo pra ele escrever o nome dele, porque até hoje ele não sabe fazer o nome, entendeu? (sujeito 4).

Nota-se, nas falas a seguir, que, para o professor, a aprendizagem do aluno com D.I. é secundária. A falta de preparo, a ignorância frente à estranheza que a deficiência provoca, o não saber como trabalhar com esse sujeito, termina fazendo com que o professor infantilize o aluno com D.I. e limite ainda mais suas possibilidades quando não o vê como alguém com potencialidades, embora limitadas. Antecipar as tarefinhas quando não há nada preparado para trabalhar com esse aluno, dar a ele o que gosta de fazer é tentar ganhar sua colaboração para

que “não atrapalhe o bom andamento da aula” e, assim, deixar que o professor realize seu trabalho de ensinar os alunos que não têm deficiência ou dificuldades de aprender.

Quando ele tá assim, eu tiro tudo da mesa dele e falo bem calma com ele, mudo o foco pra outra coisa, uma tarefa, uma atividade, antecipo a tarefinha dele, e falo pra ele fazer bem bonito (sujeito 5).

Mas quando ele está comigo e não quer fazer a tarefa, eu dou um livro pra ele ler, eu coloco atividades do livro que ele gosta de fazer, do jeito dele né. E ele fica lá, entretido”(sujeito 5).

A **sala de recursos** é vista como um espaço legítimo do aluno com deficiência. Oficialmente, é destinada a todo aluno que apresente qualquer tipo de deficiência, segundo a regulamentação do AEE (Atendimento Educacional Especializado), mas que, como a dificuldade do diagnóstico formal é uma realidade, o aluno com dificuldades de aprendizagem também é encaminhado para atendimento na sala de recursos.

A gente encaminha pra sala de recursos (sujeito 1).

Ela não fixa as coisas. Já mandei pra sala de recursos (sujeito 2).

Daí eu procurei a coordenadora da educação inclusiva pra saber como estar fazendo e encaminhei pra professora da sala de recursos (sujeito 2).

Pela secretaria de educação o critério é que tenha laudo, só que, como nós temos professores bem flexíveis na sala de recursos... nós estamos na sala com dois ou três alunos que estão com problemas de déficit de aprendizagem e não têm laudos... aí ela atende (sujeito 1).

Outra prática identificada é a **troca de informações entre a professora regente e a da sala de recursos, assim como com o professor de séries anteriores**, com o objetivo de compartilhar informações sobre o aluno com deficiência intelectual que possam ajudar no seu desenvolvimento, e a coleta de informações por meio da observação. Essa busca de informações também pode ser compreendida como uma tentativa de socializar técnicas, mas que também reforça a visão do aluno como problema, minando as possibilidades de ver o aluno em suas potencialidades.

Quando passa o aluno, a professora da sala de recursos vem pra sala de aula observar o aluno... (sujeito 1).

Você acaba pedindo ao professor anterior um relatório e o professor te fala ‘não, ele tem problema mesmo e tal’. A gente sempre pega referência com o ex-professor... aí até o relatório da família o outro professor te passa (sujeito 1).

Colocar o aluno para sentar **próximo da mesa do professor**, para acompanhá-lo mais de perto, ou ainda buscar acompanhar individualmente o aluno, quando pode, foi outra prática identificada.

Ela tinha sentado lá no fundo, daí eu pedi pra ela sentar mais perto (sujeito 1).

Ele nunca faz sozinho, então eu tenho que ficar do lado dele, pra ele fazer, aí eu falo ‘faz assim, olha aqui’, e ele olha e copia (sujeito 4).

No intuito de oferecer mais oportunidades de aprendizagem, os alunos com deficiência intelectual são encaminhados, além da sala de recursos, que acontecem no contra turno da aula normal, para **atividades paralelas, como aula de reforço** e acompanhamento pedagógico, também em contra turno, como relatam os professores. Além dessas aulas paralelas, também são oferecidas atividades avaliativas extras.

Ele vai outro dia pra sala de recursos e também outro dia com a professora de acompanhamento pedagógico. Então ele é acompanhado por três professores, eu, a professora da sala de recursos e de acompanhamento pedagógico (sujeito 3).

O professor faz outra prova pra ele, antes da segunda prova do bimestre, pra tentar recuperar aquela nota baixa (sujeito 3).

Ou trago ela no contra turno, e tento trabalhar com ela as letras do alfabeto (sujeito 2).

Geralmente ele precisa vir a tarde pra fazer comigo, porque pela manhã eu tenho que aplicar a prova pra turma toda e não dá pra dar atenção só pra ele. Então, ele vem a tarde e eu leio com ele a atividade, coloco ele pra fazer, no nível das tarefinhas dele (sujeito 4).

Quando a professora de recursos não estava com ele, eu ficava com ele na sala de informática e a professora do primeiro ano contava com a gente nessa parceria. Porque, quando ele estava bem ela conseguia conduzir lá, e quando ele ficava agitado ela pedia ajuda e a gente ajudava nesse sentido (sujeito 5).

Sobre os meios desenvolvidos pelo professor para **avaliar** o aluno com deficiência intelectual, alguns falam que avaliam com atividades simples, como as que fazem no dia a dia da sala de aula; outros oferecem um tempo maior para a realização das avaliações, oferecendo-as no contra turno; outros ainda falam de relatórios como forma de descrever o desenvolvimento, abandonando as provas conteudistas.

Ele ficou de recuperação em português, matemática, ciências. Aí as outras disciplinas, tudo isso, a gente fazendo duas, três, quatro avaliações. No bimestre a gente tem que fazer três provas de cada matéria (sujeito 3).

Eu faço relatórios. Porque assim, eu faço a avaliação e pra ela eu leio a avaliação, é a mesma prova pra todos. Aí eu pergunto ‘você lembra daquela coisa que eu ensinei... assim...?’ não, não lembro (sujeito 2).

A formação do docente e suas impressões e emoções acerca de seu trabalho com o aluno com deficiência intelectual

É explícita a **falta de formação específica** em educação inclusiva dos professores entrevistados e a **angústia decorrente do sentimento de incapacidade** que a lacuna desse conhecimento causa.

Nós não temos capacitação pra que a gente possa aprender a trabalhar o déficit dele (sujeito 2).

Preparados pra receber esse aluno nós não somos (sujeito 2).

Não tive preparação. Na graduação você não vê isso, eu tive o quê? Libras... Não teve nenhuma formação dada pela Secretaria, nada. Se você quiser se preparar, você tem que correr atrás sozinho (sujeito 4).

A gente não tem formação, a única coisa que a Secretaria oferece é Libras (sujeito 5).

Se você fizesse uma pergunta assim pra mim: o que fazer? eu não saberia te responder (sujeito 1).

Aí fico pensando: como vou fazer? O que eu estou fazendo de errado? Como que eu tenho que trabalhar com esse aluno? E não tem suporte pra nós, professores (sujeito 2).

Aí a minha preocupação maior é, eles vão todos os dias e porque que não aprendem? Porque eles estão saindo prejudicados? É a forma de ensinar? É a falta de atenção de um psicólogo? Da família? (sujeito 2).

Assim, o trabalho de inclusão, da forma como vem acontecendo nas escolas atualmente, sem oportunizar condições para que os professores dediquem o tempo necessário ao processo de aprendizagem do aluno incluído e sem que lhe oportunize formação específica e preparo, tem deixado os professores desestimulados e desacreditados do sucesso escolar desses alunos, uma vez que, na prática, percebem que a inclusão termina favorecendo outro tipo de exclusão, dentro da própria escola. **A angústia, o sentimento de incapacidade, a falta de apoio** dos profissionais especialistas, a falta de recursos tanto materiais como técnicos, muitas vezes, têm adoecido os professores, que buscam recursos individuais, como a fé, para suportar o sofrimento.

Muitos professores acabam desistindo, então é uma inclusão que não existe de fato, acaba excluindo o aluno (sujeito 1).

Você planeja, mas as vezes você não cumpre seu planejamento, aí quem sempre sai prejudicado são os alunos especiais, porque eles sempre têm que esperar. Porque a turma toda não pode ficar prejudicada

por causa de três, já ouvi isso muito. Então, termina que eles ficam prejudicados por estarem incluídos (sujeito 1).

Perco o sono preocupada com ela, porque ela... eu não sei o que acontece (sujeito 2).

Aí eu te pergunto, o que fazer? Como fazer? Porque eu sinto que nós estamos prejudicando (sujeito 2).

Eles falam que tem que incluir, que não pode fazer diferenciação, mas não tem jeito, porque eles não conseguem fazer as mesmas atividades que o resto da turma (sujeito 4).

Eu também não tenho o tempo que ele precisa pra aprender. Não tem como parar a aula toda e ficar com ele ensinando o alfabeto. Se pelo menos em casa ele tivesse ajuda, mas não tem, e na sala de recursos ele também não está evoluindo, então parece que é tudo em vão, sabe (sujeito 4).

A gente finge que ensina. A gente finge porque ele vai pra escola, você, professor, está lá, passa a tarefa, explica a matéria, tem relatório que tem que falar do crescimento dele só pra ele não repetir de ano, porque não pode repetir. É tudo mentira (sujeito 4).

É terrível, mas no final o que acontece é que a gente tem que inventar uma nota, porque ele não pode ficar retido na série. É uma vergonha isso (sujeito 4).

No início foi muito difícil, eu pedia sempre sabedoria pra Deus, pra me dar sabedoria pra conduzir, porque não é fácil (sujeito 5).

Só Deus sabe o que eu passo. Eles falam que não sabem como é que eu faço. Eu digo, pois é, não sabe como é que eu faço, mas não me ajudam, né. Eu estou até com um problema sério de gastrite, de alergia, e o médico falou que enquanto eu estiver aqui eu não ia melhorar (sujeito 5).

3.4.2 Resultados do Estudo das Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual e as Práticas Inclusivas – Fase 2

O objetivo dessa fase do trabalho foi, por meio do estudo das práticas pedagógicas inclusivas, categorizar e hierarquizar os elementos da representação social da deficiência intelectual, identificando seus conteúdos e estruturas, contrapondo à representação do aluno com dificuldade de aprendizagem. Para isso, foram realizados dois estudos: Estudo I – Estudo sobre as representações sociais do aluno com deficiência intelectual e as práticas inclusivas; e Estudo II – Estudo sobre as representações sociais do aluno com dificuldades de aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas.

Os instrumentos utilizados nesses estudos foram questionários contendo uma pergunta do tipo evocação e outra de hierarquização, além dos dados dos participantes.

Na questão do tipo evocação, foi solicitado aos participantes escrever pelo menos três e até oito palavras ou expressões que lhe ocorressem, imediatamente, em relação a cada termo indutor, “Característica de aluno com Deficiência Intelectual”, para o Grupo do Estudo I, e “Características de alunos com Dificuldades de Aprendizagem”, para o Grupo do Estudo II.

Na questão seguinte, foi pedido aos participantes que enumerassem em ordem de importância as 20 palavras ou expressões indicadas, retiradas das entrevistas com professores que têm experiências com alunos com D.I., em estudo exploratório, na Fase 1. Os dados foram analisados por meio do software EVOC.

3.4.2.1 Estudo I: As Representações Sociais do aluno com Deficiência Intelectual (D.I.) e Práticas Inclusivas – Resultados

Esse estudo foi realizado por meio de um questionário com duas questões, aplicado em 38 professores voluntários. A primeira questão, do tipo evocação, trata das características do aluno com D.I.; e a segunda questão, a hierarquização de práticas inclusivas. A seguir, os resultados das análises de cada questão.

Análise da 1ª Questão – Questão de Evocação acerca da Representação Social do Aluno com Deficiência Intelectual

Os resultados obtidos na análise da questão do tipo evocação, com o *software* EVOC sobre o aluno com D.I., sugere a tabela a seguir de quatro casas.

Tabela 2 – Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais do aluno com Deficiência Intelectual junto aos Professores da rede regular de ensino do município de Porto Nacional/TO

OME 4,0					
	Desatenção	34	(2,85)	Dif. de Socialização	22 (5,50)
	Hiperatividade	22	(2,95)	Dif. Aprendizagem	19 (4,84)
	Agressividade	15	(2,87)	Dif. de Leitura	16 (4,56)
14	Apatia	7	(3,00)	Ansiedade	10 (4,00)
	Preguiça	4	(3,00)	Desinteresse	10 (4,00)
				Dif. na escrita	9 (4,89)
				Dif. de Entendimento	9 (5,11)
				Indisciplina	6 (6,83)
4					

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: nº total de evocações: 186; nº de palavras diferentes: 16; total de participantes: 38.

Na Tabela 2, os elementos do primeiro quadrante “Desatenção” (frequência: 34; ordem média de evocação: 2,85), “Hiperatividade” (22; 2,95) e “Agressividade” (15; 2,87) sugerem que, devido a sua localização, são provavelmente centrais na representação social do aluno com D.I. Isso significa que, para esses professores, o aluno com deficiência intelectual é, principalmente, desatento, com concordância de 34 professores sobre 38, hiperativo (agitado) e agressivo. Esses dados parecem indicar que, para esses professores, o aluno com D.I. não consegue prestar atenção, por isso não aprende, mas, além disso, não consegue controlar seu comportamento de agitação. Observa-se que as características atribuídas como centrais ao aluno com D.I. estão mais relacionadas a questões comportamentais do que intelectuais. Esse dado sugere que os professores, de modo geral, talvez desconheçam as reais limitações dos alunos com D.I., embora todos os professores deste estudo tenham informado ter experiência com esse público. Reforça-se a importância da formação na atividade docente e, nesse público pesquisado, apenas 1 professor (2,5%) informou ter formação em educação inclusiva, e 7 indivíduos (18,5%) informaram terem mais de 2 anos de experiência com alunos com D.I.

Sobre o sistema periférico da representação social, quando observamos o segundo quadrante, que corresponde à primeira periferia da RS, inferimos que as características de desatenção e agitação, que aparecem no 1º quadrante, estão sustentadas pelas diversas dificuldades que o aluno com D.I. apresenta, dificuldades de socialização, de aprendizagem e leitura, ou seja, tanto em nível acadêmico quanto social. Então, poderíamos supor que o aluno com D.I. é desatento e agitado porque tem várias dificuldades, e não o contrário, como parece ser o caso dos alunos com D.A., abordado no estudo a seguir. Dessa forma, essas dificuldades levam o aluno a um estado de apatia, que pode ser identificado por alguns como preguiça, mas é provavelmente mais do que isso, pode ser um estado de falta de energia que o impossibilita de se desenvolver como as demais crianças de sua faixa etária.

Além disso, foi possível perceber que, embora os professores reclamem da falta de preparo para trabalhar com alunos com deficiência, as características por eles apresentadas no sistema periférico não são diferentes das características que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) apresenta.

De acordo com o DSM-V (2014), o aluno com D.I. deve apresentar:

Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os

déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (p. 33).

Observamos que, embora muitos professores desconheçam as terminologias técnicas e os critérios de classificação da D.I. e nem seja de sua competência saber, seu conhecimento prático aproxima-se daquele que a ciência propõe, ou seja, para os participantes da pesquisa, os alunos com D.I. são aqueles que apresentam déficits em diversas áreas, como apareceu no Sistema Periférico: dificuldade de socialização, aprendizagem, leitura, escrita, e entendimento. Os participantes da pesquisa, embora descrevam as características comportamentais como supostamente centrais na identificação do aluno com D.I., o que orienta suas práticas são as características que aparecem no sistema periférico, corroborando a teoria sobre RS e práticas (Flament & Rouquette, 2003).

Quanto às demais características que complementam o diagnóstico da deficiência intelectual e que extrapolam o ambiente escolar, tais como as referentes às atividades diárias, independência e adaptação, estas não estiveram presentes na fala dos professores. Como hipóteses dessas ausências, pode-se supor, talvez, porque essas dificuldades não estejam ligadas diretamente ao trabalho do professor, ou talvez pelo desconhecimento de que façam parte das características da D.I.

As dificuldades citadas pelos professores, por outro lado, parecem ser vistas como algo que possa ser minimizado pelas atividades paralelas e de reforço, com isso, o professor chama para si a responsabilidade de tentar sanar as dificuldades dos alunos com D.I., já que seu papel social como educador é justamente aquele que deve oferecer as melhores condições para que o aluno possa aprender, responsabilizando-se pelo sucesso ou fracasso dos mesmos. A atribuição dessa função ao professor, no caso dos alunos com D.I., pode ser a causa da grande angústia que relatam sentir no seu trabalho com o aluno com D.I., uma vez que a frustração por não conseguirem fazer com que o aluno aprenda como os demais os fazem questionar sua competência como educador. Soma-se a essa problemática, assim, o sentimento de incapacidade dos professores por não conseguirem, com as práticas já reiteradas em seu cotidiano, fazer com que o aluno com D.I. possa aprender, como se pode observar na fala de um dos participantes:

Aí fico pensando: como vou fazer? O que eu estou fazendo de errado? Como que eu tenho que trabalhar com esse aluno? E não tem suporte pra nós, professores (sujeito 2).

Talvez, por isso, a importância atribuída ao laudo profissional, como pôde ser visto nas entrevistas realizadas. O laudo, no ambiente escolar, pouco ou nada pode acrescentar para o professor, já que tem a capacidade apenas de informar e descrever a deficiência, sendo utilizado, na escola, para garantir a vaga da criança na política de educação inclusiva, com direitos à frequentar a sala de recursos e à matrícula dupla para repasse de verbas ao município. Na atividade acadêmica, o laudo não tem o que acrescentar. Por outro lado, pode ser o documento que oficializa a deficiência como uma condição do aluno, cristalizando sua característica de “aluno que não aprende” e, nesse sentido, retira do professor a “culpa” pelo seu insucesso escolar.

No nosso estudo de práticas inclusivas, as características apresentadas no segundo quadrante são importantes, uma vez que Flament e Rouquette (2003) esclarecem que, enquanto o núcleo central define a representação, é o sistema periférico que orienta as práticas. Dito isso, nota-se que os professores reconhecem as diversas dificuldades dos alunos com D.I. como uma característica própria da deficiência, ou seja, sua dificuldade em aprender não é resultado do mau comportamento ou falta de interesse do aluno, assim, buscam-se práticas diversas na tentativa de suprir tais dificuldades, intensificando as atividades paralelas e de reforço, como é possível observar nos resultados obtidos com a Questão 2 deste estudo, ilustrados na Árvore de Similitude das RS do aluno com D.I. e as Práticas Pedagógicas Inclusivas (Figura 1).

Análise da 2ª Questão – Questão de caracterização das Práticas Inclusivas em professores junto aos alunos com Deficiência Intelectual

A questão de hierarquização das práticas docentes inclusivas consistiu em uma importante etapa neste trabalho, uma vez que permitiu a visualização das estratégias que os professores têm lançado mão para trabalhar com os alunos com D.I.

A educação inclusiva, tal como se deu no Brasil, foi um modelo instituído por meio de uma lei, que impôs à sociedade educacional uma nova realidade, e que ainda encontra-se em construção. Os professores tiveram de aprender a trabalhar com os alunos com D.I. na prática, ou seja, sem que houvesse sua preparação. Dessa forma, sem saber como trabalhar com o aluno com D.I., é possível que tenham buscado em seu repertório de práticas já reificadas, como as utilizadas junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem, aquelas que hoje utilizam com os alunos com D.I. Por outro lado, no contato com o aluno com D.I., os

professores vão testando e criando novas práticas, orientados pelas representações sociais que possuem desses alunos.

Como o estudo das representações sociais do aluno com D.I. mostrou, as práticas dos professores estão orientadas no sentido de sanar as diversas dificuldades que esses alunos apresentam na escola, fundamentalmente, as dificuldades acadêmicas.

Na Figura 1, pode-se perceber que as práticas inclusivas dos professores da rede municipal de ensino de Porto Nacional são aquelas voltadas especificamente para o reforço escolar, sendo a sala de recursos o espaço central, próprio do aluno com D.I., e a partir dela pode-se pensar em atividades para esses alunos. A sala de recursos é, assim, vista pelo professor regente como o referencial para seu trabalho e é possível que busque junto ao professor especialista da sala de recursos ideias e ferramentas para trabalhar com o aluno com D.I. Vimos na questão sobre as representações sociais do aluno com D.I. que as dificuldades desses alunos são os elementos que orientam as práticas dos professores, como observamos na árvore de similitude a seguir (Figura 1). Nela, ficam claras as práticas de alfabetização, reforço, aulas paralelas, atenção dirigida, recuperação sistemática, a prática de sentar junto do aluno, ou seja, práticas que têm a tentativa de sanar as dificuldades do aluno com D.I.

