

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**CLAUDIA MEDEIROS DE OLIVEIRA**

**ENTRE ESCOLAS: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS MÃES**

**CAXIAS DO SUL**

**2016**

**CLAUDIA MEDEIROS DE OLIVEIRA**

**ENTRE ESCOLAS: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE ESTUDANTES COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS MÃES**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Beatris Valentini

**CAXIAS DO SUL**

**2016**

O48e Oliveira, Cláudia Medeiros de  
Entre escolas : a trajetória escolar de estudantes com deficiência  
intelectual a partir da percepção das mães / Cláudia Medeiros de Oliveira. –  
2016.  
100 f.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Orientação: Carla Beatris Valentini.  
1. Trajetória escolar. 2. Aprendizagem. 3. Deficiência. 4. Escola comum e  
especial. 5. Percepção das mães. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UCS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

*“Entre escolas: a trajetória de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães”*

Claudia Medeiros de Oliveira

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 22 de agosto de 2016.

**Banca Examinadora:**

---

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)

---

Dra. Cláudia Alquati Bisol (UCS)

---

Dra. Márcia Denise Pletsch (UFFRJ)

---

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (presidente – UCS)

Dedico esta pesquisa aos estudantes com deficiência intelectual, que fizeram e fazem parte da minha trajetória profissional, e às suas famílias.

## AGRADECIMENTOS

São incontáveis os agradecimentos às pessoas que fizeram parte dessa caminhada comigo.

Começo agradecendo imensamente ao meu marido, Gustavo. Obrigada pelo incentivo, pelo acolhimento e por entender minhas ausências em inúmeros momentos neste período do mestrado. Tua presença me faz mais forte!

Agradeço aos meus pais e irmãos pela preocupação e pelas palavras de incentivo nessa caminhada.

Ao meu querido afilhado, Vinícius, por me auxiliar na revisão das referências.

Às minhas amigas que estão presentes na minha vida desde muito tempo e para sempre: Val, Vanusa, Martinha e Bere. Obrigada pelas palavras de incentivo, pela torcida e pelo carinho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, por possibilitarem novas aprendizagens e um novo olhar para a educação.

Ao grupo de pesquisa Incluir, coordenado pelas Professoras Dra. Carla Valentini e Dra. Cláudia Bisol, que oportunizou momentos de reflexão, construção, reconstrução e inúmeros aprendizados ao longo deste período.

À Secretaria Municipal de Educação, à 4ª Coordenadoria de Educação e às escolas comuns e especiais de Caxias do Sul, que contribuíram na indicação dos sujeitos da pesquisa.

Às minhas colegas e amigas de trabalho: Carol, Vêro, Marina, Aninha e Camila pelo incentivo, pelo carinho e pela troca de ideias e livros.

Às Professoras Dra. Claudia Bisol, Dra. Neiva Panozzo e Dra. Márcia Pletsch por aceitarem o convite para compor a Banca e por suas preciosas contribuições durante a qualificação, que contribuíram imensamente na escrita desta pesquisa.

Um agradecimento especial à professora Dra. Carla Beatris Valentini, minha orientadora. Obrigada por ter sido a mediadora no meu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Obrigada por tão generosamente ter compartilhado comigo seu conhecimento e por ter me orientado com maestria. Minha eterna gratidão!

Agradeço, também, a meus queridos amigos de mestrado: André, Carol, Cassi, Emerson, Pati e Simone. Nossos encontros, nossas risadas gostosas e o imenso carinho de cada um tornaram essa caminhada mais leve e prazerosa.

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente, ou reproduza as desigualdades.*