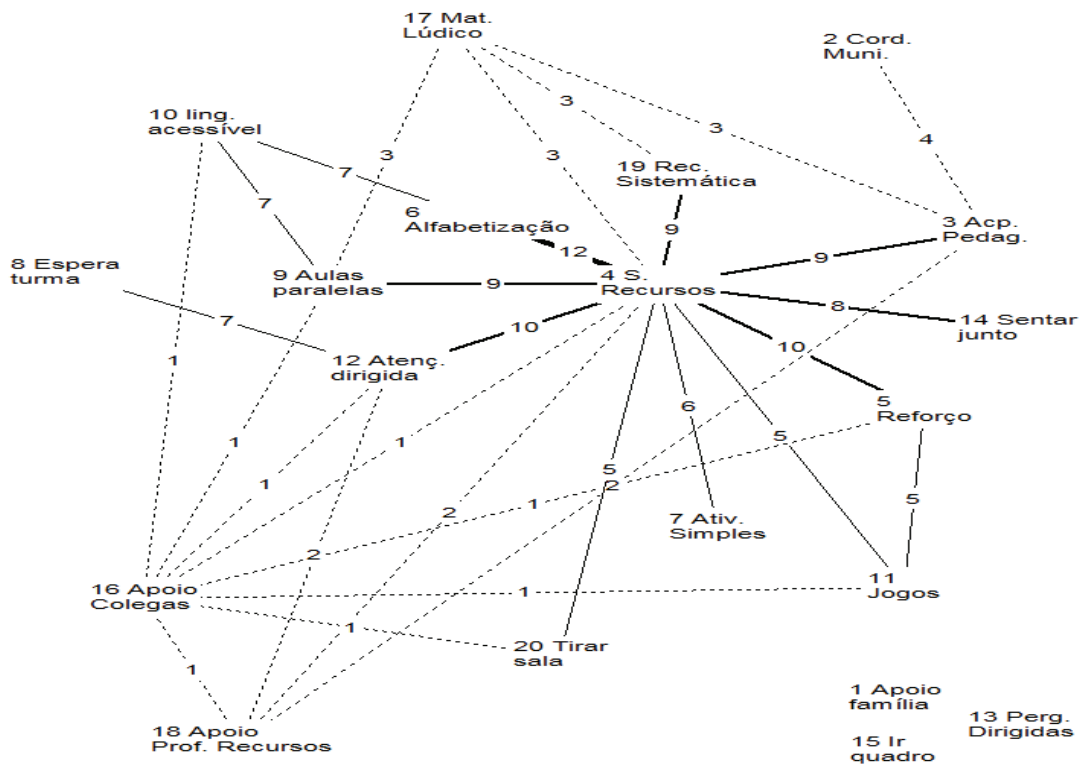


Figura 1 – Árvore Máxima da Representação Social do aluno com D.I. e as Práticas Pedagógicas Inclusivas

Fonte: Obtido por meio do software EVOC.

O professor que trabalha com alunos com D.I. parece tentar criar uma rede de apoio, junto à coordenação pedagógica, à professora da sala de recursos, aos colegas de profissão e à família do aluno com D.I. Essa rede é importante para as trocas de informações e experiências, fundamentais para a construção de novas práticas.

Uma questão que nos chama a atenção é que, para o professor regular, a D.I. parece ser apenas uma problemática que o aluno vivencia no campo da aprendizagem acadêmica. Parece que os professores não perceberam ainda que a D.I. ultrapassa o desenvolvimento escolar e que tem reflexos em todas as esferas da vida do sujeito, que terá, provavelmente, repercussões em outras áreas, como resultado das limitações cognitivas e desenvolvimentais que a D.I. ocasiona.

3.4.2.2 Estudo II: As Representações Sociais da Dificuldade de Aprendizagem (D.A.) e Práticas docentes.

Para este estudo, utilizou-se um questionário com duas questões, aplicado em 40 professores voluntários, da rede regular de ensino. A primeira questão, do tipo evocação, trata das características do aluno com D.A., e a segunda questão, a hierarquização de práticas inclusivas com alunos com D.I. A seguir, os resultados das análises de cada questão.

Análise da 1ª Questão – Evocação acerca da Representação Social do Aluno com Dificuldade de Aprendizagem

Os resultados obtidos na análise da questão do tipo evocação com o *software* EVOC, sobre o aluno com dificuldade de aprendizagem, sugerem a tabela a seguir de quatro casas.

Tabela 3 – Conteúdo e Estrutura das Representações Sociais do aluno com Dificuldade de Aprendizagem em Professores da rede regular de ensino do município de Porto Nacional/TO

OME 2,87						
10	Desatenção	28	(2,46)	Inquietação	15	(3,00)
	Déficit Aprendizagem	14	(1,00)	Agressividade	11	(3,00)
	Desligado	12	(2,75)			
	Déficit de Concentração	10	(1,20)			
	Preguiça	7	(2,00)	Apatia	8	(4,00)
	Baixa autoestima	6	(2,67)	Timidez	8	(4,38)

5	Hiperatividade	5	(1,00)	Ansiedade	6	(3,50)
				Carência	6	(4,33)
				Dif. Escrita	6	(3,00)
				Prob. Neurológicos	6	(3,16)
				Dif. Socialização	5	(2,80)

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: nº total de evocações: 180; nº de palavras diferentes: 37; total de Participantes: 40.

Na Tabela 3, os elementos apresentados no primeiro quadrante: “Desatenção” (frequência: 28; ordem média de evocação: 2,46), “Déficit de Aprendizagem” (F: 14; OME: 1,00), “Desligado” (12; 2,75) e “Déficit de Concentração” (10; 1,20) são, provavelmente, elementos centrais na representação social do aluno com dificuldades de aprendizagem. Isso significa dizer que, para os participantes desta pesquisa, essas são as principais características, ou seja, aquilo que define o aluno com D.A. Observa-se que, nesse primeiro quadrante, encontramos três termos que possuem praticamente a mesma conotação na linguagem não especializada, ou seja: desatenção, desligado e déficit de atenção. Esses dados reforçam a imagem do aluno com D.A. como sendo, principalmente, aquele aluno que parece não se interessar pelos estudos, ou seja, que “vive no mundo da lua”, provocando, assim, como consequência, um déficit de aprendizagem.

Por outro lado, temos na casa da primeira periferia os termos inquietação e agressividade, que parecem indicar que a dificuldade de aprendizagem do aluno é fruto de problemas comportamentais, reforçados pela preguiça e hiperatividade, vista aqui não como um termo oficial, podendo ser traduzido por inquietação novamente, talvez porque esse aluno não consiga acompanhar a turma. Esses elementos – desatenção, inquietação, agressividade, preguiça – são dados que sugerem problemas comportamentais e, nesse sentido, o professor pouco poderia fazer para ajudar “o aluno que não quer aprender”, o que reforçaria sua baixa autoestima, já que a impotência do professor poderia ser traduzida como descaso ou falta de interesse em ajudar o aluno. Assim, o aluno com D.A., devido a seu comportamento agitado, somado à falta de atenção, preguiça e baixa autoestima, apresenta déficits de aprendizagem escolar, que poderiam ser sanados, segundo relato dos professores, se o aluno se esforçasse mais. A concepção de que o fracasso escolar dos alunos com D.A. não é atribuído à sua condição intelectual é partilhada pela literatura especializada (Correia & Martins, 2005; Gonçalves, 2008; Sisto, 2012). Essa ideia desonera o professor da responsabilidade pela aprendizagem do aluno com D.A., além de favorecer a percepção de que o sucesso desse aluno não se encontra em suas mãos.

Isso ficou evidente na fala de um dos professores:

Agora aquele aluno que apresenta só uma dificuldade, vai indo ele desenvolve, se ele se esforçar mais ele consegue. [...] Eu tive um aluno, por exemplo, que tinha muita dificuldade, ele tava muito fraquinho na escola, daí eu chamei a família e conversei, falei “olha, é melhor ele repetir, vai ser melhor pra ele, porque ele não tem base, vai ser mais difícil depois”, expliquei direitinho e a família aceitou, agora ele está uma gracinha. [...] no caso dele eu acho que era um problema só de atenção (sujeito 2).

Atualmente, as D.A. são identificadas como problemas para aprender determinados conteúdos ou matérias que, para alguns estudiosos, têm como origem questões de ordem orgânica, psicológica, intrínsecas ao aluno; e, para outros, causas socioculturais. Independentemente das causas, as consequências para os sujeitos com D.A. são dificuldades significativas em uma ou mais áreas do desempenho educacional, como compreensão auditiva, expressão verbal, habilidades básicas de leitura, fluência em leitura, compreensão escrita, expressão escrita, cálculo e problemas matemáticos (NJCLD, 2011). Nota-se que, para os professores pesquisados, as características dos alunos com D.A. diferem da literatura especializada. Para os professores, o que parece ser a característica principal é a desatenção, seguida de problemas comportamentais que interferem na aprendizagem. Vemos, assim, que as características que a literatura traz sobre as D.As estão mais próximas das características que os professores atribuem aos alunos com D.I.

Pode-se pensar, com isso, que os professores muito pouco sabem a respeito das D.As. e que há uma confusão quanto às características dos alunos com D.A. e os alunos com D.I. Enquanto os professores atribuem aos alunos com D.A. o sucesso ou fracasso escolar ao interesse pela aprendizagem, a D.A. permanece como um problema que pode ser resolvido unicamente pelo esforço do aluno, nesse sentido, o professor se vê sem recursos, sem ação.

Análise da 2ª Questão – Caracterização das Práticas Inclusivas em professores, com indução do aluno com Dificuldade de Aprendizagem

Conforme pode-se ver na distribuição das práticas pedagógicas, na árvore de similitude da Figura 2, há evidência de que os professores busquem na coordenação de inclusão do município o principal suporte para seu trabalho, o que faz questionar sobre o conhecimento que os professores têm acerca das Dificuldades de Aprendizagem, suas causas, características e didáticas para trabalhar esse público.

Por outro lado, pode-se inferir que, como as RS dos alunos com D.I. e D.A. são semelhantes, os professores não conseguem fazer muita distinção entre elas. Reforçados pela

percepção de que os alunos com D.A. não aprendem porque são desligados, ou seja, não querem aprender, buscam junto à coordenação de educação inclusiva direções para o trabalho com os alunos com D.A., embora não sejam o público da educação inclusiva atual.

As constantes mudanças de termos que o público da educação inclusiva sofreu ao longo da história pode corroborar para a confusão que hoje se faz nas escolas entre os alunos incluídos e os alunos com D.A. Hoje, as diretrizes da educação inclusiva são claras. De acordo com o Decreto n. 3.956, o público da educação inclusiva consiste nos alunos: com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 2001). No entanto já houve um período em que se pensou que seria todo aluno que apresentasse, em algum momento da sua trajetória escolar, alguma necessidade acadêmica que justificasse um atendimento especializado. Essa visão tão ampla do que seria o público da educação especial pode estar contribuindo para que os professores, hoje, desloquem para a educação inclusiva a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com D.A.

Com isso, o trabalho pedagógico junto aos alunos com D.A. que hoje se encontram fora da política de inclusão, teria uma direção, uma política de ação mais clara, tal como pode-se ver com os alunos com D.I., que são encaminhados para a sala de recursos, oferecendo-se diversas atividades de apoio.

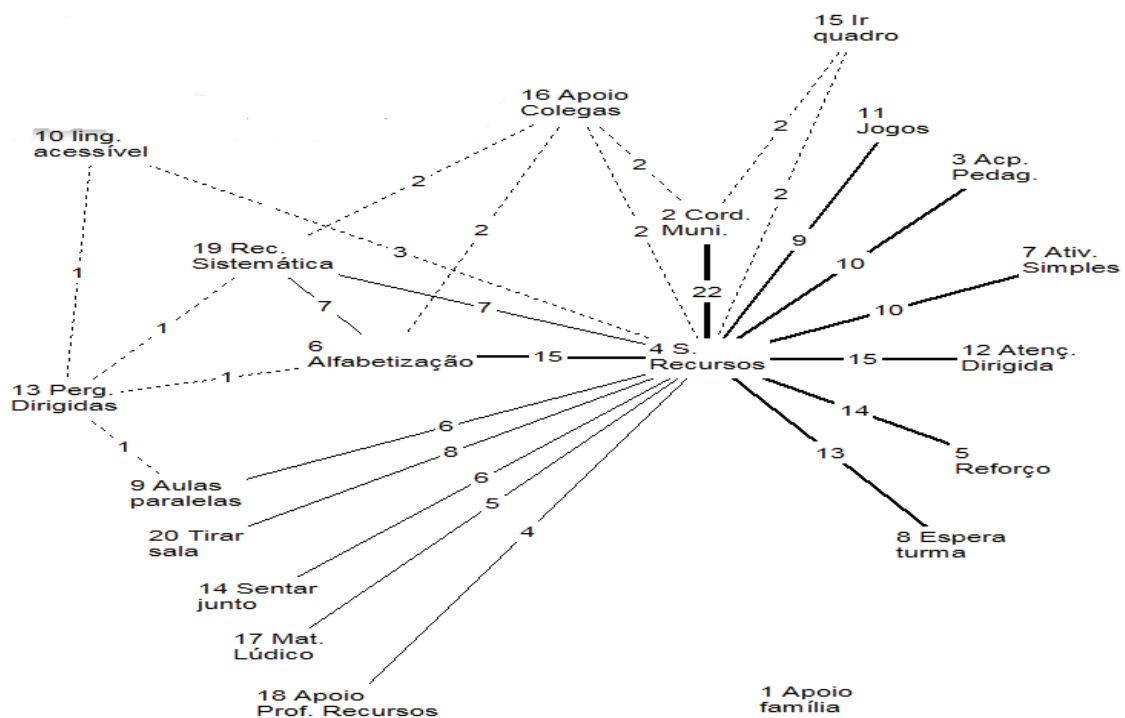


Figura 2 – Árvore Máxima da Representação Social do aluno com D.A. e as Práticas pedagógicas

Fonte: Obtido por meio do software EVOC.

De acordo com a literatura especializada, as Dificuldades de Aprendizagem não são uma Deficiência, sendo assim, não é uma condição do aluno, mas uma dificuldade significativa que pode ter sua origem no desenvolvimento normal da criança, em uma ou mais áreas específica da aprendizagem, e que pode ser sanada com os estímulos adequados ou mesmo com o desenvolvimento natural (Fonseca, 1995; García, 1998; Pacheco, 2003). No entanto o professor parece não saber ou não entender seu papel, fundamental no desenvolvimento do aluno com D.A. O aluno com D.A. não apresenta apenas dificuldades porque não presta atenção, pelo contrário, provavelmente, ele não presta atenção devido à sua dificuldade, por exemplo, na compreensão auditiva ou escrita, fazendo com que certos conteúdos tornem-se sem sentido para o aluno, que não consegue compreendê-los e, dessa forma, se distrai facilmente com outras atividades de seu interesse.

Mas como as D.A. podem ser resolvidas com o desenvolvimento natural ou com a troca de conteúdos e disciplinas que acontecem sistematicamente nas aulas, reforçando a ideia de “não aprende porque não quer”, vemos o professor desresponsabilizando-se do sucesso desse aluno. Embora busque atividades de recuperação paralela, atenção dirigida e reforço, a prática central é a procura de apoio da coordenação de inclusão do município, talvez na tentativa de enquadrar o aluno com D.A. nas atividades previstas aos alunos com D.I. E se os alunos com D.A. forem admitidos pela coordenação de inclusão como alunos com D.I. e, nesse sentido, forem assistidos nas salas de recursos com todas as prerrogativas que implica ser um aluno com D.I., a D.A. poderia, assim, ser percebida também como uma deficiência, e isso desoneraria o professor regente do fracasso escolar do aluno, uma vez que seu insucesso deixaria de ser, talvez, em decorrência das didáticas inapropriadas, metodologias fracassadas, falta de estrutura da escola, falta de apoio familiar e tantas outras possíveis causas, e passaria a ser unicamente devido à Deficiência Intelectual – e sobre isso não há muitas coisas que o professor regente possa fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou considerar um pequeno recorte da temática da educação inclusiva, especificamente os conhecimentos que estão sendo elaborados sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual, compartilhados pelos professores e promotores de práticas pedagógicas inclusivas. O retorno desta pesquisa para os que dela participaram se deu por meio de visita às escolas, com a finalidade de expor as conclusões alcançadas, além de ter sido destinada uma cópia deste trabalho às instituições escolares e à Secretaria Municipal de Educação, para leitura e pesquisa dos interessados.

Pode-se dizer que os objetivos que delinearão a pesquisa foram alcançados: identificar as representações sociais dos professores que trabalham com alunos com D.I.; descrever as práticas ou ações pedagógicas inclusivas e refletir sobre as mesmas no processo de inclusão; contribuir com dados e reflexões para as Políticas Públicas Educativas voltadas para o trabalho com crianças com D.I.

Ao longo desse percurso, foi possível observar que o modelo de educação inclusiva, no Brasil, encontra-se em construção, ainda permeado de incertezas e questionamentos por resolver. Nesse sentido, pode-se pensar que as representações sociais nesse contexto também estão em construção, e os conhecimentos produzidos nessa área ainda precisam ser oportunizados a todos os que trabalham, direta ou indiretamente, com a educação inclusiva. Isso ficou claro durante a pesquisa, haja vista que, embora os participantes deste trabalho sejam formados por um contingente de professores com experiência na escolarização do aluno com deficiência intelectual, os nossos resultados indicam que ainda desconhecem algumas de suas características e reais limitações e potencialidades quanto ao desenvolvimento acadêmico.

A formação dos professores pode ser, assim, uma ferramenta aliada na construção dessa representação, favorecendo a troca de informações e a disseminação do conhecimento instituído. Sem essa possibilidade, os professores se veem obrigados a repetir as mesmas práticas que são próprias do trabalho com alunos com D.A., já tão conhecidas no contexto educativo. Os resultados evidenciaram que as ações de muitos professores, em relação à escolarização do aluno com D.I., estão pautadas na experiência que o dia a dia com esse aluno proporciona, sendo, portanto, lacunar em relação ao conhecimento científico, adquirido possivelmente com a participação em cursos de formação específicos com essa temática, bem como com a prática reflexiva na escola. A falta de formação dos professores tem sido um problema para a inclusão, dificultando o avanço do conhecimento sobre as características das

deficiências e as potencialidades dos alunos, assim como das novas práticas pedagógicas inclusivas (Albuquerque, 2007; Lima, 2011; Silveira, 2011; Anjos, 2012; Kauss, 2013).

Nesta pesquisa, constatou-se que o aluno com D.A., para esse grupo de professores, encontra-se em uma situação peculiar. Enquanto os alunos com D.I. estão assistidos pela política da educação inclusiva e, nesse sentido, embora os professores não acreditem na sua eficácia, têm um plano de ações pedagógicas que devem ser oportunizadas (sala de recursos, aulas paralelas, reforço escolar), os alunos com D.A., uma vez que inexistem uma política própria para eles, são os verdadeiros excluídos do processo educativo. A eles são atribuídas características comportamentais que reforçam sua condição de “aluno desinteressado”, que “não aprende porque não quer”, enquanto o aluno com D.I. “não aprende porque não consegue”. Sem saber como despertar no aluno a vontade de aprender, os professores buscam apoio ao aluno com D.A. nos suportes oferecidos aos alunos com D.I. (sala de recursos, coordenação de educação inclusiva) e, com isso, favorecem a percepção de que a D.A. possa ser permanente, assim como a D.I. é vista. Em ambos os casos, tanto na visão da D.I., como na D.A., a escola é inocentada do fracasso escolar, retirando-se do professor a responsabilidade pelo sucesso ou não do aluno.

Diante do exposto, constatou-se que as representações sociais do aluno com deficiência intelectual em professores da rede regular de ensino, de Porto Nacional/TO, podem ser agrupadas com os seguintes termos: desatenção, agressividade/hiperatividade e diversos tipos de dificuldades acadêmicas e sociais (leitura, escrita, socialização, entendimento, aprendizagem). As representações sociais dos alunos com dificuldades de aprendizagem, embora não tenham sido inicialmente o foco do nosso trabalho, foi um importante estudo para ajudar a pensar as práticas junto aos alunos com D.I., práticas que são comuns no trabalho com alunos com D.A., e que fazem parte do repertório de ações dos professores quando os alunos não conseguem aprender, ou seja, práticas de reforço escolar.

Nas práticas com os alunos com D.I., inaugura-se o encaminhamento para a Sala de Recursos como possibilidade de ofertar novas possibilidades e, com isso, práticas especializadas no trabalho com esse aluno, assim, amplia-se sua possibilidade de desenvolvimento. No entanto há aqui uma questão importante: na Fase I deste estudo, uma característica apresentada pelos professores com mais de dois anos de experiência com alunos com D.I, além das características relacionadas às dificuldades acadêmicas e relacionais, é de que a D.I. é vista como uma condição inata e irreversível, ou seja, não é uma condição passageira, que possa ser sanada com algumas práticas pedagógicas de reforço. Esse dado também foi encontrado em outros trabalhos, como Rossato e Leonardo (2011). Diante do

exposto, como é possível trabalhar na tentativa de sanar as dificuldades acadêmicas dos alunos quando não se acredita na possibilidade de mudança, de desenvolvimento? Esse questionamento leva a supor que talvez haja uma tentativa de ruptura, pelos professores, entre a condição da deficiência e sua manifestação no âmbito acadêmico/escolar. Assim como com o aluno cego, em que a escola pode oferecer o braile como ferramenta com vista a diminuir sua desvantagem em relação aos demais alunos, e a Libras, para os alunos surdos, com o aluno com D.I. a escola tem a oferecer o reforço pedagógico. Essa postura da escola está de acordo com as Diretrizes Nacionais de 2001, que orienta que a escola não deve focar na deficiência da pessoa, mas no ensino que possa oferecer, bem como as formas e condições de aprendizagem, buscando os recursos e os apoios para que o aluno obtenha sucesso escolar (Brasil, 2001).

É possível pensar que os professores estejam formulando suportes que tentem minimizar as desvantagens do aluno com D.I., tal como preconiza a CIDID (Portugal, 1989). As desvantagens são prejuízos resultantes de uma deficiência. É a socialização da deficiência, que se relaciona às dificuldades na interação entre o indivíduo e o meio social. Essa visão está de acordo com a concepção atual da AAIDD, que incorpora as variáveis socioculturais na concepção de deficiência intelectual (Silva & Coelho, 2014; Santos, 2010). Assim, os professores comungam da percepção de que a condição de deficiência nunca irá mudar, que não há “uma cura” para a deficiência, embora ainda se busque na ciência médica as diretrizes para seu trabalho com o aluno com D.I., como visto na importância atribuída ao laudo profissional.

Para o grupo de professores pesquisados, o foco do trabalho docente, junto aos alunos com D.I., é na tentativa de sanar as dificuldades escolares que eles apresentam e, para isso, recorrem às diversas atividades paralelas e de reforço. Pode-se dizer que essa prática é uma tentativa de inclusão escolar, embora os professores não acreditem que a aprendizagem dos alunos com D.I seja possível. Esse olhar sobre o outro, que Paugam (2012) chamou de reconhecimento social, é fator imprescindível para pensar os processos de inclusão, a fim de que a mesma não aconteça apenas como inserção escolar (Albuquerque, 2007). Nesta pesquisa, foi percebido que os professores buscam sanar as dificuldades escolares dos alunos com D.I. oportunizando a eles condições para minimizar suas desvantagens com os demais e, assim, tentam oferecer as mesmas condições de desenvolvimento e oportunidades escolares. Apesar dessa tentativa, o olhar do professor para com o aluno com D.I ainda o desqualifica, e este segue vulnerável diante do futuro, assim como diz Paugam (2012, p. 18), “curvado pelo

peso do olhar negativo que os outros projetam sobre si”, com sua inferioridade socialmente reconhecida.

Enquanto os professores seguirem na ignorância quanto às reais limitações que os alunos com D.I. têm e as implicações destas no funcionamento cognitivo de cada aluno, as práticas pedagógicas provavelmente continuarão a ser aquelas já conhecidas, que poderiam funcionar com os alunos que apresentassem alguma dificuldade pontual no conteúdo escolar, situação que uma aula extra ou um reforço poderia resolver. Ignora-se, no entanto, que o reforço em si pode não ajudar o aluno com D.I., pelo contrário, pode prejudicá-lo com um volume grande de atividades extras. Os dados desta pesquisa sugerem que os professores podem estar sobrecarregando os alunos com D.I. com atividades paralelas que pouco contribuem para seu desenvolvimento, reforçando a ideia de que “não aprendem”, “não fixam o conteúdo”, como visto nas falas de todos os cinco professores entrevistados: “Se você entregar as atividades e deixar por conta deles eles não conseguem, só fazem riscar a tarefa” (sujeito 1); “Não tem capacidade... só pinta, só brinca” (sujeito 2); “Aquele aluno que não aprende de jeito nenhum” (sujeito 3); “O aluno com deficiência, você explica mil vezes e não adianta” (sujeito 4); “Eu não vejo resultado nenhum, não vejo desenvolvimento” (sujeito 5).

Questiona-se o papel da escola na escolarização dos alunos com D.I. Até que ponto a escola pode contribuir para o desenvolvimento da criança com D.I.? Até que ponto deve-se reter a criança com D.I. nas séries quando não apresenta condições de acompanhar os conteúdos? Deve-se aprovar a criança com D.I., ainda que a mesma não apresente as condições necessárias para cursar os conteúdos vindouros? E se não aprovar, as sucessivas reprovações não seriam prejudiciais para o desenvolvimento da criança? Essas questões parecem permear as angústias dos professores e muitas continuam sem respostas. A orientação da Secretaria de Educação é a aprovação. Como os professores relataram nas entrevistas, pode-se reter um aluno na mesma série por até 2 anos. Mas qual o real benefício dessa prática para o aluno? Se após 2 anos na mesma série ele tem de ser aprovado, sem os conhecimentos mínimos para aprender os conteúdos da série seguinte, qual o papel da escola, então, em seu desenvolvimento? Não seria essa, também, uma prática de exclusão?

Sem saber como mudar a condição de aluno que não aprende, o professor vê no laudo um importante documento que pode desonerá-lo da culpa do fracasso desse aluno. Isso porque, se a condição do aluno com D.I. é “não aprender”, com o laudo o professor deixa de ser visto como responsável pelo seu insucesso, já que pouco ou quase nada pode fazer para que o aluno aprenda. Além disso, o laudo é a ferramenta que oficializa a deficiência do aluno, inserindo-o na política de educação inclusiva, que possui diretrizes previstas pelo MEC e, de

certa forma, prevê algumas práticas, como o encaminhamento para a sala de recursos e a inscrição da criança como aluno incluído, com direito à matrícula dupla e os benefícios orçamentários previstos por lei. Assim, o laudo institui uma prática e legitima a repetência, quando for o caso, retirando do professor a culpa do fracasso escolar e podendo diminuir sua angústia.

Como contribuição para a reflexão sobre a inclusão de alunos com D.I na rede regular de ensino, os dados deste trabalho chamam a atenção para a importância da formação dos professores na transformação das representações sociais. As atividades de capacitação docente, as reflexões entre os professores sobre o trabalho com alunos incluídos, assim como a disseminação de informação e do conhecimento podem transformar os sistemas simbólicos que os professores compartilham entre si e que perpassam as representações sociais do aluno com D.I e, com isso, oportunizar o desenvolvimento de novas práticas. Ressalta-se, dessa forma, a importância em instituir novas oportunidades de diálogos entre os professores e destes com os pesquisadores da área, além de fomentar pesquisas e sua disseminação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- Abric, J.C. (1998). A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S.; OLIVEIRA, Denise C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora.
- _____. (Org.) (2001). *Prácticas sociales e representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- _____. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: Campos, P. H. F. & Loureiro, M. C. da (Orgs.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 37-57.
- Albuquerque, E. R. (2007). *Inclusão de Alunos com Deficiência nas Representações Sociais de suas Professoras*. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.
- Albuquerque, M. C. (1996). *A criança com deficiência mental ligeira. Dissertação de doutoramento*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Almeida, A. M. O. & Cunha, G. G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 147-155.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000100015&lng=en&nrm=iso>.doi:10.1590/s0102-9722003000100015>.
Acesso em: 21 mar. 2016.
- American Association on Mental Retardation - AAMR (2006). *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10 edição. Porto Alegre: Artmed.
- Anjos. H.P. dos (2012). *Inclusão escolar de alunos com deficiência: as (im)possibilidades através do olhar de quatro professores de ciências*. Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Arbol, L. R. & López-Aranguren, L. (1995). A escola perante a inadaptação social. In C Coll, J. Palácios, A. Marchesi (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar* (169-179). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, 5 edição. Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, K.R. (2013). *A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio*. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.
- Barbosa, M. V. (2010). *Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão*. Tese (Doutorado). Apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 262f.

- Barbosa, K.A.M. (2014). *Representações Sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas*. Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em 2014.
- Belo, C.; Caridade, H.; Cabral, L.; Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e conceptualização. In *Rev. Diversidades*; 22 (6), out-dez. Disponível em: <http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Benevides, P. S. (2011). As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. *Psicologia & Sociedade*; 23 (2): 248-253 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n2/a05v23n2.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- _____. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. *Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho*. Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação do Brasil.
- _____. (2001). *Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 09 jan. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- _____. (2001). *Decreto n. 3.956*. Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília/DF.
- _____. (2001). Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial - MEC; SEESP, Brasília. 79 p. Disponível em: Acesso em: 1 jun. 2015.
- _____. (2009). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Resolução n. 04, de 02 de outubro*. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC/SEESP.
- _____. (2013). *Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 04 abril. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 20 set. 2015.
- Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (221-252). Ramonville Sant-Agne, France: Érès.

- Cagnin, S.A. (2010). Pesquisa em Neuropsicologia: Desenvolvimento Histórico, Questões Teóricas e Metodológicas. *Psicologia em Pesquisa*, UFJF, 4(2):118-134. Julho-Dez.
- Camargo, B. V. & Bousfield, A. B. S. (2014). Em direção a um modelo explicativo da relação entre representações sociais e práticas relativas à saúde: a ideia de adesão representacional. In Chamon, E. M. Q. de O., Guareschi, P. A. & Campos, P. H. F. (Orgs.) (261-284). *Textos e Debates em Representação Social*. Porto Alegre: ABRAPSO.
- Campos, P. H. F. (1999). Parâmetros para uma concepção psicossocial da exclusão. *Revista Fragmentos de Cultura*, 9(6):1238-1258.
- _____. (2000). O pobre e a desqualificação social na modernidade. *Revista Estudos*, 27(4), Out. Dez. 801-826.
- _____. (2003). A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In Campos, P. H. F. & Loureiro, M. D. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. 1. edição. (22-36). Goiânia: Ed. UCG.
- _____. Brandão, C. L.C; Mendes, J. S.B.C. (2001). Quando a exclusão se torna objeto de representação social. *Representações sociais: teoria e prática*. Moreira, A. S. P. (Org.). 2. edição. (103-121). João Pessoa: Ed. Universitária.
- Canedo, C. (2007). Deficiência mental: modelos psicológicos de avaliação e intervenção. In González (Coord). *Necessidades educacionais específicas – intervenção psicoeducacional* (64- 85). Porto Alegre: Artemed.
- Castel, R. (2008). As armadilhas da exclusão *In* Castel. R; Wanderley, L. E. M.; Belfore-Wanderley, M. *Desigualdade e a questão social*. Bogus, L.M. M., Yazbek, M. C. (Org.). 3. edição. (21-54). São Paulo: EDUC.
- Correia, L. de M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Revista Análise Psicológica*, 2 (xxii), 369-376.
- Correia, L. M. & Martins, A. P. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem*. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Portugal, Porto Editora. Recuperado em 02 dez. Disponível em: <www.educare.pt/BibliotecaDigitalPE/Dificuldades_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Dechichi, C. (2001). *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais (1994). Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

- Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual (2004). Montreal – Canadá OPS/OMS -06 de outubro de 2004. Disponível em <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/declaracaodemontreal.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990). UNESCO. Jomtien. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro. Assinada pelo Brasil na mesma data. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- Dembo, M.H. (1988). *Applying educational psychology in the classroom*. 3 edição. New York: Longman.
- Deslauriers, J. P. & Kérisit, M. (2008). O delineamento da pesquisa qualitativa. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Poupart, J. et al. (Orgs.) (127-154). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In Larrosa, J.; Skliar, C. (orgs). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ferreira, W. (2006). Inclusão ou exclusão: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: Rodrigues, D. (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Flament, C. L. (1981). *Analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales*. Cahiers de psychologie cognitive, Marseille, 4:357-396.
- _____. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (85-118). Lausanne, Switzerland: Delachaux Niestlé.
- _____; Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Comment étudier les représentations sociales. Paris: Armand Colin, VUEF.
- Fonseca, V. da (1995). *Dificuldades de Aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Glat, R. (2007). *Educação inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras.
- Glat, R. & Blanco, L. de M. V. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*, (6). Glat, R. (Org.) (15-35). Rio de Janeiro: Sete Letras.

- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2010). Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais do Município do Rio de Janeiro. Da Educação Especial à educação na diversidade - escolarização, práticas e processos. Anache, A.A. & Osório, A.C.do N. (Org.) (89-106). Campo Grande: Editora da UFMS.
- García, J. N. (1998). *Manual de Dificuldades de Aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, Prisões e Conventos*. Tradução de Dante Moreira Leite. 7 edição. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Gomes, C. & Gonzalez - Rey, F. (2007). Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3): 406-417. Acesso em: 25 de set. de 2014.
- Gonçalves, J. E. (2008). Apresentação. In BOLDA, Adriana Schimidt. *Psicopedagogia: diversas faces, múltiplos olhares*. São Paulo: Olho d'Água, 6-8.
- Jannuzzi, G. S. M. A. (1985). *A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- _____. (2004). A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. *Coleção Educação Contemporânea*. 1ª edição. Campinas: Autores associados.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In: Jodelet, D. (Org.), *Les représentations sociales*. (Mazzotti, B. T. Trad.) Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- _____. (2001). Os processos psicossociais da exclusão. In Sawaia, B. (Org.) (53-66). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kauss, C. T. (2013). *Formação de Professores e Educação Inclusiva – Representações Sociais em construção*. Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”.
- Larrosa, J. & Lara, P. N. (orgs) (1998). *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Libâneo, J. C. (2013). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, R.C.D. (2011). *Representações Sociais de um grupo de professores sobre a educação inclusiva*. Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Mazzotta, M. J. S. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6 edição. São Paulo: Cortez.

- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.
- _____. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*., Rio de Janeiro, 11 (33):387 -559.
- _____. (2008). Pesquisas sobre Inclusão Escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, 2 (1):3-25, jun.2008. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, ISSN 1982-7199. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Ministério Público Federal (2004). *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores). 2 edição revista e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- Miranda, A. A. B. (2008). Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*. 7. jan./dez.
- Miranda, C. R. S. (2010). *Educação inclusiva e escola: saberes construídos*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 104 f.
- Modesto, V. M. F. (2008). *Inclusão escolar: Um olhar para a diversidade*. As Representações Sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.
- Moreira, M. B. & Medeiros, C. A. (2007). Aprendizagens pelas consequências: o reforço. In Moreira, M. B.; Medeiros, C. A. *Princípios Básicos de Análise do Comportamento*. Porto Alegre: Artmed.
- Morin, M. & Vergès, P. (1992). Enquête sur une représentation en voie d'émancipation: le sida pour les jeunes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (15): 46-75.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. 7ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Musis, C. R. de, & Carvalho, S. P. de. (2010). Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educação & Sociedade*, 31(110), 201-217. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Nabuco, M. E. (2010). Práticas Institucionais e Inclusão Escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139):63-74, jan./abr.

- Nascimento, S. do S. F. (2008). *Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial*. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 170f.
- NJCLD - National Joint Committee on Learning Disabilities (2011). *Learning Disabilities: Implications for Policy Regarding Research and Practice: A Report by the Nacional Joint Committee on Learning Disabilities*. March. *Learning Disability Quarterly*, 34 (4):237-241.
- Oliveira, L. de A. (2011). *Representações Sociais da Deficiência Mental: O senso comum enquanto espaço de resistência à inclusão do aluno com deficiência na escola*. Trabalho apresentado ao Programa de doutorado em Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Omote, S. (1999). *Normalização, integração, inclusão*. Ponto de Vista, Florianópolis, 1(1): 4-13.
- Pacheco, L.M.B. (2003). *Comportamento de Escolares: aspectos acadêmicos e psicossociais na sala de aula*. Tese apresentada ao Departamento de Psicologia da Educação, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, SP.
- Pacheco, W.S. & Oliveira, M.S. (2011). Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras. *Revista Ciências & Cognição*; 16(3):002-014 Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Paugam, S. (2001). O enfraquecimento e a Ruptura dos Vínculos Sociais - uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: Sawaia, B. (Org.) (67-86). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. *Papeles del CEIC*. vol 2012/02, n. 82, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva). Universidad del País Vasco. Disponível em: <www.identidadcolectiva.es/pdf/82.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU&EDUR.
- _____. & Damasceno, A. (2011). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. *Seropédica*, (1) (30-40). Rio de Janeiro: EDUR.
- Portugal. Secretariado Nacional de Reabilitação (1989). *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): Um manual de classificação das conseqüências das doenças (CIDID)*. Lisboa: SNR/OMS.
- Rateau, P.; Moliner, P.; Abric, J.-C.; Moliner, P. (2012). Social Representation Theory. In Van Lange, P. A. M., Kroglanski, A. W. & Higgins, E. T. (Org.) *Handbook of Theories of Social Psychology*. 2 (477-497) doi:10.4135/9781446249222.n50

- Ribeiro, J. C. C. (2006). *Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*; 187f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.
- Rossato, S. & Leonardo, N. (2011). A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1):71-86.
- Rouquette, M. L. (2003). Paradoxos da representação e da ação: Conjunções sem coordenação. In: Campos, P.H.F. & Loureiro, M. C.S. (Orgs.). *Representações Sociais e Práticas Educativas*. (81-88). Goiânia: Editora UCG.
- Sá, C. P. (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Sá, D. E. (n. d.) *Necessidades Educacionais Especiais* [em linha]. Disponível em: <www.bancodeescola.com/verbete4.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Santos, N. M. (2009). *Problematização das Dificuldades de Aprendizagem. Trabalho de conclusão de atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional*. PDE - 2007. Londrina, PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2320-8.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Santos, S. (2010). A DID (Dificuldade intelectual e desenvolvimental) na atualidade. *Educação Inclusiva*, 1(2), Dossier temático I-XVI.
- _____ & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: Deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? *Revista Brasileira Educação Especial*, 18(1): 3-16.
- Santos, G. T & Oliveira, M. S. (2012). Estigmas e representações sociais: desafios para a interação entre professores e alunos com Síndrome de Down. *Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*. 5, (55-69), dez. 2012. ISSN 1984-4352 Disponível em: <<http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Santos, S. S., Hernandez, A. R.C., Luz, M. A P., Peixoto, M. A., Correa, M. S., Xavier, R. M., Ludwig, R., Flores, V.M.C. (2013). Diversidade, educação inclusiva e as fronteiras da exclusão. *Revista Diálogos*, Canoas, 22, (40- 52), abr. 2013. Disponível em: <www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Diálogo>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Santos, M. A. & Santos, M. F. S. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, 24(2):364-372. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200014>>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- Sassaki, R. K. (1999). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

- Silva, M. O. E. & Coelho, S. F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 28, (163-180). Lisboa, Portugal.
- Silveira, A. P. (2011). *Representações Sociais de professores do ensino fundamental sobre o aluno surdo: a (in)visibilidade na inclusão escolar*. Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.
- Sisto, F. F. (2012). Dificuldades de Aprendizagem. In Sisto et al. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Spink, M. (2004). O estudo empírico das Representações Sociais. In: Spink, M. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Vasconcellos, K.M. (2008). *Convivendo com a Alteridade: Representações Sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco.
- Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (105-118). Belo Horizonte: Autêntica.
- Vergès, P. (1989). Représentations sociales de l'économie: Une forme de connaissances. In D. Jodelet (Org.). *Les représentations sociales* (203-209). Paris: PUF.
- _____. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45 (405), (203-209).

ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE COLABORAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO NACIONAL – TO



ESTADO DO TOCANTINS
PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO NACIONAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Declaração

Declaro ter lido e concordar com o projeto de pesquisa **Representações Sociais da inclusão de alunos com deficiência intelectual em professores da rede regular de ensino**, de responsabilidade da pesquisadora Cristianne Beda de Queiroz Mendes e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declarado de aprovação.

Porto Nacional, 25 de novembro de 2014.

(Nome, função e carimbo do responsável institucional)

Deuzelina T. Chagas
Secretaria Municipal da Educação
Decreto de 014/2013

Rua Manoel Aires Manduca, s/nº, Setor
CEP: 77.500-000. Porto Nacional - TO
Fone: (63) 3363-3421

PREFEITURA
PORTO NACIONAL
Construindo um novo tempo

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título Práticas inclusivas e representações sociais do aluno portador de deficiência intelectual (D.I.). Meu nome é Cristianne Beda de Queiroz Mendes, sou a pesquisadora responsável, psicóloga e mestranda em psicologia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Cristianne Beda ou com o orientador da pesquisa Professor Pedro Humberto Faria Campos, nos telefones: (63) 84037794/ (21)993947096, ou por meio do email bedamendes@hotmail.com / phd2001@terra.com.br. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 39461512, localizado na Avenida Universitária, Goiânia – Goiás.

Este estudo é importante, uma vez a inclusão é uma realidade nova que possivelmente vem alterando toda a prática docente, e refletir sobre essa prática torna-se condição para aperfeiçoá-la. Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais da educação inclusiva, a partir da visão que os professores têm da inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede regular de ensino. Para isto, os sujeitos participantes da pesquisa serão convidados a participarem da mesma em dois momentos. No primeiro momento, um grupo de professores serão entrevistados, individualmente, em suas escolas de lotação e as entrevistas deverão ser gravadas, sob o consentimento dos entrevistados, para assegurar a fidelidade das informações. No segundo momento, todos os professores da rede regular de ensino de Porto Nacional – Tocantins, serão convidados a responderem um questionário, que deverá ser aplicado de forma coletiva, na escola dos professores ou em local destinado para esse fim. Esta pesquisa oferece danos mínimos aos sujeitos pesquisados, e neste sentido, os que julgarem necessário, após a coleta de informações, poderão ser assistidos pela pesquisadora em acompanhamento psicológico, ou a quem a mesma indicar, sem custo aos participantes, garantindo assim sua assistência integral. Quanto aos benefícios para os participantes, a pesquisa visa a contribuir com reflexões sobre a política de inclusão de educação do Brasil, oferecendo assim, material para o combate ao preconceito e à exclusão de pessoas com deficiência intelectual, além disso, por permitir dialogar sobre as práticas

pedagógicas do cotidiano escolar, os participantes podem ter o benefício de repensar suas ações, contribuindo para o aprimoramento da prática no cotidiano da sala de aula. Ressalto que, os sujeitos convidados têm direito pleno de recusarem à participar da pesquisa, ou retirar seu consentimento, em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Resguarda-se a confidencialidade e o sigilo de todas as informações coletadas. A presente pesquisa não gerará despesas ou danos aos participantes, por ocorrer em horário e local de trabalho.

Declaro para os devidos fins que cumprirei com legitimidade os itens IV.3 da Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/12.

Eu _____,
 RG _____, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora
 Cristianne Beda de Queiroz Mendes sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso a tratamento psicoterápico quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Porto Nacional, _____, de _____, de 2015.

_____/_____/2015.

Assinatura do participante

_____/_____/2015.

Assinatura da testemunha

_____/_____/2015.

Assinatura do responsável pelo estudo

ANEXO 3 – ENTREVISTAS SEMIDIRETIVAS

SUJEITO “1”

Você já teve aluno com déficit de aprendizagem na sala de aula?

Já.

Quantos alunos?

Três.

Como era o trabalho com esses alunos?

Como eu estava falando pra você, né. A gente faz tarefas diferenciadas pra eles, só que acaba excluindo da mesma forma.

Como que eram essas tarefas diferenciadas?

Se eles estão no terceiro ano você passa tarefa da alfabetização, porque eles não conhecem, reconhecem as letras.

Então, vamos supor, hoje é um dia de aula, como você faz?

Eu chego na sala, por exemplo, se eu for trabalhar um texto, da Tartaruga, e a tarefa é retirar do texto adjetivos, substantivos, pra turma inteira. Como eu sei que eles não sabem ler, não entendem o que eu vou passar no quadro aí, o que eu faço? Pego as tarefas do livro de alfabetização pra eles começarem a juntar as letras. Aí eu passo a tarefa no quadro, pego a tarefa diferenciada e dou pra eles e enquanto a turma está copiando a tarefa do quadro eu vou na carteira deles e explico pra eles.