**Boaventura de Souza Santos**

## RESUMO

A trajetória escolar do estudante com deficiência intelectual é tema recorrente no contexto educacional e tem gerado inúmeras inquietações e ponderações a seu respeito. Os estudos realizados na área comumente abordam o tema a partir da perspectiva do docente e da legislação que busca garantir a escolarização do deficiente. Visando contribuir com as reflexões a partir de outra ótica, esta dissertação, inserida no campo dos estudos da Educação, tem como objetivo analisar como as mães percebem a trajetória escolar de seu filho com deficiência intelectual. O estudo também busca traçar a trajetória escolar do estudante entre a escola comum e a escola especial, visando identificar os aspectos que sustentam as escolhas da família com relação a essa trajetória. Objetivou-se, ainda, traçar princípios que contribuam no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual. A pesquisa consiste em um estudo qualitativo de natureza exploratória, embasada nos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, em especial, seus estudos sobre a Defectologia e contou com entrevistas como instrumento de construção de dados. As entrevistas foram realizadas com seis mães de estudantes com deficiência intelectual, com idade entre 10 e 17 anos, residentes no município de Caxias do Sul. Para a realização da análise dos dados coletados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, em que foram identificadas quatro categorias: a) Trajetória Escolar, b) Percepções das mães em relação ao filho, c) Percepções das mães em relação aos docentes e d) Percepções das mães em relação à Inclusão. Os resultados apontam que a trajetória escolar do estudante com deficiência intelectual ainda é permeada por preconceitos e pela busca da normalização deste sujeito. O discurso das mães evidencia a vigência do modelo tradicional de ensino-aprendizagem, prevalecendo um olhar sustentado pelos modelos caritativo e médico da deficiência nas orientações quanto ao processo de escolarização deste estudante. Mas, também se observa movimentos incipientes que visam a reestruturação do cenário como a aceitação das diferenças por parte dos docentes estabelecendo um novo olhar sobre a inclusão e a resignificação das mães sobre o processo de aprendizagem, construindo possibilidades diferenciadas na trajetória escolar deste estudante.

**Palavras-chave:** Trajetória escolar. Aprendizagem. Deficiência. Escola comum. Escola especial. Percepção das mães.

## ABSTRACT

The schooling of the intellectual disabled is a recurring theme in the educational context and it has raised numerous concerns and considerations on its regard. Studies on the subject, commonly address the issue from teachers and legislation's perspective that aims to ensure the education of the disabled. In order to contribute with the reflections from another perspective, this dissertation, part of the field of Education studies, aims to analyze how mothers perceive the schooling process of their intellectually disabled child. The study also tries to trace the school history of the student between regular school and special school, to identify aspects that sustain the family's choices regarding this path. The objective was also to identify principles that contribute to the student with intellectual disabilities' educational process. The research consists of a qualitative study of exploratory nature, based on the premises of Vigotski's Historical-Cultural Psychology, particularly his studies on Defectology and counted with interviews as a data construction tool. Interviews were conducted with six mothers of students with intellectual disabilities, aged between 10 and 17 years old, residing in the city of Caxias do Sul. For carrying out the analysis of the collected data, Bardin's content analysis was used, in which four categories were identified: a) Trajectory School, b) Perceptions of mothers towards the child, c) Perceptions of mothers regarding the teachers and d) Perception of mothers regarding Inclusion. The results indicate that the schooling of intellectual disabled people constitutes a path permeated by difficulties and achievements from both the student and the family and school. The speeches of mothers reveal an educational panorama still ruled by the traditional model, in which stands the pursuit for a standardization of the student, but also, in an incipient way, there is movement on the part of some parents and teachers that look for a reformulation of this scene by constructing different possibilities for schooling ID people.

**Keywords:** School history. Learning. Disability. Regular school. Special school. Perception of mothers.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões relacionadas aos aspectos do desenvolvimento da pessoa com DI.....	21
Quadro 2 - Apresentação da caracterização das participantes da pesquisa .....	47
Quadro 3 - Apresentação das categorias e subcategorias .....	49

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação da categoria Trajetória Escolar e suas subcategorias .....	50
Figura 2 - Apresentação da categoria e subcategorias Percepções das mães em relação ao filho .....	63
Figura 3 - Apresentação da categoria Percepções das mães em relação aos docentes .....	69