Então, primeiro você passa a tarefa pra turma toda no quadro e enquanto isso eles estariam fazendo o quê?

Esperando. Aí depois que eu passo a tarefa pra toda a turma eu vou na carteira e fico com aqueles três explicando a tarefa deles pra ver se eles conseguem. Nesse dia eles conseguem, começam a ler e tal, mas daí no outro dia... eles mesmo perguntam, porque no outro dia eles não sabem: tia, porque que eu aprendi ontem e hoje eu não sei? E as vezes essa pergunta até machuca a gente, né. Eu digo, “você vai conseguir, você sabia ontem e vai saber hoje também, vamos lá...” Aí, assim, é mais uma questão de persistência do professor, e muitos professores acabam desistindo, então é uma inclusão que não existe de fato, acaba excluindo o aluno. Então você ensina, ensina, ensina e o aluno no outro dia não sabe, então... acaba ficando alguma coisa, eu sinto que no outro dia eles aprendem com um pouquinho de mais facilidade, a mesma coisa que você ensinou, só que de uma forma diferente. Não é fácil! Tem que ter todo dia aquela paciência de ir pra cadeira ensinar a mesma coisa que você ensinou, é muito difícil.

Aí no dia seguinte...

No dia seguinte você retoma o mesmo conteúdo de forma diferente, você leva um quebra-cabeça, um caça-palavras, você leva alguma coisa diferente pra ele. Quando é um caça-palavra a gente busca dar pra turma toda e ver se eles acompanham. Se eles não acompanham a gente busca um caça-palavras com menos palavras pra eles acompanharem, mas a maioria das aulas eles não acompanham pela dificuldade mesmo de associar as letras, identificar letras e é complicado, porque se hoje eles começam a ler eles se sentem o máximo, quando é no outro dia eles mesmo não se entendem, porque que eles não sabem. Então, assim, eu acho que tinha que ter um acompanhamento bem de perto mesmo com um psicólogo pra estar ajudando eles, fazer um acompanhamento com a família, né. Porque os pais cobram muito deles, tem pais que chamam a criança de burra, “Ah, você nunca vai aprender”. Ou ás vezes eu chamo os pais pra ajudar a gente, converso com os pais e eles, “Não, isso é burro mesmo professora, isso não vai aprender não”. E você vê a criança pega aquilo alí pra ela e acaba com a vontade dela, aí começa a indisciplina, começam a não querer fazer a tarefa, “Não vou fazer isso não professora, eu não aprendo mesmo”, porque a família não ajuda.

E quando eles não querem fazer, como é que faz?

Quando eles não querem fazer a gente deixa. Aí é a hora que a gente chama a família, pra família ajudar e a família chega dessa forma. A maioria chega dessa forma, a maioria não aceita que o filho tem um problema de déficit de aprendizagem. É uma questão assim, porque eles não demonstram o que eles têm, o déficit de aprendizagem, porque eles são tranquilos, eles são de boa na sala, muitos são copistas, né. Copia tudo o que você passa.

Então assim, você está dizendo que se eu olhar não vou encontrar características que me digam que ele tem déficit de aprendizagem?

Não. Eles copiam, se você passar no quadro, do jeitinho que está no quadro eles copiam... alguns deles não, igual a “P” ela não consegue copiar, mas identificar ela identifica, quero dizer, hoje se você ensinar ela identifica, mas se amanhã você perguntar ela não sabe mais, você tem que voltar tudo de novo. E a “P” o déficit dela é tão forte que ela não consegue nem copiar do quadro, os cadernos dela só tem garatuja, só bolinha, daí se você cobrar ela começa a chorar... se pega o caderno dela ela tampa o rosto. Aí fica chorando o tempo todo, aí você tem que entrar com outra disciplina pra ver se com o tempo ela para.

E o tempo pra ensinar?

O tempo, assim, o tempo é difícil, porque enquanto você está aqui com 29 alunos, você tem que ter tempo só pra ela. É complicado, porque tem os outros, na minha sala tem três alunos assim, e o “A” é também dessa forma, ele é muito pirracento, é difícil trabalhar com ele. As vezes esse tempo, de você ir na cadeira, ele demora muito, porque se tivesse um auxiliar de sala pra estar ali, ajudando a aluno a entender o que o professor estava passando pra turma, são 30 alunos na sala, enquanto eu explico pra 27 os 3 estão lá parados sem entender, sem fazer nada, então eles ficam ociosos, e sem compreender o que o professor está falando.

Esse tempo é de quanto mais ou menos?

Uma meia hora, e se você fizer ao contrário, eu já tentei fazer ao contrário, atender eles primeiro porque eu pensava assim “eu estou excluindo”, aí eu vou passar as tarefas deles primeiro, vou explicar pra eles daí quando eu for passar a atividade pra turma eles ficam pelo menos com a tarefa, daí a sala vira bicho, porque é a maioria, e o professor fica sem saber como fazer, como se comportar mesmo, se ele atender 3 e deixar 27 sem atender, ele não consegue atender os 3 porque a sala começa a fazer bagunça.

E esses três, na hora que você está explicando pra turma, eles não dão trabalho?

Tem um que sim, os outros não.

Daí como que você faz, como que você administra isso?

É cobrança mesmo, toda hora tem que estar chamando a atenção, você não pode desligar nenhum minuto. E tem os outros alunos que ficam cobrando “ah tia, porque essa atividade diferente pra eles? Eu também quero, porque eles podem e eu não?”. Então é complicado.

Quem questiona?

A outra turma, dos normais, eles querem porque a atividade dos especiais chama mais a atenção, tem desenho essas coisas, chama mais a atenção pra eles, daí os outros também querem e você não pode trabalhar com aluno de terceiro ano com desenho todo dia, não tem como. Eu acho que as tarefas mais difíceis pra gente fazer é português e matemática, porque essas matérias exigem do professor a série, você tem que cumprir o conteúdo de acordo com a série, então não tem como você passar de acordo com os alunos que têm problemas. As matérias mais fáceis são: religião, que você dá uma aula só, você pode passar um desenho pra turma todos artes, que você trabalha de uma forma, pode dar tampinhas ou com quebra-cabeça, tudo que todo mundo brinca junto né, a aula de informática que todos pegam o computador, então tem aulas que você tem mais facilidade, agora português e matemática é muito difícil.

Me explica melhor... você então, passa a tarefa primeiro pra turma e depois você atende os alunos com deficiência intelectual, certo? E depois, como você faz com a turma?

Comigo é assim, enquanto eles copiam as tarefas, os alunos sem problemas, eu estou com os outros. Aí a hora que a turma termina, eles começam: “terminei! Ei professora, terminamos!”. Então, assim, começa a cobrança e aí eu falo assim: “você aguardam mais um pouquinho, agorinha eu volto”, pros alunos especiais. Aí aquele tempo ali, eles estagnam, eles pararam, começam a fazer bolinha, pra dizer assim “estou fazendo”. Então se você sai de perto, você vê que as vezes acontece alguma coisa na sala, você tem que estar ali explicando mais alguma coisa pros outros e acaba você deixando eles assim, muito só. Muito sem o que fazer. Se por exemplo, você dá quatro atividades na sala, você dá uma ou duas pra eles, ou só uma. Já me peguei, as vezes, dando só uma atividade pra eles e passando umas quatro matérias na sala, entendeu? Sendo que o tempo de ir lá, ver essa atividade com eles ainda fica corrido, porque são três e você tem ainda que dar o atendimento individual pra cada um. Porque assim, a deficiência, ela nunca é igual, tem uns que tem dificuldade de juntar, outros tem dificuldade de escrever, outros de associar as letras. Então assim, as vezes as três atividades têm que ser diferente uma da outra, né. Três atividades da mesma, pros três alunos. Então por isso exigiria mais ainda um professor auxiliar pra estar ajudando o professor regente. Porque você planeja, mas as vezes você não cumpre seu planejamento, aí quem sempre sai prejudicado são os alunos especiais, porque eles sempre tem que esperar. Porque, a turma toda não pode ficar prejudicada por causa de três, já ouvi isso muito. Então, termina que eles ficam prejudicados por estarem incluídos.

Como que você consegue trabalhar a matemática, por exemplo?

A matemática eu busco trabalhar com o concreto, material dourado pra eles estarem contando, daí você pergunta “quantos pontinhos tem aqui, agora vamos ver, contando quanto que dá”. Dou pra eles mesmo fazerem, com muita dificuldade mas eles fazem. Outras vezes, trabalho com atividade xerocada com desenhos, coloco assim, três desenhos mais três, quanto fica, se tirar tanto quanto fica e se colocar tanto fica quanto. Dessa forma mesmo.

E você percebe se eles avançam?

Se você se dedicar pra eles sim, agora se você só entregar a atividade de deixar por conta deles eles não conseguem, só fazem riscar a tarefa mesmo. Só pintam e te entregam. Agora se você se dedicar e ficar lá com eles, eles fazem.

Me dê mais exemplos de atividades que são dadas pros alunos com déficit de aprendizagem, por favor?

O déficit de aprendizagem é assim... têm uns que aceleram, por exemplo, hoje ele aprende as vogais, aí você trabalha os encontros consonantais...

Como você trabalha as vogais então?

As vogais? A gente tem muito material pedagógico, né. Então a gente trabalha com o material concreto, pega as letrinhas das vogais, vai juntando as letrinhas na carteira. Aí depois que juntou as letrinhas ele vai transcrever aquelas letrinhas pro caderno. Na matemática você pode trabalhar com o material dourado. Por exemplo, colocou três pontinhos aqui, mais três aqui, quanto vai dar... ele vai colocar o numerozinho no caderno, dessa forma.

Então você precisa estar do lado...

Tem que estar do lado, por isso que eu te falei. Se você parou ali, saiu de perto daí ele para também, porque ele raciocina devido os comandos. Você fala “agora conta aqui” e ele conta, “quanto deu?” ele fala “três”, aí “como que é o três? Você sabe como que é o três?”, e você tem que pegar o número três e mostrar pra ele “é esse, escreve o três aqui”. Aí de novo, aquele mesmo raciocínio que você fez aqui, na outra tarefa é três também, mas se você não ficar ali, dar os comandos novamente ele não faz. Já tem outros alunos que não, quando você dá o comando uma vez ele já consegue associar. Então, é por isso que eu digo que existem

dificuldades diferentes. Tem alunos que não associam de jeito nenhum, tem outros que você tem que usar atividades assim ‘você sabe que letrinha é essa? É o A da abelha. Você sabe o que é uma abelha?, “o A do avião”. Aí você usa vários artifícios pra ele lembrar daquela letra. Tem alguns alunos que conseguem ir mais rápido, e a maior dificuldade é essa, o fato de terem uns mais rápido outros mais devagar, outro mais lento ainda, e vai indo...

Além das atividades da sala de aula, o que mais o professor faz?

A gente encaminha pra sala de recursos.

Qual o critério pra um aluno frequentar a sala de recursos?

Olha, pela secretaria de educação o critério é que tenha o laudo, só que, como nós temos professores bem flexíveis na sala de recursos a gente faz reunião e conversa com eles, coloca a dificuldade do aluno. Diz assim “professora você está com 10 alunos que tem laudo, ou cinco alunos com laudo. Nós estamos em cada sala com dois ou três alunos que estão com problemas de déficit de aprendizagem e não têm laudos, e se você puder, atende esses alunos”, aí a professora: “posso sim, me passa os nomes e eu vou fazer um cronograma de atendimento”. Aí ela atende. Mas pelas normas mesmo, é pra atender só os que têm laudo.

E quando esse aluno vai pra sala de recursos, a professora regente conversa com a professora da sala de recursos pra dizer das dificuldades dos alunos?

Conversa. Quando passa o aluno a professora da sala de recursos vem pra sala de aula observar o aluno, ver como ele está na sala, observa no recreio pra ver como é o comportamento dele. E quando chega na sala de recursos ela tem bastante material e começa a trabalhar por meio de vídeos, brincadeiras, reciclagem. Lá é uma atividade que envolve mais o manual, por que assim, se torna cansativo tentar na sala e tentar na sala de recursos, mas ela também trabalha o alfabeto, as vogais... mas mais devagar, usa jogos... até porque a professora pode dar mais atenção, porque são até quatro alunos por hora. A professora atende por horário, as vezes ela atende quatro alunos em duas horas, ou em uma hora, pra dar aquela atenção mesmo pra eles.

E como é organizada a frequência do aluno na sala de recursos?

Ele acaba indo uma vez por semana, ou duas no máximo, porque a demanda é grande pra uma sala só de recursos. Veja bem, na escola são duzentos e poucos alunos pra uma sala só de recursos, então, muitas vezes ele chega a ir uma vez só por semana, porque são muitos alunos e cada sala de aula tem dois ou três especiais. Aí pra atender a todos a professora faz um cronograma por semana, e a professora ainda tem que fazer planejamento, tem também a livre docência... termina que não dá pra atender mais de uma vez. É muito difícil. Por isso acaba sendo uma inclusão entre aspas, né. Se você fizesse uma pergunta assim pra mim: “O que fazer?”, eu não saberia te responder, além de dizer que teria que ter um auxiliar na sala pros alunos com déficit de aprendizagem. Isso seria uma maneira de valorizar eles mais, porque eles avançam só por meio de comandos, e os comandos deles é diferente daquele que você usa com uma turma inteira, do quadro. O comando deles é individual. Então, uma das minhas expectativas é que se cumpra a lei pra que tenha essa auxiliar. Mas se eu tivesse que falar mais alguma coisa eu não saberia, porque é muito difícil. E a gente encontra dificuldade também com a família. Pra família aceitar, ela prefere chamar eles de burros, dizer que não aprende nada do que ajudar. E até você encontrar um meio pra mostrar pra família que o menino tem dificuldade a criança já sofreu muito, já apanhou muito, já ficou muito de castigo, por que são muito castigados eles, e ficam muito medrosos. Eles ficam com medo até de ousar aprender, porque já foram muito castigados: “Tu tá no 3º ano e tu não sabe de nada...”, “vai aprender menino...”. A família acha que resolve na pressão...

E como que fica a avaliação?

A avaliação fica difícil porque eles não fazem, então tem que avaliar naquilo que eles estão fazendo naquele momento, daí a avaliação tem que ser diferenciada também.

Como assim?

É a mesma atividade que a gente dá pra eles na sala no dia a dia, tem que ser dada na avaliação, porque eles não conseguem fazer a mesma avaliação que o resto da turma. A questão é que quase nunca eles conseguem nem a média, então por lei eles podem ficar até três anos na mesma série, depois desses três anos a lei te obriga a passar eles de série. Então assim, devido a essas atividades, você faz da mesma forma na avaliação, explicando pra eles, aí eles fazem a atividade. Então assim, se você for ver as provas e as atividades, são as mesmas, e qualquer professor que pegar esses meninos vão ver que eles têm problemas e que foi passado mesmo por questão da lei ou por que os pais que reclamam “ah já tem dois anos que meu filho tá nessa série”. Então, acaba chegando aluno no segundo grau dessa forma, sem saber nada. Eu acho que deveria ter mais um cuidado, por exemplo, em Palmas o professor tem direito de um auxiliar, eu sei que os alunos assim desenvolvem mais porque enquanto um professor está com a turma toda explicando o auxiliar está ao lado desses alunos ajudando eles e fazendo a mesma coisa “olha lá, você consegue, vamos fazer”. Então só de você ter aquele olhar diferenciado ali, estando ali pertinho deles, que a gente não consegue porque a turma toda requer a sua atenção, eles desenvolvem mais. Então eu acredito que seria muito bom pros alunos ter um auxiliar na sala e é lei né, só que não é cumprido.

Como que você consegue identificar um aluno com deficiência intelectual? Eu vi que muitos não têm laudos...

Assim, na maioria dos casos é porque a gente vai passando atividade e eles não alcançam... não alcançam... aí primeiro a gente pensa assim, pode ser preguiça, pode ser falta de vontade, pode querer só brincar. Aí você chama pra conversar, pergunta e a maioria deles não te responde nada, eles não falam nada, fica ali quietinho, aí você liga pra família e a mãe vem e fala “não, o ano passado ele teve esse mesmo problema, ele não conseguia” e aí a gente fala ‘mãe, mas você já procurou um psicólogo, já fez isso?’, aí começa né, a ter um acompanhamento ali, aí você acaba pedindo ao professor anterior um relatório e o professor te fala “não, ele tem problema mesmo e tal”. A gente pega sempre referência com e ex professor. Aí o professor fala “não, ele é assim mesmo, você tem que fazer dessa forma, não pode apertar muito, não pode exigir muito”. Aí até o relatório da família o outro professor passa.

O que vocês podem falar sobre os cuidados com a higiene, dos cuidados pessoais, o cuidado do aluno para com ele mesmo? Tem diferença em relação aos outros alunos?

Os meus não.

E em relação à socialização, a forma como eles interagem com os outros colegas?

Na minha turma eu achava até bonito, porque a turma se preocupava com eles “professora, agora vamos dar uma oportunidade pra eles? Vamos fazer de um jeito pra eles aprenderem agora?” Então assim, tinha uma turminha que já protegia eles. Aí no dia de prova “professora, posso ajudar eles, posso ir lá na cadeira deles só explicar pra eles? Ele não vai conseguir, professora”. Aí tinha os melhores da sala e sempre iam ajudar, terminava a prova, cada um ia com um e ajudavam, ficavam lendo pra eles, perguntando, falando até as letras “escreve assim, como é que escreve? Aí, vou te soletrar a palavra”. Então assim, as vezes a cooperação dos outros colegas ali, e a proteção também. No recreio, quando eles saíam, meu Deus, se alguém pelo menos encostasse ali “professora, só porque ele não da conta os outros querem fazer isso com ele”. Então tinha uma proteção muito grande, a turma protegia mesmo. Eles não podiam nada assim... ninguém podia falar que eles não faziam alguma coisa que tinha uma turminha pronta pra defender. Então eu achava muito bonito isso, na sala.

Como que você vê o futuro da educação inclusiva aqui no município?

Tem que ter mudança, tem que ter mudança porque... quando você pega um professor que queira... eu falo, tem que ter querer. E o professor apaixonado pela educação, ele consegue, ele consegue ainda fazer com que a inclusão aconteça. Quando você pega um professor que não está nem aí, ele faz de conta. Eu acho que tem que ter mudança e

principalmente fazer cumprir a lei. Mais de três, você ter três pessoas com problemas na sala, mesmo não tendo o laudo pra justificar, eu acho que a lei tem que ser cumprida. Tem que ter um auxiliar na sala, porque professor sofre muito e a criança sofre mais ainda. Mas se retroceder, se eles voltarem pras Apaes eu acho, o preconceito seria ainda pior. Já conheci casos de pais que deixavam as crianças trancadas em casa, não aceitavam de jeito nenhum, aí eles falam assim “não vai pra escola, pra Apae também não vai, porque não aceito meu filho tomar remédio, meu filho não é doido”. Então assim, há muito o que se esclarecer ainda com a comunidade, porque se você fala pra um pai levar num psicólogo ele acha que você está chamando o filho dele de doido, de retardado, de alguma coisa assim. E as vezes sua preocupação como professor é só que ele aprenda. Talvez tenha remédios que ajude, mas o difícil é o pai aceitar que o filho precise tomar este remédio. Nós temos um caso aqui na sala que está bem grave, o aluno é criado pela avó e ele é muito agitado, bate muito nos colegas e a avó preferiu mudar ele de sala do que fazer o que a professora pedia. O pai fala que o menino não tem problemas, a avó diz que tem, então eu falei “se ele tem problemas vamos ver, consultar um psicólogo, ver o que ele fala, levar num médico pra ver se pode passar alguma coisa, dar uma medicação pra ele”, aí a avó falou assim “ah, se vocês estão falando de tomar remédio é porque tão achando que o menino é doido?” Então se você for ver, cada turma tem um problema. Em cada lugar que você for vai encontrar situações terríveis...

SUJEITO “2”

Você já trabalhou com alunos com deficiência de aprendizagem?

Eu já trabalhei e trabalho hoje com alunos que têm muita deficiência, e eu gostaria muito que tivesse um acompanhamento por parte assim... indicado pela secretaria, porque o município pode indicar os alunos que devem ter um acompanhamento, né... pelo município mesmo, porque, eu tenho uma aluna que não consegue de maneira nenhuma fixar nada e tudo que a gente tentou, o lúdico, até mesmo várias professoras já tentaram com ela e não fixa. Ela já tem 10 anos e a dificuldade dela é imensa e desde o ano passado que eu estou com ela, as vezes eu perco o sono preocupada com ela, porque ela... eu não sei o que acontece. Eu já tentei conversar com a família, já tentei procurar ajuda, só que ela não gosta de falar sabe, e isso me preocupa muito, porque assim... eu como professora me sinto de pés e mãos atadas porque eu não sei como trabalhar mais com ela, ela não fixa as coisas. Já mandei pra sala de recursos, já mandei pra Coordenadora de Educação Inclusiva do Município pra buscar encaminhamentos.

E você já teve outros alunos com deficiência intelectual?

Já tive, tive o surdo, né. Que foi uma dificuldade muito grande. Tive também uma aluna, que essa hoje está em Palmas, ela tinha muita dificuldade, não aprendia mesmo. Ela tinha uma deficiência de aprendizagem, não era física.

Como você trabalha com essas crianças que não aprendem?

Nossa! É muito difícil, porque no momento que eu estou com a criança, tentando passar... porque não tem como eu passar o conteúdo pra ela da mesma forma que eu passo pros outros. Daí eu procurei a coordenadora da educação inclusiva pra saber como estar fazendo e encaminhei pra professora da sala de recursos, porque assim, a professora da sala de recursos trabalha mostrando as coisas no computador, pega muita coisa da internet e trabalha com as crianças, e como a gente tem o laptop a gente coloca os jogos lá pra criança, mas mesmo assim nada está bom pra eles né, porque eles não fixam as coisas. Acho que nós não temos ainda ferramentas apropriadas pra que eles possam desenvolver, porque na verdade, eles não estão se desenvolvendo, eles não estão como deveriam estar. Vamos dizer assim... fica muito a desejar pra eles.

Porque que fica?

Porque eles não conseguem... Assim, eles não fixam e nós não temos capacitação pra que a gente possa aprender a trabalhar o déficit dele. Falta material, capacitação mesmo, pra que a gente possa trabalhar pra que eles venham a se superar. Então fica assim... a sala fica prejudicada porque eu sei que tem que interagir, mas assim... na hora que eu estou com eles (os alunos com deficiência intelectual), os outros estão lá. Só que na verdade, os colegas interagem, os colegas se desenvolvem, mas eles não, e nós professores não temos capacitação pra trabalhar da forma que seria necessário.

Você diz que não tem capacitação, mas mesmo assim, você está trabalhando... está na sala de aula... então, como você faz seu trabalho hoje?

Então, o que nós estamos fazendo... hoje eu não tenho... com essa aluna eu trabalho com jogos da internet, com jogos que nós temos na biblioteca e fazendo diferente... eu trago ela no contra turno, e tento trabalhar com ela as letras do alfabeto, só que mesmo assim ela não aprende nada... eu sou professora do 4º ano, ela tem 10 anos, e estou trabalhando o alfabeto com ela.

Vamos pensar um dia de aula normal. Como você faz quando chega na sala?

Nós chegamos lá quinze para sete, sete horas fazemos a acolhida e começamos os conteúdos...

E como você apresenta esse conteúdo pra essa aluna e pra sala de aula?

É ao mesmo tempo, não fazemos divisão na hora de apresentar os conteúdos, fazemos geral, mesmo com o surdo eu fazia pra todos. Daí na hora de desenvolver as atividades é que as vezes nós procuramos alguma coisa relacionada, mas nem sempre... porque não há dois planos de aula diferentes, é um plano só.

Me dê um exemplo...

Por exemplo, multiplicação. Eu chego e explico no quadro pra todo mundo, aí quando eu lanço a atividade a única coisa que é diferenciada é que as vezes a gente senta com esse aluno, leva as vezes material dourado e tenta...eu dou uma atenção maior.

Como é essa atenção?

Eu sento com ela, né. A turma fica lá fazendo a tarefa deles e eu sento com ela, as vezes ela também participa em grupo, só que eu já vi que no grupo ela não aprende nada, ela fica brincando, conversando o tempo inteiro, mexendo com os colegas, ela não foca no que tem que fazer. Quando está comigo, aí eu falo, J. vamos sentar aqui, separa pra mim tantas pedrinhas e vamos contar. Daí ela conta, as vezes conta errado e eu coloco novamente pra contar... então eu dou aquele atendimento específico pra ela, enquanto os outros estão na tarefa.

Quanto tempo normalmente você fica com ela nesse atendimento específico?

Um conteúdo é visto em uma hora né, e eu fico só com ela, sozinha, uns dez minutos da aula, porque senão não dá pra atender os outros alunos também, e ainda corrigir a tarefa. Então é só isso mesmo, uns dez minutos. Quando, na hora de corrigir no quadro, que eu mando ela ir pro quadro, nada que eu falei aqui com ela, ela lembra, não sabe desenvolver no quadro, nem com os cubos do material dourado ajudando. E quando é um caso de interpretação de texto, fica pior, porque ela não lê. Aí eu leio o texto e pergunto pra ela, e o que ela fala? Não lembro... Não sei... Aí você fica pensando: Como eu vou fazer? O que eu estou fazendo de errado? Como que eu tenho que trabalhar esse aluno? E não tem suporte pra nós, professores. Eu coloco a aluna na sala de recursos, mas a professora da sala de recursos reclama da mesma forma, ela também não está conseguindo. Eu gostaria muito de realmente aprender a trabalhar com eles, mas eu sou bem franca, fica a desejar. Nós fazemos o que podemos. Pode ser da maneira errada, mas nós estamos tentando, pra que ele não vá pra escola e fique sem aprender nada. Geralmente eles são alunos frequentes, são alunos que não faltam. Aí a minha preocupação maior é, eles vão todos os dias e porque que não aprendem? Porque que eles estão saindo prejudicados? É a forma de ensinar? É a falta de uma atenção de

um psicólogo? Da família? Aí vamos nos unir pra ver o quê que é pra que essa pessoa desenvolva, né, porque em outra áreas ela desenvolve... Eu vejo nas brincadeiras, ela interage, joga muito bem, em atividades físicas ela é ótima, se desenvolve muito bem. Já em relação ao cuidado com ela mesma, com o material escolar ela não tem cuidado nenhum, agora com ela mesma... ela chega limpa na escola, muito limpinha, penteada, mas sai da escola totalmente suja. Ela brinca, ela rola... e o material dela, até o livro, se eu dou um livro pra levar pra casa porque eu vou tomar a leitura, ele não volta normal, ela rasga, ou some, ou rabisca... nunca foi ela. Eu pergunto: porque que o livro está desse jeito? Porque você não tem responsabilidade com ele? Ela diz, não, não foi eu, foi fulano... então, ela não tem cuidado. A mochila dela é suja, até o que eu dou de incentivo pra ela, ela não cuida. E assim que eu vejo, em casa ela é bem cuidada, porque quando chega na escola chega toda limpa, a roupinha limpa, passadinha, os pés limpos, mas pra embora kkkkkk. Olha, pra você ver como ela é, o perigo dos outros passarem a perna nela, porque ela não desenvolve nessa coisa de lidar com dinheiro. Eu já tive alunos que tinha dificuldades de aprender, mas que com dinheiro eles eram espertos. Eles não sabiam fazer as contas no papel, mas com o dinheiro na mão davam conta, demorava um pouquinho, mas faziam, assim, eu falava, tira 0,25 de 1,00 real, quanto fica? Agora ela não, ela não sabe quanto ela vai ter de troco se for comprar qualquer coisa. Por exemplo, se a gente coloca uns probleminhas básicos no quadro, do dia a dia, e os outros fazem, ela não se importa de não fazer, parece que ela está amarrada.

E a família?

A família só diz que ela é preguiçosa, que ela não quer aprender, que não aguenta mais, que eu só fico chamando, que é só preguiça porque ela é normal, que ela não faz porque ela não quer. Aí assim, esses dias o padraço foi lá e falou que em casa ela é terrível, que ela dá trabalho demais, que isso e aquilo, que mente, é falsa. Mas eu falei: “Nossa, eu estou com quase dois anos com essa menina aqui, e não vi tanta falsidade... ela tem problema, pai”. E ele não aceitou, é padraço, não aceitou e nem a mãe. Ela é repetente e eu não sei como vou fazer esse ano, vai repetir novamente.

Como que você faz pra avaliar a evolução dela?

Eu faço relatórios. Porque assim, eu faço a avaliação e pra ela eu leio a avaliação, é a mesma prova pra todos. E aí eu pergunto: “Você lembra daquela coisa que eu ensinei... assim...?” “Não, não lembro não”. Aí eu leio: “E assim, como que você vai fazer pra resolver aqui? O que o texto falou” Por exemplo, era o Leão e o Ratinho, o ratino andou andou, ele tinha saído da cidade... a pergunta era de qual cidade o ratinho tinha saído. Ela não soube. Eu li novamente, a resposta estava lá, o nome da cidade, mas ela não soube. Eu falei “minha filha, acabei de ler pra você...” “Não, não sei”. Aí aquela lá eu não marco a resposta. Algumas que ela responde, eu marco na prova, aí na hora de atribuir a nota é que está o problema. Como eu vou colocar uma menina dessa no quinto ano, que o erre já aconteceu, porque nós não podemos voltar o aluno... Aí eu te pergunto, o que fazer? Como fazer? Porque eu sinto que nós estamos prejudicando. Porque nós não podemos voltar esse aluno pra ele ter uma base, que talvez não tenha sido feita corretamente, ou porque não aprendem mesmo. Porque os outros, eles vão pegando aquela base e vão desenvolvendo gradativamente e contínuo, e ela não. Ela só regride. Até o alfabeto, até o alfabeto ela não sabe, não consegue. Eu anotei no meu caderno, quinze letras ela não sabe, ela decora, mas se você perguntar aleatório ela não sabe. Aí se eu fico uma semana sem perguntar o alfabeto ela esquece. Quando eu pego pra valer com ela, uma semana estudando o alfabeto ela melhora, das quinze letras ela deixa umas sete. Eu trabalho assim, pergunto “pega o C, pega o D e dedo, coloca no quadro pra mim, pega o A, A de quê? Vamos fazendo associações. Aí vou perguntando, coloco pra escrever no quadro. Isso na aula de reforço à tarde, que fico só com ela. Até o nome dela, se eu falar assim “O M da Maria... cadê o M da Maria?” Ela não sabe. Tem dia que ela não sabe nem o M da Maria, já tem outros dias que ela escreve o nome todo... Não sabe data de aniversário, eu fiz

uma atividade na sala que tinha que colocar o dia, mês e ano do aniversário, e eu sei a data de cada um, porque eu tenho no diário, pois ela falou o dia, o mês e o ano errado. E eu sei assim, se a gente não tiver alguém que nos ensine mesmo, como trabalhar esse aluno... porque, hoje você tira o aluno da Apae, por exemplo, o caso de um aluno que nós tínhamos. Ele sabia se socializar, mas não copiava, não fazia nada, as letras dele era o que ele imaginava, ele fazia árvore de natal, era uma letra pra ele, sabe. E a outra aluna também que veio da Apae, essa era agressiva. O menino era tranquilo, um amor. Mas a menina era agressiva, mandava tomar em tudo quanto é lugar se você mandava fazer tarefa, batia no colega, levantava pra te bater... e aí ali, a aula acaba, porque os colegas não respeitam também: “não vou respeitar não, porque fulano xinga e a senhora não faz nada”. Aí a gente tem que falar “mas ele não é igual a você, ele está nervoso porque está tentando aprender e não aprende. Você aprende, você não tem disciplina porque você não quer”. E isso não é tudo dentro de um sala. Aí as vezes, assim, a gente não pode excluir, mas no hora que você interage com eles não é a mesma coisa... preparados pra receber esse aluno nós não somos, porque nós não sabemos lidar com várias situações. Até de conflito é fácil, mas no desenvolvimento de conteúdo não é fácil.

Você identifica alguma diferença entre o aluno que deficiência de aprendizagem e o aluno que tem dificuldade de aprendizagem?

Pela minha experiência, que não é muita coisa, eu vejo assim, o déficit de aprendizagem, a deficiência intelectual, é mais forte no aluno, porque na mesma hora que ele está fazendo ou tentando, ele já não sabe. E olha que muitas vezes ele tenta, mas parece que a mente dele foge de tudo que ele viu. Não é mentira ou desinteresse. Só que eles também são desinteressados, acho que por não acertarem, por não acertarem eles ficam desinteressados, sem motivação. E olha que você pode premiá-los, pode tentar muitas coisas... as vezes o aluno chora na sala, e eu não sei se está chorando por algo que tenha acontecido ou se é por não conseguir. Aí eu pergunto, vou lá, até os colegas mesmo, ajudam, falam, vamos lá, vamos fazer... trabalhar com eles é bom porque eles ajudam, só que quando chega a atrapalhar eles, eles já não querem mais ajudar e nem ensinar. Na hora de ajudar eles fazem assim, eles dão as respostas, mas ensinar o processo, não. As vezes eles lêem junto, mas chamam a menina de burra, daí ela chora. Agora aquele aluno que apresenta só uma dificuldade, vai indo ele desenvolve, se ele se esforçar mais ele consegue, não do jeito que você queria, mas ele tem um desenvolvimento melhor, ele aprende alguma coisa. Por exemplo, se eu apresento uma multiplicação, ele pode não acertar aquelas contas maiores, mas alguma coisa ele vai acertar. Ele pode não saber a técnica todinha, de somar e tudo, mas alguma coisa ele vai acertar. Já esse outro com déficit ele não acerta, nem na hora de fazer as bolinhas pra ajudar a somar na multiplicação, ele não consegue, com a ajuda de nenhuma técnica. Aí a gente conversa com a mãe e ela diz “não, lá em casa ele é assim mesmo, devagar, desse jeito”. E geralmente eles não aprendem. Eu tive um aluno, por exemplo, que tinha muita dificuldade, ele tava muito fraquinho na escola, daí eu chamei a família e conversei, falei “olha, é melhor ele repetir, vai ser melhor pra ele, porque ele não tem base, vai ser mais difícil depois”, expliquei direitinho e a família aceitou, agora ele está uma gracinha, até apresentando na frente da sala ele está, foi muito bom pra ele, já não vai carregar aquela dificuldade mais né. Esse era um aluno com dificuldade. Agora, no caso dela, não tem capacidade. O portfólio dela é só assim, ela só pinta, só brinca, ela só copia o que você manda, copia de um lugar pro outro, sem saber o que está fazendo, e isso ainda o dia que ela quer, porque quando não quer nem copia. Na sala de recursos vai duas vezes por semana, por duas horas e no reforço comigo também duas horas, uma vez na semana. Ela passa quase todos os dias o dia todo na escola, e é quando a gente se sente incapacitado. E olha que a professora de recursos mostra tanta coisa, tanta coisa diferente... Aquele meu aluno que hoje tá uma gracinha também foi pra sala de recursos, mas no caso dele eu acho que era um problema só de atenção.

Existe algum critério para o aluno frequentar a sala de recursos?

Na nossa escola é assim, aquele aluno que estás tendo alguma dificuldade a gente coloca na sala de recursos. Não precisa ter laudo não, pode ser um aluno só com dificuldades também. Agora, no reforço eles são acompanhados por mim mesmo.

E como funciona no reforço?

Pro reforço a gente tem muito material, materiais pedagógicos, tem o ábaco, o material dourado, jogos de multiplicação, várias coisas que você pode utilizar de forma diferente. Aí você tem mais tempo de trabalhar só com aquele aluno, são no máximo três alunos por duas horas. Aí eu mando no quadro, explico individualmente

E nas outras matérias? Você já falou da matemática, do português, e as outras matérias da sala de aula?

Em artes a gente percebe uma evolução, porque eles gostam. A gente trabalha muito com dobradura e eles fazem, mas as vezes não alcançam. Porque quando eu vou fazer alguma atividade com dobradura eu faço no quadro, com a folha, e vou pedindo que eles façam o mesmo processo comigo. Aí, até o primeiro e segundo passo eles conseguem, acompanham, vão indo bem. Então se eu falo assim, “vamos fazer um quadrado com a dobradura”, se eu falo assim ela já não associa o quê que é um quadrado. Aí se eu uso as cores, tem dia que ela lembra, tem dia que não. Só que se eu mostro desenhos de bicho e perguntar, ela sabe, mas as cores as vezes ela embarça. O preto, o vermelho, o amarelo ela sabe... Um bichinho ela identifica, mas as formas geométricas, não. Nas outras disciplinas, geografia, história, eu vejo que ela fica voando... quando eu estou explicando ela fica quieta, não faz nada, quando eu estou do lado dela ela ainda tenta fazer alguma coisa, mas se eu saio de perto dela, as vezes ela levanta, quer brincar, daí eu brigo, chamo a atenção, ela volta mas não faz nada. Daí eu tenho o ajudante do dia, né, eu escolho um aluno pra ajudar. Daí ele olha a turma e vê quem está fazendo bagunça, quem está atrapalhando e escreve o nome no quadro, porque quem tiver com o nome no quadro não vai pro recreio, já que não quis aprender no horário certo, e o nome dela sempre está lá. Veja bem, e isso é porque ela senta na primeira carteira, fica perto de mim, que é pra eu controlar mais de perto. Ela tinha sentado lá no fundo, daí eu pedi pra ela sentar mais perto, mas daí tinha o problema do tamanho, e muitos queriam ficar na frente também, daí eu fui medindo, e como ela é pequenininha, ela ficou na frente mesmo. Mas não desenvolve, ela é aluno do recurso, do reforço, tentamos tantas coisas e nós até hoje não achamos nada que ajudasse essa aluna a desenvolver... e eu acho que ela não tem nem noção do que está acontecendo, pra ela tudo isso é normal. Igual, eu dou uma avaliação, ela não alcança, dou a recuperação na sala, com todo mundo, como se fosse uma atividade de sala, ela não alcança e daí eu vou tentando, ao longo do bimestre vou fazendo atividade com ela pra ver se ela recupera, mas não consegue, daí eu deixo a nota em aberto e falo pra ela “olha, vamos esforçar mais, pra ver se na próxima notinha você saia melhor, eu vou deixar aqui a nota em aberto pra você recuperar...” Mas parece que ela nem importa, é como se nem fosse

com ela o problema, por isso eu digo que ela nem tem noção do que está acontecendo, ela só quer brincar.

SUJEITO “3”

Há quanto tempo você trabalha na educação?

Há dez anos. Hoje eu trabalho com crianças de 10 a 12 anos, do 5ª ano.

Você já trabalhou ou atualmente tem em sua sala de aula alunos com deficiência intelectual?

Eu já tive. Atualmente não tenho não, mas já tive.

Esses alunos que você já trabalhou, que tinham deficiência intelectual, tinham laudos?

Eu trabalhei com um que tinha laudo e outro não.

E como é que era o trabalho, professor?

No caso do aluno que não tinha laudo, meu trabalho era chamar a família e conversar sobre o que a gente via, sobre o aluno não estar desenvolvendo. Por exemplo, assim, você passa uma atividade, e quando você faz junto com o aluno, explicando passo a passo, ele compreende. Quando é pra ele fazer só, ele não faz. Aí, se você lê pra ele, vai explicando alí, no momento ele compreende. Quando passa para um outro momento, me parece que ele esquece tudo. Esse aluno, que eu tive, que tinha laudo, a partir desse laudo eu pude começar a identificar em outros, porque percebia que as vezes, eram as mesmas coisas, as mesmas dificuldades, a mesma situação. A diferença é que a família não tinha corrido atrás pra buscar um laudo pra que o professor sentisse mais a vontade, ou sentisse mais resguardado dentro dessa possibilidade de trabalhar percebendo que o aluno tinha dificuldade mesmo, não era uma falta de interesse, e sim uma dificuldade de aprendizado. Agora, nesse ano mesmo, eu não tenho nenhum aluno que tenha esse nível de dificuldade cognitiva. Tem um aluno que eu pedi pra família buscar um profissional pra fazer o laudo, conversei com o professor da sala de recursos, a mãe concordou mas até o momento não fez. Ele tem alguma dificuldade que a gente percebe que parece que ele falha muito.

Falha? Como assim?

Você explica uma situação pra ele, ele fala pra gente que entendeu, mas pouco tempo depois ele não dá conta de fazer. Mas ele fala “não professor, eu estou entendendo”, eu digo, “você está entendendo?”, ele diz “estou”. Mas aí, você entrega a atividade pra ele e deixa ele lá sozinho, ele não dá conta de fazer. Aí eu pergunto “mas você não falou que entendeu?”, ele diz “não, entendi, mas não estou dando conta”. Aí ele teve aula com a professora de recursos, né, e ela me chamou e disse que chamasse a mãe dele pra gente pedir pra procurar o psicólogo

pra fazer um laudo. Mas até o momento ela não fez. Então assim, a gente não pode confirmar que ele tem um problema, porque sem o laudo fica difícil.

Tem muitas crianças que não tem laudo, né, professor?

É porque há uma rejeição muito grande por parte dos pais de fazer o laudo. Quando a gente pede assim... no momento quando a gente pede a gente percebe, que os pais têm uma rejeição de buscar um psicólogo ou alguma coisa assim. Eles pensam “ah, o professor tá falando que meu filho tem problema psicológico, meu filho tem problema mental”, então há uma rejeição ainda muito grande. A gente conseguir colocar pra eles que isso é para o bem da criança, pra gente identificar... as vezes a gente pensa que é falha da gente, e as vezes é falha da gente...porque, você pensa, você está colocando no quadro de uma forma e ele não consegue. Como são muitos alunos, você busca a melhor maneira de colocar pra eles, pra atingir os alunos, a sala toda né, e as vezes o aluno tem uma dificuldade que se a gente colocar mais individualmente, mais próximo dele, que sem o laudo eu sinto dificuldade de ter essa compreensão.

Mas eu vejo que, mesmo os alunos que não têm laudos, quando os professores percebem que os alunos têm mais dificuldades que os outros, os professores já mudam sua forma de trabalhar com aquele aluno...

Sim, nesse caso, neste ano, eu estou usando aula de reforço com esse aluno. Num primeiro momento, quando eu fiz o diagnóstico de aprendizagem da turma eu percebi que ele estava bem diferente dos outros, que o nível dele era bem diferente do aprendizado dos outros, no caso eu avaliei que ele seria um aluno de 3º ano, e não de 5º. Pelo que ele fez, ele teria capacidade de estar no 3º ano. Aí o quê que eu fiz pra tentar reverter a situação, eu coloquei ele nas aulas de reforço. Então, as vezes eu fico sozinho com ele, ou no máximo mais dois alunos no reforço, que têm o nível considerado mais baixo também. Então, nesse sentido a gente busca isso aí, uma aula de reforço, que ele vem uma vez na semana, duas horas de aula. E com esse aluno, desse ano, eu coloquei também na sala de recurso, então ele vai outro dia pra sala de recurso e também outro dia com a professora de acompanhamento pedagógico. Então ele é acompanhado por três professores, eu, a professora da sala de recursos e de acompanhamento pedagógico.

O que essa professora de acompanhamento pedagógico faz?

A gente passa o que a gente trabalha na sala de aula durante a semana, por exemplo, eu falo pra ela o que eu trabalhei de segunda até quinta e na quinta-feira ela, dentro do que eu estou trabalhando, ela trabalha com ele, tipo dando uma sequência, fazendo uma revisão daquele conteúdo. Então assim, na sala de recursos o aluno são atividades mais lúdicas,

trabalha muito com o concreto, tentando sanar alguma dificuldade que o aluno tem que as vezes é lá de traz, de séries iniciais, na sala de recursos a professora tem a dinâmica de trabalhar usando muito material, faz dinâmicas, usa muito o computador pra ver se chama mais a atenção. No caso desse meu aluno, que está frequentando a sala de recursos, a professora me passou que ele tem os mesmos problemas que tem comigo, ele faz daí quando você passa pra outra atividade se você voltar na anterior, as vezes ele tem dificuldade de prosseguir. E no acompanhamento pedagógico a professora faz atividades baseado no que a gente passa pra ela. No caso do meu aluno do 5º ano, não é só um, porque são vários alunos que ela acompanha, ela faz dessa forma. Porque eu penso assim, eu jogo pra ela a atividade, peço pra ela dar uma reforçada daquilo ali, aí no reforço eu trabalho também a matéria, então ele em duas oportunidades de reforçar a matéria. Por exemplo, eu estou trabalhando frações. Então, eu trabalho na sala com a turma toda, né. Coloco os conteúdos no quadro, pego parte por parte do conteúdo e vou explicando pra turma, direcionando perguntas pra um, pra outro aluno, perguntando se está compreendendo. Chega no final, a gente passa a atividade pra eles fazerem...

Quanto tempo mais ou menos leva essa explicação?

Mais ou menos uns quarenta minutos, uma hora. A questão é que quando eu estou explicando esse aluno presta atenção, mas distrai muito. Se deixar, já teve vezes que eu peguei ele no celular, outra vez tava pintando no caderno, tava olhando outro livro. Então assim, eu não sei se parte é da gente, de não conseguir prender a atenção do aluno, mas eu vejo que a mesma situação as vezes se repete na aula de reforço, quando eu estou sozinho com ele. Tem vezes que ele tá lá fazendo, que você percebe, ele para e fica como se estivesse observando uma outra coisa... aí você fala “o que foi que parou? Ta cansado?” “Não professor, já vou fazer”...

Daí, você leva então mais ou menos uma hora pra explicar pra turma o conteúdo, e depois?

Daí eu passo a atividade. Nós fizemos um cronograma que seriam dadas 4 aulas em um dia, ou seja, uma hora cada aula, e ainda tem o intervalo do recreio. No caso da segunda-feira nós temos um momento devocional e o recreio ainda, que tira um pouquinho do tempo. Então, a gente passa a atividade e as vezes não dá tempo dos alunos fazerem aquela atividade em sala, então até que você termina de explicar, deles copiarem do quadro, e tudo, algumas vezes eu levo a atividade pronta, xerocada, explico direitinho, faço pergunta pra turma. Eu tenho o hábito de, depois de cada tópico que eu faço a explicação, perguntar pra um e pra outro o que está compreendendo, e assim, quando chega no final da aula eu tento ao máximo

atingir toda a turma, aí quando não dá tempo deles fazerem a atividade ela fica pra casa e eu começo outro conteúdo. Quando chega no outro dia, a gente percebe os que entenderam e os que não. Porque os que entenderam chegam com todas as atividades feitas, e os outros, que não entenderam chegam com ela sem fazer, daí falam “ah, eu não entendi”. Daí eu questiono por eles e por mim também, eu me questiono, porque que não entendeu? Eu questiono eles e digo, mas eu perguntei na aula e você disse que entendeu. Aí parte aquele pressuposto de você pensar “o aluno aqui e porque que lá na casa não deu conta de fazer?”

No caso desse aluno que você percebe que em mais dificuldades que os outros, como é quando você manda tarefa pra casa?

As atividades de casa desse aluno, são poucas que vêm feitas, as atividades de português não vêm respondidas direitinho, na matemática não vêm os cálculos. Geralmente ele picota a tarefa, do começo ao fim, pra apresentar como se tivesse feita. Ele coloca qualquer coisa na resposta, rabisca qualquer coisa, picotando a tarefa. Eu, por exemplo, olho quem fez, não importa se está certo ou errado, o importante é o aluno tentar fazer, e quando eu vou olhando na turma os caderno eu vou percebendo o aluno que fez e aqueles que pelo menos tentaram, e aqueles também que escreveram qualquer coisa pra dizer que fez. Aí, quando eu vou corrigir no quadro eu chamo pra fazer aquele aluno, desses que não fez em casa corretamente, pra dar mais uma oportunidade de aprender. Nessa hora eu percebo que ele não deu conta de fazer, que ele não fez na casa porque ele não deu conta. Não são todos, tem uns que é porque não fazem em casa mesmo, daí quando chega na escola ele vai fazer, mas não dá tempo, e a tarefa fica incompleta. Eu, como professor, eu percebo que a atividade de casa é muito importante, é um jeito de perceber se o aluno realmente entendeu o que a gente ensinou, porque se ele leva pra casa e não dá conta de fazer.

Você disse que fez um diagnóstico de aprendizagem pra ver o nível dos seus alunos. Como ele foi feito?

Assim, eu faço sempre três diagnósticos. Um ditado. Eu digo pra ver como está a ortografia, a escrita dos alunos. Outro de matemática, são continhas. Eu e a outra professora do 5º ano, nós trabalhamos muito o Português e a Matemática, então são as disciplinas que a gente mais cobra no diagnóstico. O terceiro diagnóstico que eu faço, é com produção de frases. Então eu coloco no quadro o nome de animais, objetos, vou perguntando pra eles e eles falam... “o que você gosta de fazer? Gosta de chácara? Que animais você gosta na fazenda? Gosta de gato? Cachorro? Papagaio?” Aí eu vou colocando as palavras no quadro e peço que eles façam as frases pra ver como que está a produção escrita. Dentro disso aí que foi diagnosticado os alunos pra irem pro reforço.

E quando você está explicando a matéria no quadro, depois que explicou, passou a tarefa, quando dá tempo de fazer a tarefa na sala como você faz com o aluno que tem mais dificuldade de aprender?

Ele demora demais pra fazer a leitura da tarefa. Eu vou citar um exemplo: Disciplina de ciências. As vezes no meio do exercício tem um texto pra lê, ele demora muito pra lê e pra compreender o que está lendo. Aí as vezes eu vou, leio pra ele, individualmente. Isso é muito difícil porque os outros alunos também me chamam “professor, não estou entendendo”. E eu não sei se é correto, mas eu ensino pra eles assim “leia uma frase até chegar no ponto final, aí você vai tentar ver o quê que a frase está falando, não leia o texto todo não, se não você não compreende, quando chegar no ponto final, pare, e se você entendeu continua a leitura, se não entendeu, volta de novo”. Pra alguns alunos isso funciona perfeitamente, agora pra outros ainda não está funcionando. Aí quando eu faço a leitura com toda a turma, eu também faço assim, leia até o ponto final e vou fazendo pergunta pra quem leu, assim um responde e os outros já vão ficando atentos também. Com esse aluno que tem mais dificuldade, o que eu vejo é que muitas vezes ele não consegue. Mesmo eu fazendo a leitura do parágrafo, quando eu faço a pergunta pra ele, ele não sabe, daí ele fica calado. Os outros, as vezes respondem, tem uns dois ou três que ficam meio assim, por um lado não sei se é timidez, vergonha de errar... mas nesse caso desse aluno, eu tenho muito cuidado de não deixar que o colega fale alguma coisa, criticando por ele não saber. Mas esse aluno tem muita dificuldade na leitura e compreensão. Nas minhas aulas de reforço, quando coloco ele pra fazer a leitura de um texto, que envolve historinhas, textos pequenos, ele não sabe explicar muitas vezes, algumas vezes sim, mas muito pouco, os outros alunos do reforço conseguem, mas ele não. Pra você vê, ele tem uma irmãzinha, que é bem menor que ele, e está bem mais avançada na leitura.

E a avaliação, como é professor?

A avaliação é feita assim, chega na época pega todo o conteúdo que trabalhou no bimestre, monta uma avaliação. Depois que eu monto a avaliação, eu faço uma outra atividade mais ou menos igual a avaliação, usando os mesmos termos, só que com dados diferentes. Quando eu monto um probleminha, na atividade eu uso nomes de pessoas diferentes. Uma parte do enunciado eu uso igual e coloco os nomes diferentes. Teve até um fato interessante que, em uma das atividades eu montei um problema de matemática usando pessoas e mercadorias, que na avaliação foi o mesmo, mas com dados diferentes, mudei o nome da pessoa e os números. Quando o aluno foi vendo disse “professor, você já passou isso aqui”. Então, já lembram que passou né, tem aluno que percebe muito rápido, tem outros que nem... e quando chega na prova, as vezes não consegue. Eu faço a revisão no quadro, tipo um

questionário grande, daí vou pro quadro. Nessa revisão eu aviso pra eles com antecedência, pra evitar matar aula, não perder a revisão. Quando eu vou pro quadro eu pergunto “estão compreendendo?” Aí aqueles que ficam calados eu direciono pra eles “compreendeu o que eu fiz aqui? Se eu colocar você pra fazer no quadro, você dá conta?” As vezes fala que dá, as vezes fica calado. Então eu chamo pro quadro, as vezes dá conta, outros não, e você tem que ficar ajudando. Eu sempre falo, nas formações que eu vou, que eu não sei avaliar. Avaliação pra mim é muito complexa. As vezes o aluno erra uma coisa aqui, mas ele tem o conhecimento de outras coisas, naquele mesmo sentido e que é bem mais amplo. E aí você tem que dar uma prova pra o aluno, mas tudo que ele for fazer na vida ele precisa fazer uma prova, num concurso e tal, então a gente tem que fazer esse tipo de atividade. Agora, se a gente for falar de rendimento... no caso desse aluno que tem déficit de aprendizagem, o rendimento dele é muito baixo. Como eu disse, ele tem o nível de aluno do 3º, e nós temos alunos do 3º ano que são melhores do que ele. Eu nem sei se ele vai passar de ano, as notas estão baixas, ele ficou de recuperação em Português, Matemática, Ciências. Aí as outras disciplinas, tudo isso, a gente fazendo duas, três, quatro avaliações. No bimestre a gente tem que fazer três provas de cada matéria, as vezes história, geografia, artes e ensino religioso não fazemos três provas, sabe, fazemos só duas. Mas ciências, matemática e português geralmente são três provas. Aí o quê que acontece, uma prova valendo 4,0, o aluno tira 1,0 ponto, ou as vezes até menos de 1,0 ponto, aí o professor faz outra prova pra ele, antes da segunda prova do bimestre, pra tentar recuperar aquela nota baixa. Essa outra prova, geralmente é diferente, a gente coloca como se fosse uma tarefa normal, do dia a dia, aí o aluno não se sente tão pressionado em ter que fazer outra prova. E assim, a gente ai levando. Agora, foi assim no primeiro bimestre, esse aluno fez quatro esse tanto de avaliação e não recuperou, no segundo bimestre ainda não teve as avaliações, porque teve a greve e depois da greve já vieram as férias. Agora, imagina, o aluno que não teve aproveitamento no primeiro bimestre, chegou no segundo viu um pouco do conteúdo, veio a greve e depois férias, agora quando voltar, vamos ter que começar tudo de novo, começar do zero mesmo, tudo, tudo de novo. Esse aluno, por exemplo, nós fazemos a tabuada duas vezes por semana. É uma coisa chata da gente tá passando pro aluno, mas necessária né. A gente faz na folha, pega uma folha, divide em quatro partes e marca com ele pra copiar a tabuada e tomar, cada dia é a tabuada de um número, um dia do 7, outro dia do 8, assim por diante. Tem aluno que aprende. Esse aluno, por exemplo, não tava conseguindo avançar. Eu peço pra eles estudarem e vou tomando, coloco 10 números, quinze números. Por exemplo, segunda-feira é dia de tabuada na folha. Daí eles escrevem a tabuada na folha, depois eu corrijo assim, eles trocam de folha com os colegas e

um corrige do outro, eu coloco no quadro as respostas perguntando, quanto é tanto vezes tanto, e eles vão corrigindo, as vezes eu direciono a pergunta pra um aluno, e fazendo dessa forma, antes da greve, eu tava com uns quatro alunos só que não tava conseguindo, inclusive esse aluno. Eu tenho outro aluno que ele participa, participa de um tanto, é o que mais quer responder, mas erra muito. Esse tem o acompanhamento da tia, que é professora, e ela mesmo falou, ele tem dificuldade de aprendizagem. Você explica as coisas pra ele, ele sabe tudinho, daí você coloca ele pra fazer e ele faz errado. Esse não tem nem pai nem mãe. Agora aquele aluno que não aprende de jeito nenhum, a agente vê que não é falta da família, porque a outra filha está desenvolvendo muito bem, e se fossem largados, os dois não aprenderiam. Chega a ser mais do que dificuldade. Meus colegas, eu sinto, que estão na mesma situação. A gente tem o momento de planejamento coletivo, uma vez por semana, nesse momento a gente discute os problemas, faz planejamento da semana, o que vai trabalhar, e as vezes nós paramos nessas situações, o debate gira em torno desses alunos com problemas de aprendizagem “o quê que você está fazendo com seu aluno que não aprende? O quê que você faz de atividade diferente? No reforço, o quê que você faz com ele?” Aí, eu cheguei á conclusão que eu tenho que trabalhar no reforço o conteúdo, pra ver se ele avançava. Porque talvez aquele negócio de explicar pra todos não tava atingindo ele. Aí eu coloco no reforço, porque daí eu trabalho no máximo com três alunos por vez, pra ter o tempo de atender no caderno. Por exemplo, uma atividade que eu faço com eles, coloco pra ler um texto, faço o questionamento do texto, faço perguntas, depois eu tiro do texto algumas palavras pra fazer um ditado. Tem uns que não erram praticamente nada, já tem esse aluno, dificilmente ele acerta. E a gente fica naquela, né, porque a mãe não foi fazer o laudo, daí a gente fica inseguro se é só uma dificuldade, e se for, como que a gente pode trabalhar, ou se não, se é um problema mais sério... porque o reforço deveria ser pros alunos que apresentam só uma dificuldade, daí você consegue trabalhar com ele e sanar as dificuldades, e esse aluno vai pra frente junto com os outros, ele avança. Agora, se não tá avançado, é que talvez não seja só uma dificuldade. Eu tive um tempo, que eu trabalhei num projeto só de reforço, eu fiquei muito tempo dando aula só pro reforço, por isso eu te falo que ajuda muito.

SUJEITO “4”

Tem quanto tempo que você trabalha dando aulas?

Eu tenho três anos e meio de sala de aula.

E qual a série que você está lecionando hoje?

Quarto ano do ensino fundamental.

E você tem alunos com deficiência intelectual em sua sala de aula?

Tenho, hoje eu tenho um.

Como é o trabalho com essa criança?

É muito difícil, porque ele não se concentra, não interage com os outros alunos da turma, ele fica muito tímido, fica sozinho. Ele começa a pegar objetos e brinca sozinho, não presta atenção nas aulas. Fisicamente, ele consegue fazer qualquer coisa que outro aluno consegue fazer, o problema dele é de aprendizagem mesmo, e de socialização. Como eu falei, ele não interage muito com outros alunos, é com um, dois ou no máximo três alunos. Ele brinca mais com outra criança que também tem problema de aprendizagem. Mas eu não sei falar muito porque ele não tem laudo.

Você acha que o laudo te ajudaria?

Ajudaria, porque eu saberia trabalhar direitinho com eles, porque sem o laudo como que você sabe o que tem que fazer?

Você já chegou a conversar com a família pra ver se eles vão atrás desse laudo?

Já conversei, mas eles não vão atrás. E não tem como passar as mesmas atividades pra um aluno especial. Eles falam que tem que incluir, que não pode fazer diferenciação, mas não tem jeito, porque eles não conseguem fazer as mesmas atividades que o resto da turma.

Como que você faz?

Por exemplo, quando ele vai, porque ele falta muito, eu já pego uma atividade, diferente das atividades dos outros alunos, e levo pra sala pra dar pra ele. Essa atividade não é planejada junto com o planejamento da turma, é um planejamento específico pros alunos especiais, porque eles não acompanham, eles precisam de um planejamento diferenciado, de acordo com as limitações deles, cada um vai aprendendo dentro do que pode.

Me dê um exemplo de um conteúdo que você trabalha na sala de aula, como seria trabalhar esse conteúdo com o aluno especial?

Por exemplo, matemática. Eu chego na sala, dou bom dia, olho a tarefa de casa e vou ensinar divisão pra turma. O aluno com problema de aprendizagem, o que tem deficiência, não aprende divisão, ele não sabe nem adição, então como vai aprender divisão. Então eu passo uma atividade pra ele, de numerais, pra ele contar, colorir, e vou explicar pra turma, enquanto ele faz a atividade dele, entendeu? Depois que eu explico pra turma, eu volto lá nele, e ele nunca faz sozinho, então eu tenho que ficar do lado dele, pra ele fazer, aí eu falo “faz assim, olha aqui”, e ele olha e copia. Na maior parte do tempo, ele fica distraído, ele pega objetos, canetas, tudo vira brinquedo pra ele, faz aviãozinho com a folha do caderno, e fica brincando enquanto eu explico pra turma. Ele não me dá trabalho, não levanta, pede licença, nunca sai sem pedir da sala, não sai, mas também não faz nada, não presta atenção nas aulas, quando eu vejo, o tempo já foi, a aula já acabou. Outros dias, eu passo pra ele escrever o nome dele, porque até hoje ele não sabe fazer o nome, entendeu? Daí eu escrevo numa folha e coloco pra ele copiar embaixo. Mas na maioria dos dias só consigo passar uma ou duas atividades pra ele, porque depois que eu explico pra turma e passo a atividade pra eles, logo um vai terminando, outro também, e vão trazendo na minha mesa pra eu corrigir. Então, quando você percebe sua mesa está cheia de menino, e como que faz? Acaba que aquele aluno que precisa mais fica em desvantagem. Quando você vê já acabou a aula. Eu tenho que dar quatro disciplinas no dia.

Como que você divide as disciplinas?

Eu divido assim, português e matemática tem que dar todos os dias. Então, eu todos os dias começo com matemática, depois português, e depois do intervalo eu dou ou história, geografia, ciências, inglês, ensino religioso ou educação física, que eu dou sempre no final da aula. Eles adoram educação física e eu acabo que uso pra eles fazerem as tarefas, quando estão muito lentos, eu falo “quem não terminar, não vai pra educação física” aí é rapidinho.

E ele faz certinho as tarefas que você passa pra ele?

Faz, se tem o modelo pra ele copiar ele faz, mas se logo depois você tirar o modelo e pedir pra ele escrever o nome, ele não consegue. Eu acho que ele tá mais na turma porque a gente é obrigado a passar de ano, entendeu, porque condições de estar ali ele não tem, ele não tem perfil de aluno do quarto ano. Têm outros alunos ali também que não deveriam estar no quarto ano, porque não conseguem fazer as atividades do quarto ano e sim, deveriam estar no terceiro ano, entendeu?

Qual a diferença dele pra esses outros alunos que você percebe que não deveriam estar no quarto ano?

Porque assim, o aluno com deficiência você explica mil vezes e não adianta, ele não vai aprender, mas eu tenho quatro alunos que vão passar por causa do reforço, esses têm muita dificuldade, mas uma hora eles aprendem. Eu tenho, por exemplo uma aluna que é super agitada, não pára quieta, tem muita dificuldade de aprendizagem, mas sabe ler e escrever. Já esses alunos com deficiência, eles vão pro reforço, vão pra sala de recursos, e não aprendem. Você passa uma atividade no quadro, só pra copiar e mesmo assim, não copiam. Já os alunos que tem só dificuldade, às vezes eles copiam, com erros, mas ainda copiam, se você manda eles fazerem a atividade, eles fazem do jeito deles, tem que ficar cobrando, mandando fazer, indo na carteira o tempo todo, agora o aluno com deficiência intelectual, a atividade tem que ser outra, porque ele não dá conta mesmo. Quando eu passo a atividade pra turma, os alunos com dificuldades de aprendizagem acontece assim, falo assim “turma atividade do livro tal até número cinco”, eles abrem o livro, começam a atividade mas nunca terminam com a turma, nunca dá tempo, então você tem que mandar pra casa ou deixar sem o recreio, por exemplo. Só que o aluno que tem deficiência, não adianta você dar mais tempo, deixar sem recreio, chamar a família, porque não é por falta de tempo que ele não faz, não é porque ele não quer, é que ele não entende a matéria mesmo, ele não vai aprender, então tem que dar tarefas que ele possa fazer. Como que eu vou exigir que ele faça tarefa do quarto ano se ele nem é alfabetizado? Então eu tenho que tentar alfabetizá-lo primeiro.

E você acha que está conseguindo?

Eu acho que não, porque não vejo resultado. E eu também não tenho o tempo que ele precisa pra aprender. Não tem como parar a aula toda e ficar com ele ensinando o alfabeto. Se pelo menos em casa ele tivesse ajuda, mas não tem, e na sala de recursos ele também não está evoluindo, então parece que é tudo em vão, sabe.

E como você se sente em relação a isso?

Isso desmotiva a gente. Porque você pensa, porque que ele não aprende? O que eu estou fazendo de errado? O que eu posso fazer por ele? Eu não sei, e não vejo meios de ajudá-lo. Eu deveria ter um ajudante na sala, mas não tenho, a sala de recursos era pra ser um apoio importante, mas não é. Então a gente finge que ensina.

Como assim?

A gente finge porque ele vai na escola, você, professor, está lá, passa tarefa, explica a matéria, tem relatório que tem que falar do crescimento dele só pra ele não repetir de ano, porque não pode repetir. É tudo mentira.

Falando em sala de recursos, qual o critério usado pra encaminhar um aluno lá?

Isso eu não sei, porque não é o professor que decide, é a coordenação. Mas quando eu cheguei no início do ano, eles já tinham a lista de quem ia pra sala de recursos. Esse aluno, por exemplo, o M ele já vai pra sala de recursos a muito tempo, mas eu não vejo resultado, porque até hoje ele não conhece nem o nome, não é alfabetizado, não sabe nenhuma das quatro operações, ele não interage, nem olha pra gente, totalmente no mundo dele. Agora, eu tenho um aluno que tem muita dificuldade de aprendizagem, esse vai pro reforço, não pra sala de recursos. Me disseram que ele viu o pai matar a mãe, então, antes dessa tragédia parece que ele não tinha problemas pra aprender, mas depois... hoje eu passo a atividade, ele pega a caneta e fica, parece que tá no mundo da lua, se distrai, não faz a tarefa, aí eu falo ‘F faz a

tarefa” e ele começa de novo, daí a pouco ele para novamente e fica disperso. Já o V, ele também tem dificuldade de aprender, só que ele se concentra, mas ele só é bom na matemática, na hora de fazer as tarefas de matemática ele faz muito bem, mas outra matéria é um caos, ele nem olha pro livro, daí ele deita na mesa e não faz, vai desenhar, brincar sozinho.

Você falou que seu aluno com deficiência intelectual não interage com a turma. Como é isso?

Olha, no início do ano era pior, ele não brincava com ninguém, ficava sozinho na hora do recreio, inclusive nas aulas de educação física, que antes eu deixava eles escolherem com o que iam brincar. Agora eu não faço mais isso, eu já combino com eles que teremos atividades de grupo, então a gente joga bola, queimada, vôlei e eu coloco ele nos times, com isso ele desenvolveu mais, está mais sociável, fez algumas amizades, poucas, mas está melhor, se comparado ao início do ano.

E a aula de reforço, como que funciona?

A aula de reforço funciona no contra turno, com até 4 alunos, no máximo, ao mesmo tempo, e uma hora de aula. Daí eu seleciono o aluno que precisa de reforço e ele vem, uma vez por semana. Só que agora eu estou fazendo assim, eu fico das 15h até 17h com a turma do reforço, as duas turmas juntas, então são mais alunos, só que eu achei melhor, porque eu tenho mais tempo de trabalhar com eles. Então assim, eu trabalho na aula de reforço o mesmo conteúdo da aula normal, se eu estou dando divisão na sala, no reforço eu dou divisão, mas tento explicar de um jeito mais fácil, mais devagar, pra eles pegarem o conteúdo.

E qual o critério que você usa pra mandar o aluno pro reforço?

Dificuldade de aprendizagem.

Seu aluno com deficiência intelectual está no reforço?

Eu já mandei ele, no início do ano, mas o pai nunca levou, mas engraçado que pra sala de recursos ele leva. Então eu tirei, porque ele ocupava a vaga de outro aluno que poderia estar aprendendo. Os outros alunos, que eu te falei que tem dificuldade de aprendizagem, eles não estão na sala de recursos, estão no reforço, e eu vi que já melhoraram muito.

E a avaliação, professor, desse aluno com deficiência intelectual, como que é?

Eu faço as mesmas atividades que coloco ele pra fazer na aula, geralmente ele precisa vir a tarde pra fazer comigo, porque pela manhã eu tenho que aplicar a prova pra turma toda e não dá pra dar atenção só pra ele. Então, ele vem a tarde e eu leio com ele a atividade, coloco ele pra fazer, no nível das tarefinhas dele.

E ele faz?

Pior é que não. É terrível, mas no final o que acontece é que a gente tem que inventar uma nota, porque ele não pode ficar retido na série. É uma vergonha isso. Mas eu também acho que muito é culpa da família.

Como assim?

Tem aluno que fica 3 ou 4 dias sem ir na escola, e você pergunta o que foi e ele fala “não, fui pra casa do meu pai”, outras vezes os pais simplesmente não levam, como é o caso desse aluno com deficiência intelectual, ele falta mais do que vai. Então, o menino já aprende pouco e não vai pra escola... já viu. Fora os problemas que eles passam, em casa, e que atrapalha na escola. Eu tenho uma aluna que foi abusada pelo pai, e a mãe não fez nada, a menina tem que conviver com esse pai todo dia, tem aquele que eu te falei que o pai matou a mãe na frente dele, fora as coisas que a gente nunca fica sabendo. Se eu fosse ser rigoroso pra passar os alunos pro próximo ano, acho que de uns dez tinham que ficar no quarto ano, porque não têm condições de fazer um quinto ano. Eu sei que muitas vezes o problema não é preguiça, não é porque o aluno não quer, é também, mas não é só isso. É que são tantos problemas que acabam atrapalhando a aprendizagem, sabe. Você chama a família, ninguém aparece. Vêm aqueles pais dos dez que vão passar de ano, que não têm problemas, mas quem precisa vir, não vem.

Como que você se sente em termos de preparação pra lidar com os alunos com deficiência intelectual?

Preparação, acho que não tive preparação. Na graduação você não vê isso, eu tive o quê? Libras. Que nós fizemos em quatro aulas kkkk. Não teve nenhuma formação dada pela Secretaria, nada. Se você quiser se preparar, você tem que correr atrás sozinho. Eu acho que se não dão formação, tinha que ter pelo menos uma pessoa pra acompanhar, pra gente poder procurar e tirar dúvidas, pra orientar a gente. Porque, olha só, esses alunos que eu estou falando que tem dificuldade de aprendizagem, quem me garante que eles também não são deficientes? Porque eles não tem laudo, não tem ninguém pra ver e acompanhar. Agora, o outro aluno, que é deficiente, eu sei porque quando eu cheguei na sala ele já estava na sala de recursos, é coisa antiga. Mas e os que também não estão acompanhando, ou que acompanham muito pouco, quem garante que eles também não precisariam da sala de recursos? Tá certo que eles fazem alguma coisa na aula, aprendem um pouco, mas pode ser só uma questão de nível de deficiência, pode ser que eles não sejam tão comprometidos como o outro aluno, mas a gente não vai saber nunca, porque ninguém interessa em saber e por enquanto, eles estão indo aos trancos e barrancos. Às vezes fazem, às vezes não, igual o M que faz tudo de matemática, ele só faz matemática, e as outras matérias? Porque ele não faz? Pra ler, quando é português fica tudo em branco. Não tem como fazer. Atividades de casa não faz, eu sei que é a mãe dele que responde pra ele, pra não vir em branco. Essa mãe não tem noção do problema que ela tá criando pro filho dela. Já pedi pra levar no médico, pra ver, mas não leva.

SUJEITO “5”

Boa tarde, professora. Há quanto tempo você trabalha na educação?

Vai fazer dezessete anos.

Você já teve ou tem alunos com deficiência intelectual em sala de aula?

Já tive em outros anos, mas nesse ano eu estou tendo uma experiência com um aluno que eu nunca tinha tido. Ele tem deficiência intelectual, e está me dando muito trabalho.

Que tipo de deficiência você percebe nesse aluno?

Deficiência de fala, de aprendizagem, de disciplina.

E você já teve outros alunos com deficiência intelectual?

Sim, mas igual o M não, não tão acentuada como a dele.

Que série você leciona?

Primeiro ano do fundamental.

Como é o trabalho seu com esse aluno que tem deficiência intelectual?

Olha, eu tento da melhor forma possível, todo tipo de atividade que eu ministro pra turma normal eu insiro ele. Do jeito dele ele vai desenvolver, porque se eu colocar uma atividade diferenciada pra ele, eu vou estar discriminando, eu vou estar diferenciando ele dos demais, e eu não quero que ele se sinta inferior, pelo contrário. Eu quero quebrar isso, por mais que a sua situação, sua característica é nata, a questão da deficiência dele, né.

E ele consegue?

Não. Aí o quê que acontece, algumas atividades ele até faz, por exemplo, atividades de ligar, ele liga direitinho. Mas aí eu não sei se é o tratamento que ele faz, por causa da medicação, que de repente ele começa a riscar a atividade, sabe, Riscar e a rir. Rir sem parar, entendeu, e se eu falar mesmo séria com ele, aí que ele pirraça, aí que ele sorri, pinta e borda, entendeu? No início foi muito difícil, eu pedia sempre sabedoria pra Deus, pra me dar sabedoria pra conduzir, porque não é fácil não. Porque, além dele não deixar os demais fazerem a atividade, ele fica chamando a minha atenção, sabe, se eu estiver longe. Até quando eu saio da minha mesa, que eu vou no armário que é lá no fundo da sala ele já começa a

mudar o comportamento. Então, quando eu estou próxima dele o comportamento é normal, quando eu fico distante o comportamento dele se transforma.

Você disse assim, que ele pinta e borda. O que você quer dizer com isso?

Ele fica transtornado, ele pega a atividade dos meninos, ele cospe, joga água da garrafinha dele nos outros alunos, ri, acha aquilo uma graça, parece que está fazendo a melhor coisa do mundo, sabe? Na hora do lanche, ele pega o lanche e joga no colega. Esse tipo de atitudes que eu não entendo.

E qual a reação da turma?

Eles ficam com medo. Tem uma menina que já tem aversão a ele. Se ele tiver sentado aqui perto de mim e tiver um lugar vago perto, ela senta lá no fundo pra não ficar próxima dele, entendeu. Eu falo “vem pra cá F!”, ela fala “não professora, aqui tá bom”. Isso porque ele atazanou tanto ela que ela criou pânico mesmo dele.

Como que é a sua rotina de aula?

A rotina é assim: Eu chego, dou bom dia, aí as mães vêm. O que mais me atrapalha são as mães que vêm deixar o filho na sala, principalmente a mãe dele, ela fica lá o tempo todinho, entra na sala de aula, vai tirar o agasalho dele, o boné, leva uns 20 minutos pra eu conseguir tirar essa mãe da sala e começar a aula. Além dela tem outras que têm cuidados demais com os filhos, né, exagerado. Eu já falei que essa separação tinha que existir no portão, né. Mas não acontece. Agora eu já espero na porta da sala e corto alí, mas a mãe de M não tem jeito, ela entra na sala mesmo, mas eu até deixo sabe, porque com ele se vc tira isso dele ele começa a se agitar, pode começar a ter atitudes que eu não vou dar conta de controlar. Aí depois disso, eu faço a oração, cantamos, depois eu olho as tarefas de casa.

Ele faz?

Faz. Com a ajuda do pai, né. E pensa numas atividades! Kkk Oh meu Deus! Ele traz tudo feito, mas é o pai que faz e ele só passa por cima. Mais, é aquilo que eu te falei, né. Eu não diferencio ele dos outros, mesmo que ele não dê conta, mas é a atividade dos outros que ele faz. E ele olha, ele percebe, se eu der uma atividade pros outros e der uma diferente pra ele, ele reclama. Teve um dia que eu fui entregando as atividades e faltou uma, justamente a dele, dessas atividades xerocadas, sabe. Aí eu peguei outra atividade e dei pra ele, ele não aceitou, falava “não, eu quero a outra”. Então, eu sempre deixei ele fazer a mesma tarefa, quando aconteceu isso ele se recusou, pra você ver, ele viu, eu pensei que ele não ia perceber, mas viu, ele é muito atento pra isso, muito.

Aí quando vai tarefa de casa é também a mesma tarefa da turma?

Vai. Aí as tarefas da sala de recurso, eu não sei. Que tipo de atividade que ela faz com ele? Porque eu não vejo resultado nenhum, não vejo desenvolvimento. Nunca vi uma atividade que ele fez lá, entendeu? Então, assim, eu não vejo desenvolvimento dele nenhum. E inclusive, uma questão que eu fiquei muito chateada por ele, por eu ser mãe também, é o fato dela não estar querendo atendê-lo. Ela se recusa a tendê-lo.

Porque?

Eis a questão. Porque? Ele é aluno aqui desde o ano passado, e nós tínhamos uma professora na sala de recursos, o ano passado e eu ficava na sala de informática, então, quando a professora da sala de recursos não estava com ele, eu ficava com ele na sala de informática e a professora do Primeiro Ano contava com a gente nessa parceria. Porque, quando ele estava bem ela conseguia conduzir lá, e quando ele começava a ficar agitado ela pedia ajuda e a gente ajudava nesse sentido.

Como que você ajudava?

No horário da aula eu ficava com ele, já que ele nunca veio no contra turno pras aulas de informática, ele nunca pôde vir a tarde porque mora muito longe, eu aproveitava que ele tava alí e ficava com ele as vezes 40 ou 60 minutos. A aula de informática dele seria mesmo á tarde, e como ele não podia vir e a professora estava pedindo ajuda, porque não? Então eu e a

professora da sala de recursos fazíamos isso, porque ela não se recusava a atendê-lo e nem eu. Só que neste ano eu fui pra regência, socorro teria aqui, do lado, e ela não me dá. E sabendo que a mãe não pode trazê-lo no horário contrário ela deveria atendê-lo no horário da regência. Porque o mínimo que você tem que fazer é dar aula pro menino, ela só vem terça, quarta e quinta e não atende a criança, ela está se recusando a dar o atendimento que ele tem direito. Aí eu perguntei pra ela “porque que você se recusa”, ela disse “ah, eu não me recuso em atendê-lo, só que ele tem que vir no horário dele”. Eu falei “mas se a mãe mora longe, não tem como trazê-lo, você tem que procurar um horário pra se adequar”. Ela disse “ah não, não é assim que eu trabalho”. Daí eu chamei a diretora e falei, está acontecendo isso, isso e isso, a senhora tem que tomar uma providência porque dessa forma não dá. Aí resolvemos que ele tivesse atendimento com ela. Ela disse que só poderia atendê-lo duas vezes, de trinta minutos cada aula. No dia desses trinta minutos que eu fui levar esse menino pra sala, ela disse que não poderia atendê-lo porque não sei quem da Secretaria estava aí. E eu falei assim “e como é que eu vou fazer, se no dia que ele tem aula com você, você se recusa a dar aula pra ele. Ela alterou a vez pra mim e devolveu o menino, sabe. Ainda bem que a diretora viu isso. Eu deixei ela sozinha falando alto e fui com M pra minha sala. Aí a diretora chamou ela e me chamou e eu falei “você deveria fazer uma auto avaliação, quais são os seus alunos que precisam realmente de um atendimento, e o quê que você está fazendo lá dentro com esses alunos especiais, porque sala de recursos é pra atender alunos especiais.

E qual o critério que a escola utiliza para encaminhar um aluno pra sala de recursos?

Não é a escola, é a Secretaria. Inclusive a supervisora da sala de recursos é diferente da supervisora da escola. Mas a diretora nossa falou pra essa professora da sala de recursos que se ela não atender a expectativa da escola vai devolvê-la pra secretaria, porque você está se recusando a atender o aluno, desse jeito não vai dar, porque aí então, você vem pra escola fazer o quê? Porque quando ela não tem aluno na sala, ela deveria estar dando assistência pro professor, porque conforme a Lei eu deveria ter um assistente na minha sala, pra estar junto com ele, desenvolvendo as mesmas atividades, mas da forma que ele entenda, na língua dele, do jeito dele, né. Uma pessoa especializada pra isso, né.

Então, deixa eu ver se entendi. É a Secretaria de Educação que escolhe os alunos que irão frequentar a sala de recursos?

Não. A Secretaria, no papel dessa Supervisora que eu te falei, ela dá os critérios dos alunos que devem ir pra sala de recursos, por exemplo, dificuldade de aprendizagem, falta de atenção, deficiência.

Aí vocês, conhecendo os alunos, vão identificando os alunos que têm essas características?

É, a agente identifica, né. Porque ela não faz esse trabalho de fazer isso. Aí a questão é, como fazer com quem não tem laudo. Aí muitos alunos ficam sem atendimento por causa disso.

Em quê que o laudo pode ajudar, professora?

Pra mim, em nada. Porque o M tem laudo e não está sendo ajudado na sala de recursos. O laudo só serve pra encaminhar o aluno pra sala de recursos, e ainda assim, quem tem laudo não é atendido. Então, de quê que esse laudo vale? Ela como uma profissional que se diz ter trabalhado na Apae, com alunos com dificuldades maiores do que esses daqui... a gente tem uma sala equipada, não é AQUELA sala com todos os equipamentos que possa atender qualquer tipo de deficiência, mas o que tem

Precisa ser usado. Se tem a profissional, tem que dar apoio pro professor. Eu me sinto só, sozinha.

Professora, vamos pensar na sua sala de aula, novamente. Como que você faz pra explicar o conteúdo pra turma com esse aluno com Deficiência Intelectual?

O início da manhã é tranquilo, o M consegue prestar atenção da hora que ele chega até assim, umas oito e meia. Às vezes a gente vai soletrar, e eu falo “vamos M” e ele soletra do jeito dele, enrolado, mas é o que ele dá conta. Eu estou sempre inserindo ele. Por exemplo, se eu ensino aqui o “nha” ele fala “a”, não é nem “na” é “a”, aí eu pergunto, fala de novo M “não sei”. E quando tem alguém diferente na sala ele muda, fica mais agressivo, aí se a pessoa fica uns dois dias ele começa a se acostumar e não importa tanto. Porque tem dias que ele está ótimo, hoje por exemplo, ele tava bem, não deu trabalho. Ele começou a bater na mesa, insistentemente, e te olhando, e batendo o tempo todinho, eu te pergunto, quem dá conta de um barulho desse o tempo todo no seu ouvido? Os meninos da sala ficam nervosos. Quando ele tá assim, eu tiro tudo da mesa dele e falo bem calma com ele, mudo o foco pra outra coisa, uma tarefa, uma atividade, antecipo a tarefinha dele e falo pra ele fazer bem bonito. Aí as vezes ele esquece o que tava fazendo. Agora se eu chamar atenção, minha filha, aí o pau quebra, aí a coisa desanda. Tem que tirar a atenção dele do que ele tava fazendo. É assim que eu conduzo, sabe. Porque eles estão sendo alfabetizados agora, né, é o Primeiro Ano. Então, as tarefinhas são muito assim, de ligar, de colorir, numerar, tem muita gravura que já dá a resposta, e o M gosta muito. Eu não coloco atividades pra eles copiarem, porque das três turmas de Primeiro Ano na escola, a minha é a que tem alunos mais novos, então eles estão naquela fase que só querem brincar, ainda não caiu a ficha que eles têm que estudar. Pra você ver, eu tenho uma aluna que tem 5 anos, vai fazer 6 ano que vem ainda. Então essa menina, minha filha, é igual a uma mulher aranha. Ela sobe em tudo, pendura na mesa, sobe nas paredes, enrola na mesa, na cadeira, coloca o pé na mesa, parecendo que está na casa dele, NÃO só você vendo. Eu tenho 24 alunos mais o M, que vale por 100. Imagina. Porque quando ele está agitado, outro professor não consegue. O dia que eu não venho tem que tirar ele da sala, ele não fica com outro professor na sala de aula. Aí colocam ele lá em outra sala com alguém pra que outra pessoa conduza a aula. Só Deus que sabe o que eu passo. Eles falam que não sabem como é que eu faço. Eu digo “pois é, não sabe como é que eu faço, mas não me ajudam, né”. Eu estou até com um problema sério de gastrite, de alergia, e u médico falou que enquanto eu estiver aqui eu não ia melhorar. Ele até queria me dar um atestado de trinta dias, mas daí eu pensei, eu fico trinta dias fora quando eu voltar vai ser pior. Aí ele falou “você vem aqui que eu te dou mais trinta”, mas eu disse não. É complicado, não é fácil não. Só quem sabe é quem vai pra lá, pra sala de aula.

Como que você faz pra explicar o conteúdo pra sala tendo o M que não fica quieto?

É igual eu estou te falando, ei dou alguma coisa pra ele fazer e enquanto eu estou ali perto dele, fica tudo bem. Mas se eu sair pra ir no armário, pegar alguma coisa, ele apronta, pega mesa, cadeira traz pra frente, arranca tarefa dos outros, dos cadernos dos outros, vira a sala de perna pro ar. E a mãe é pior do que ele, eu acho. Quando eu falo o que ele fez na sala ela fecha a cara, parece que não gosta, sabe. Ela dá o medicamento pra ele, mas parece que as vezes ela esquece. O dia que ele fica daquele jeito, todo agitado, que não tem nada que conforte ele, tem dia que ele rola nesse chão, parece que fica perturbado, agressivo, pode saber que ela esqueceu de dar o remédio.

Como que ele é com os objetos dele?

Dá orgulho de dizer. Eu falo “gente vamos guardar o material embaixo da mesa”, ele guarda tudo direitinho, a pochete dele, os lápis são todos arrumadinhos, com as pontinhas viradas pro mesmo lado, então ele fecha o caderno, pega a tarefa e coloca dentro, coloca a pochete no bolso menor da mochila, pega a garrafinha de água e coloca na lateral da mochila, tudo isso eu observo. Então ele sabe cuidar das coisas dele.

E a integração dele com os colegas de sala, como é?

Não é boa, parece que como ele é repetente, parece que ele não se integrou com os colegas desse ano, na hora do recreio ele enrosca mais com os colegas que eram do ano

passado e que agora estão no segundo ano. Então eu vejo que as vezes ele fica querendo ir pra lá, eu falo “Vai M, vai pra sala de lá”, mas ele fala “não, vou ficar aqui” kkk. Então assim, eu acho que ele pensa assim “porque que eles estão lá”?

Professora, você acha que ele está aprendendo?

É igual eu estou te falando, do jeito que eu vejo, eu acho que não. Eu ensino uma coisa pra ele aqui e parece que não fixa, ele não assimila, fala enrolado que a gente quase não entende, eu sei porque eu já aprendi o jeito dele falar, mas é complicado. Em algumas coisas eu vejo que houve mudança, por exemplo, ele falava antes “professora quero mijar”, daí eu falei “não, não, você fala: professora, banheiro”, viu?”, e ele aprendeu. Mas no que se refere a aprendizagem das matérias, não desenvolveu não. A pintura melhorou, antes ele pintava que rasgava a folha, agora não, ele pinta, do jeito dele, mas pelo menos não rasga mais, não obedece o limite, mas em comparação ao que era antes está bem melhor. O que eu fico sem entender é assim, se ele conhece algumas cores, os números, você pergunta e ele acerta, mas se você voltar e perguntar de novo ele não sabe, então é isso que eu não entendo, eu fico sem argumento de como trabalhar, sabe. Eu não sei como trabalhar. Até pedi pra professora da sala de recursos me ensinar a trabalhar com ele, aí ela falou “depois eu passo pra você”, e até hoje...

Na hora que ele não quer fazer a atividade, como que você faz?

Olha, até umas nove horas ele fica bem, mas depois que chega do recreio, até acalmar ele... Então o que que a gente fez, a diretora conversou com a professora da sala de recursos pra pelo menos terça, quarta e quinta, depois do recreio, ela pegar ele e ficar até umas 11 horas. Mas quando ele está comigo e não quer fazer a tarefa, eu dou um livro pra ele ler, eu coloco atividades do livro que ele gosta de fazer, do jeito dele né. E ele fica lá, entretido.

E enquanto isso você está lá dando aula pros outros meninos?

É. Mas eu tento incluir ele, por exemplo, teve o projeto de empreendedorismo e nós confeccionamos latinhas pra plantar ervas aromáticas, né. Aí a gente foi pintar as latinhas e eu fiz grupos de alunos pra isso. Ele pintou até a parede kkkkk, pra você ver, mas ficou quietinho, minha filha! Quietinho. Eu falei assim “todo mundo vai fazer, não é só um pra fazer não”, porque sempre tem aquele que quer fazer sozinho. Como era um pote pra cada grupo, cada um pintou um pedacinho. Aí sujou a parede, sujou a mão, passou na roupa, eu falei “vá pro banheiro, criatura, lavar essas mãos”, aí ele vai que vai correndo.

E alunos com dificuldades de aprendizagem, você tem?

Eu tenho um aluno que entrou agora no segundo semestre, que ele tem dificuldade de aprendizagem. Mas ele aprende. O negócio é assim, a professora que pegou ele, da outra escola, não se importava. Então assim, se eu tivesse pego ele desde o início ele não tava assim. Porque ele é muito atento, quando o aluno é atendo ele vai. Agora, ele tem dificuldade, mas ele vai aprender, entendeu. Porque ele tem eu que puxa e a mãe dele que puxa também, aí ele vai.

Diferencia pra mim o aluno com deficiência intelectual do aluno com dificuldade de aprendizagem.

Eu vejo assim, o aluno com dificuldade de aprendizagem eu tenho que explicar umas três até cinco vezes pra ele entender, mas ele entende. Então ele não entende, mas eu repito a explicação daí ele entende, agora o outro... toma medicamento controlado, não fixa o conteúdo, não aprende mesmo, é agressivo. O outro também era agressivo, no início me deu muito trabalho, eu uso o cantinho da reflexão, nossa! Com ele eu usei demais. Eu mudo de lugar, a turma já sabe, eu mudo três vezes de lugar, na quarta vai pro cantinho, sabe, mas você vê que ele é bem inteligente. Só que se você não tiver uma disciplina na sala você não consegue nem falar, eu por exemplo não tenho uma voz forte, então se eu não tiver disciplina, como que eu faço?

Como que você vê seus colegas trabalhando com alunos com deficiência intelectual?

Eu vejo que eles fazem como eu, não têm apoio na sala de recursos, trabalham com o reforço. Eu já tentei levar o M pro reforço, mas a mãe dele não traz, então não tem jeito, mas esse aluno que tem dificuldade de aprendizagem melhorou muito com o reforço, então eu sei que pode ajudar.

Como que funciona a aula de reforço?

Funciona assim, uma vez na semana, das três às dezessete horas, pros alunos com dificuldade de aprendizagem. Então, são até 3 alunos cada hora, e na medida que eles vão melhorando eu vou substituindo por outros.

E na aula de reforço você trabalha o quê com o aluno?

Eu trabalho o que eu estou trabalhando com ele na sala, principalmente a leitura e a escrita.

Qual a diferença da aula de reforço pra aula na sala de recursos?

Eu não sei, porque como eu te falei, eu não sei o que ela faz lá. Mas pra ir pra sala de recursos, além da dificuldade de aprendizagem o aluno tem que ter outros sintomas, sei lá... de... falta de atenção, ou a questão do falar, sei lá... de visão... não sei.

Na aula normal você consegue ter um tempo pra sentar com o M e dedicar a ensiná-lo?

Olha, bem que eu queria, mas não dá, eu tenho os outros alunos e muitos com problemas de indisciplina, dificuldade de aprendizagem. Pra você ver, as atividades do caderno eu colo na hora do recreio, eu nem vou no banheiro.

E a avaliação, como que é?

Eu faço uma vez no bimestre. Eu avalio mais a leitura e a escrita, e dou uma provinha.

E o M, faz?

Ele faz do jeito dele, igual ele faz as tarefas da sala, ele rabisca, pinta...

E você explica pra ele como deve fazer?

Nas tarefas eu explico, mas na provinha não.

E ele faz bem a provinha?

Olha, não. Eu fico chateada porque, assim, a gente não tem formação, a única coisa que a Secretaria oferece é Libras. E quem é capacitada, porque deve ter formação pra ela, que é a professora da sala de recursos, eu não vejo surtir efeito no trabalho dela!

ANEXO 4 – LISTA DE CARACTERÍSTICAS DO ALUNO D.I.

Não aprende (Sujeito 2; Sujeito 3; Sujeito 4;Sujeito 5)
Não gosta de falar (Sujeito 2)
Não fixa o conteúdo (Sujeito 1;Sujeito 2;Sujeito 5)
Não interage com os colegas na sala de aula (Sujeito 2;Sujeito 3)
Dificuldades de socialização (Sujeito 4)
Os comportamentos desadaptados do DI afasta os demais colegas (Sujeito 5)
Não foca no que tem que fazer, mesmo em grupo (Sujeito 2)
Dificuldade de memorização (Sujeito 2)
Não consegue desenvolver atividades no quadro (Sujeito 2)
Aluno não desenvolve, mesmo frequentando a sala de recursos (Sujeito 5)
Não consegue desenvolver atividades ainda que com a ajuda de material concreto (Sujeito 2)
Não conseguem ser alfabetizados (Sujeito 2)
Não desenvolve áreas acadêmicas (Sujeito 2)
Não cuidam do material escolar (Sujeito 2)
É cuidadoso com os materiais pessoais e escolares (Sujeito 5)
Não conseguem lidar com dinheiro (Sujeito 2)
O desenvolvimento as vezes parece regredir (Sujeito 2;Sujeito 5)
Escrevem conforme imaginam , e não de acordo com o que o professor orienta (Sujeito 2)
Alguns são agressivos com os colegas (Sujeito 2;Sujeito 5)
Quando agitado, outro professor não consegue dar andamento para a aula (Sujeito 5)
São desmotivados com os estudos (Sujeito 2)
Não desenvolvem habilidades matemáticas (Sujeito 2)
Durante as aulas, fica brincando e colorindo (Sujeito 2;Sujeito 5)
Não desenvolve conceitos (Sujeito 2)
Só faz as atividades com o professor ao lado (Sujeito 1;Sujeito 2;Sujeito 3)
Não se esforça para aprender (Sujeito 2)
Não consegue associar as letras e identificá-las (Sujeito 1)
São tranquilos na sala (Sujeito 1)
São copistas (Sujeito 1;Sujeito 4)
Não conseguem acompanhar a turma nas atividades (Sujeito 1)
Trazem dificuldades de séries anteriores (Sujeito 1)
Se distraem com muita facilidade durante a explicação do professor (Sujeito 3;Sujeito 4)
Não trazem as tarefas de casa realizadas da forma correta (Sujeito 3)
Demora muito para ler e compreender (Sujeito 3)
Não compreende a leitura (Sujeito 3)
Não concentram (Sujeito 4)
Não aprendem nem com o reforço escolar (Sujeito 4)
Têm dificuldades para transcrever as atividades do quadro (Sujeito 4)
Possuem limitação cognitiva (Sujeito 4)
Já nasceram com as características (Sujeito 5)
Têm problemas de indisciplina, incoerentes com a idade cronológica (Sujeito 5)

ANEXO 5 – LISTA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O ALUNO D.I.

Chama a família para conversar (Sujeito 2)
Encaminha para a sala de recursos (Sujeito 1;Sujeito 2;Sujeito 3;Sujeito 4;Sujeito 5)
Dá andamento a duas aulas simultaneamente (Sujeito 1;Sujeito 2;Sujeito 4)
Busca orientação com a coordenação de educação inclusiva do município (Sujeito 2)
Coloca o aluno para brincar com (jogos da internet ou jogos da biblioteca durante a aula, caça-palavras, quebra-cabeça) (Sujeito 1;Sujeito 2;Sujeito 5)
Trabalha a alfabetização no contra turno (Sujeito 2)
Trabalha alfabetização na sala de aula (Sujeito 1;Sujeito 2;Sujeito 4)
Apresenta o conteúdo para a turma toda, sem diferenciação (Sujeito 2;Sujeito 5)
Atenção personalizada na sala de aula (Sujeito 2;Sujeito 4)
Manda o aluno no quadro pra resolver atividades (Sujeito 2)
Encaminha para aula de reforço no contra turno (Sujeito 2;Sujeito 3;Sujeito 5)
Direciona as perguntas na sala de aula (Sujeito 2)
Coloca os colegas para ler junto com o aluno DI (Sujeito 2)
O aluno DI fica ocioso enquanto o professor passa a atividade para a turma (Sujeito 1)
Professor repete o conteúdo com linguagem mais acessível (Sujeito 1)
Trabalha matemática com material dourado, contagem simples de figuras, mesmo o aluno estando matriculado no terceiro ano (Sujeito 1)
Professor trabalha operações simples de matemática, condizentes com séries iniciais da escolarização (Sujeito 1)
Passa para a professora da sala de recursos as dificuldades do aluno (Sujeito 1)
Pega referência do aluno com professor da série anterior (Sujeito 1)
Encaminha o aluno para acompanhamento pedagógico (Sujeito 3)
Na sala de reforço trabalha o conteúdo dado na sala de aula (Sujeito 3)
Professor oferece várias oportunidades para que o aluno recupere as notas (Sujeito 3)
Prepara atividades condizentes com séries iniciais da escolarização, e não aquelas previstas para a série em que está matriculado (Sujeito 4)
Professor coloca aluno para sentar próximo à sua mesa para controlar seu comportamento (Sujeito 5)
Quando o aluno fica muito agitado, é retirado da sala (Sujeito 5)

ANEXO 6 – ESBOÇO DE QUESTIONÁRIO 1 - FASE 2

Instrumento criado a partir de estudo exploratório de práticas levantado pela pesquisadora



Nº _____

Caro (a) Professor (a),

O questionário que segue é parte integrante de uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (D.I.) na sala de aula regular, e tem como objetivo contribuir com a Política de Inclusão Escolar. Precisamos muito da sua colaboração, e pedimos que, por gentileza, responda as questões com muita atenção, de forma sincera e espontânea. Não há respostas erradas ou certas. O que nos interessa é sua *opinião*. Obrigado!

1. **Na sua opinião**, quais as características de um aluno que tem DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)? Por favor, cite de três (03) a oito (08) características.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____

2. Abaixo há uma lista com 20 práticas pedagógicas, descritas de forma aleatória e obtidas por meio de estudo exploratório, realizado anteriormente. Elas são utilizadas por professores que trabalham com crianças com deficiência intelectual (DI). **Na sua opinião, quais têm melhores resultados?** Marque as **06** práticas que você julga serem mais importantes para o crescimento escolar do aluno com DI enumerando de **01 a 06**, de acordo com o grau de importância. Por favor, leia primeiramente toda a lista de práticas pedagógicas, para então começar a enumerar.

	Buscar a presença e o apoio frequente da família;
	Buscar orientação com a coordenação de educação inclusiva do município;
	Encaminhar o aluno para acompanhamento pedagógico;
	Encaminhar o aluno para a sala de recursos;
	Encaminhar o aluno com DI para aula de reforço;
	Trabalhar a alfabetização;
	Preparar atividades de séries iniciais da escolarização, diferentes aquelas previstas para a série em que o aluno está matriculado;
	O professor, primeiro passa a matéria para a turma regular, enquanto o aluno com DI espera a explicação direcionada do professor;
	Dividir o tempo e dar andamento a duas aulas simultaneamente, uma para os alunos com DI e outra para os demais alunos;
	Repetir o conteúdo para os alunos com DI, utilizando linguagem mais acessível;
	Utilizar jogos da internet ou jogos da biblioteca durante a aula, como caça-palavras, quebra-cabeças;
	Dar atenção personalizada na sala de aula para os alunos com DI;

	Direcionar a atenção, por meio de perguntas durante a aula, para o aluno com DI;
	Colocar o aluno para sentar próximo à sua mesa do professor para acompanhar seu comportamento;
	Colocar o aluno com DI para ir ao quadro resolver atividades;
	Pedir aos colegas para ler os textos das atividades de sala junto com o aluno com DI;
	Trabalhar matemática básica com material dourado, contagem simples de figuras;
	Troca informações com a professora da sala de recursos sobre as dificuldades do aluno;
	Oferecer várias oportunidades para que o aluno recupere as notas ao longo do bimestre;
	Retirar o aluno com DI da sala de aula quando este aluno fica muito agitado.

POR FAVOR, RESPONDA COM SEUS DADOS:

1- SEXO

() Feminino

() Masculino

3 - ESCOLARIDADE

() Médio Completo

() Normal Superior

() Pedagogia

() Superior outro

2-IDADE: _____ anos

4-TEMPO DE MAGISTÉRIO

() Até 02 anos

() De 02 à 05 anos

() De 05 à 10 anos

() Mais de 10 anos

5 - VOCÊ JÁ TEVE ALGUM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE AULA?

() Sim () Não

Em caso positivo, por quanto tempo?

() Até 1 ano () De 01 a 02 anos

() Mais de 02 anos

6 - VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

() Sim () Não

Obrigado pela colaboração!

ANEXO 7 – ESBOÇO DE QUESTIONÁRIO 2 - FASE 2

Instrumento criado a partir de estudo exploratório de práticas levantado pela pesquisadora



Nº _____

Caro (a) Professor (a),

O questionário que segue é parte integrante de uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (D.I.) na sala de aula regular, e tem como objetivo contribuir com a Política de Inclusão Escolar. Precisamos muito da sua colaboração, e pedimos que, por gentileza, responda as questões com muita atenção, de forma sincera e espontânea. Não há respostas erradas ou certas. O que nos interessa é sua *opinião*. Obrigado!

1- Na sua opinião, quais as características de um aluno que tem DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM? Por favor, cite de três (03) a oito (08) características.

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____

2- Abaixo há uma lista com 20 práticas pedagógicas, descritas de forma aleatória e obtidas por meio de estudo exploratório, realizado anteriormente. Elas são utilizadas por professores que trabalham com crianças com deficiência intelectual (DI). **Na sua opinião, quais têm melhores resultados? Marque as 06 práticas que você julga serem mais importantes para o crescimento escolar do aluno com DI enumerando de 01 a 06, de acordo com o grau de importância.** Por favor, leia primeiramente toda a lista de práticas pedagógicas, para então começar a enumerar.

	Buscar a presença e o apoio frequente da família;
	Buscar orientação com a coordenação de educação inclusiva do município;
	Encaminhar o aluno para acompanhamento pedagógico;
	Encaminhar o aluno para a sala de recursos;
	Encaminhar o aluno com DI para aula de reforço;
	Trabalhar a alfabetização;
	Preparar atividades de séries iniciais da escolarização, diferentes aquelas previstas para a série em que o aluno está matriculado;
	O professor, primeiro passa a matéria para a turma regular, enquanto o aluno com DI espera a explicação direcionada do professor;
	Dividir o tempo e dar andamento a duas aulas simultaneamente, uma para os alunos com DI e outra para os demais alunos;
	Repetir o conteúdo para os alunos com DI, utilizando linguagem mais acessível;

	Utilizar jogos da internet ou jogos da biblioteca durante a aula, como caça-palavras, quebra-cabeças;
	Dar atenção personalizada na sala de aula para os alunos com DI;
	Direcionar a atenção, por meio de perguntas durante a aula, para o aluno com DI;
	Colocar o aluno para sentar próximo à sua mesa do professor para acompanhar seu comportamento;
	Colocar o aluno com DI para ir ao quadro resolver atividades;
	Pedir aos colegas para ler os textos das atividades de sala junto com o aluno com DI;
	Trabalhar matemática básica com material dourado, contagem simples de figuras;
	Troca informações com a professora da sala de recursos sobre as dificuldades do aluno;
	Oferecer várias oportunidades para que o aluno recupere as notas ao longo do bimestre;
	Retirar o aluno com DI da sala de aula quando este aluno fica muito agitado.

POR FAVOR, RESPONDA COM SEUS DADOS:

1- SEXO

() Feminino

() Masculino

3 - ESCOLARIDADE

() Médio Completo

() Normal Superior

() Pedagogia

() Superior outro

2-IDADE: _____ anos

4 - TEMPO DE MAGISTÉRIO

() Até 02 anos

() De 02 à 05 anos

() De 05 à 10 anos

() Mais de 10 anos

5 - VOCÊ JÁ TEVE ALGUM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE AULA?

() Sim () Não

Em caso positivo, por quanto tempo?

() Até 1 ano () De 01 a 02 anos


() Mais de 02 anos

6 - VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?

() Sim () Não

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE – FICHA CADASTRAL DO INEP

 CENSO ESCOLAR 2015 CADASTRO DE ALUNO							
Código da Escola							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
IDENTIFICAÇÃO							
1 – Identificação única (código gerado pelo Inep)							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
2 – Número do CPF							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
3 – Nome completo							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
4 – Data de nascimento							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
5 – Filiação (informar nome completo)							
Nome da mãe							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
Nome do pai							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="checkbox"/> Não declarado/ignorado							
6 – Sexo							
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino							
7 – Cor/Raça							
<input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Amarela <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Não declarada							
8 – Nacionalidade do aluno							
<input type="checkbox"/> Brasileira <input type="checkbox"/> Brasileira - nascido no exterior ou naturalizado <input type="checkbox"/> Estrangeira							
9 – País de origem							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
10 – UF de nascimento							
<input type="text"/> <input type="text"/>							
11 – Município de nascimento							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>							
12 – Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação							
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não							
12a – Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação							
<table border="0"> <tr> <td>Deficiência</td> <td>Transtorno global do desenvolvimento</td> <td>Altas habilidades/Superdotação</td> </tr> <tr> <td> <input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Surdez </td> <td> <input type="checkbox"/> Autismo Infantil <input type="checkbox"/> Síndrome de Rett <input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger <input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância </td> <td> <input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação </td> </tr> </table>		Deficiência	Transtorno global do desenvolvimento	Altas habilidades/Superdotação	<input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Autismo Infantil <input type="checkbox"/> Síndrome de Rett <input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger <input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação
Deficiência	Transtorno global do desenvolvimento	Altas habilidades/Superdotação					
<input type="checkbox"/> Baixa visão <input type="checkbox"/> Deficiência física <input type="checkbox"/> Surdocegueira <input type="checkbox"/> Cegueira <input type="checkbox"/> Deficiência intelectual <input type="checkbox"/> Deficiência múltipla <input type="checkbox"/> Deficiência auditiva <input type="checkbox"/> Surdez	<input type="checkbox"/> Autismo Infantil <input type="checkbox"/> Síndrome de Rett <input type="checkbox"/> Síndrome de Asperger <input type="checkbox"/> Transtorno desintegrativo da infância	<input type="checkbox"/> Altas habilidades/Superdotação					
12b – Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros)							
<table border="0"> <tr> <td> <input type="checkbox"/> Auxílio leitor <input type="checkbox"/> Auxílio-transcrição <input type="checkbox"/> Guia-Intérprete </td> <td> <input type="checkbox"/> Intérprete de Libras <input type="checkbox"/> Leitura Labial <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 16) </td> <td> <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 20) <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 24) </td> <td> <input type="checkbox"/> Prova em Braille <input type="checkbox"/> Nenhum </td> </tr> </table>		<input type="checkbox"/> Auxílio leitor <input type="checkbox"/> Auxílio-transcrição <input type="checkbox"/> Guia-Intérprete	<input type="checkbox"/> Intérprete de Libras <input type="checkbox"/> Leitura Labial <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 16)	<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 20) <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 24)	<input type="checkbox"/> Prova em Braille <input type="checkbox"/> Nenhum		
<input type="checkbox"/> Auxílio leitor <input type="checkbox"/> Auxílio-transcrição <input type="checkbox"/> Guia-Intérprete	<input type="checkbox"/> Intérprete de Libras <input type="checkbox"/> Leitura Labial <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 16)	<input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 20) <input type="checkbox"/> Prova Ampliada (Fonte tamanho 24)	<input type="checkbox"/> Prova em Braille <input type="checkbox"/> Nenhum				
Ver orientação no caderno de instruções.							

DOCUMENTO**13 – Número de Identificação Social (NIS)****14 – Número da identidade****14a – Complemento da identidade****14b – Órgão emissor da identidade****14c – UF da identidade****14d – Data de expedição da identidade****15 – Certidão Civil** (Se a certidão foi emitida até 31/12/2009 – modelo antigo –, preencher os campos 15a a 15h. Caso a certidão tenha sido emitida a partir de 01/01/2010 – modelo novo –, preencher somente o campo 15i) Modelo antigo Modelo novo**15a – Tipo de certidão civil** Certidão de nascimento Certidão de casamento**15b – Número do termo****15c – Folha****15d – Livro****15e – Data de emissão da certidão****15f – UF do cartório****15g – Município do cartório****15h – Nome do cartório****15i – Número da Matrícula (Registro Civil – Certidão Nova)****16 – Documento estrangeiro/Passaporte****ENDEREÇO RESIDENCIAL****17 – Localização/Zona de residência** Urbana Rural**18 – CEP****19 – Endereço****20 – Número****21 – Complemento****22 – Bairro****23 – UF****24 – Município**