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APA	Associação Americana de Psicologia
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Mental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 QUADRO TEÓRICO</b> .....	<b>19</b>
2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRAJETÓRIA, DEFINIÇÕES E MODELOS .....	19
<b>2.1.1 Trajetória e as definições acerca da deficiência intelectual</b> .....	19
<b>2.1.2 Breve exposição sobre modelos de deficiência</b> .....	22
2.2 APRENDIZAGEM: UM OLHAR A PARTIR DE VIGOTSKI .....	24
<b>2.2.1 Aprendizagem e desenvolvimento</b> .....	24
<b>2.2.2 Perspectiva de Vigotski sobre a pessoa com deficiência intelectual</b> .....	28
2.3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	32
<b>2.3.1 Caminhos da pessoa com deficiência intelectual no processo de escolarização</b> 32	
<b>3 COMPOSIÇÃO DO MÉTODO</b> .....	<b>45</b>
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	45
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	46
3.3 COLETA DE DADOS .....	47
3.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	48
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>50</b>
4.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	50
<b>4.1.1 Ingresso escolar (escolar comum e especial)</b> .....	51
<b>4.1.2 Troca de escola</b> .....	55
<b>4.1.3 Expectativa das mães diante do processo de escolarização</b> .....	60
4.2 PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO AO FILHO.....	62
<b>4.2.1 Limitações do filho com DI</b> .....	63
<b>4.2.2 Potencialidades do filho com DI</b> .....	66
4.3 PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO AOS DOCENTES.....	69
<b>4.3.1 Aspectos dificultadores no processo de aprendizagem</b> .....	70
<b>4.3.2 Aspectos facilitadores do processo de aprendizagem</b> .....	74
4.4 PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR .....	81

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>100</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O movimento pela escolarização das pessoas com deficiência vem se fortalecendo nos últimos tempos. As discussões sobre o direito à educação foram encorajadas a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, em 1994. De acordo com a Declaração de Salamanca:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

Esse documento teve como objetivo apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que atendessem todas as pessoas de modo igualitário, independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da escolarização dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

A partir disso, outras normatizações foram oficializadas, tanto no âmbito internacional como nacional. De acordo com Silva (2012), no domínio nacional, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96; a Resolução CNE/CEB nº 2/01, que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, também em 2007; e o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a educação especial e o AEE; a meta quatro do Plano Nacional de Educação de 2014, que propõe atender, preferencialmente na rede comum de ensino, a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, garantindo um sistema educacional inclusivo; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, além de outras publicações do Ministério da Educação.

Considerando as políticas públicas, parece existir um movimento social e político que busca alcançar os objetivos e as metas da Educação para Todos. Para Mantoan:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação

inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2003, p. 35).

De acordo com Carvalho (2004), a implementação da proposta da escolarização do estudante com deficiência intelectual, na perspectiva da inclusão escolar, ainda encontra resistência por parte de alguns professores, suscitando muitos questionamentos e inseguranças. Embora a proposta da educação inclusiva seja muito mais ampla, neste estudo, a inclusão refere-se aos estudantes com deficiência intelectual.

A partir de uma revisão de literatura no âmbito da trajetória escolar do estudante com deficiência intelectual, foi possível observar que é comum os estudos enfocarem o papel do docente, o que pode configurar uma tentativa do professor em buscar respostas para as inquietações referidas por Carvalho. Os estudos de Oliveira e Miranda (2007), Souza e Monteiro (2008), Toledo e Vitaliano (2012) e Santana (2012) investigam a inclusão de estudantes com deficiência intelectual a partir do olhar dos professores ou com o foco em sua formação. Esses estudos são de natureza qualitativa e, embora haja um intervalo de cinco anos entre o primeiro estudo (2007) e os últimos (2012), há aspectos comuns nos resultados que apontam para a falta de preparo dos professores e o desconhecimento de seu papel diante da inclusão de estudante com deficiência intelectual. Um aspecto diferencial encontra-se na investigação de Toledo e Vitaliano (2012), que se constitui em uma pesquisa colaborativa com professores em serviço, obtendo bons resultados acerca do processo inclusivo e das práticas educativas através de ciclos de estudos sobre o processo de inclusão e análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

A revisão também permitiu observar que poucos são os estudos que abordam a perspectiva das mães/pais dos estudantes com deficiência intelectual referente ao seu processo de escolarização, o que aponta para a relevância deste estudo no atual cenário educacional. Encontramos os estudos de Silveira e Neves (2006), Lima, (2009) e Souza e Almeida (2013), que abordaram a temática ou se aproximam dessa perspectiva. As três investigações são de natureza qualitativa, tratando das perspectivas e desafios da inclusão de estudantes com deficiência intelectual e múltipla. O estudo de Silveira e Neves (2006) investiga as concepções dos pais e dos professores de crianças com deficiência múltipla sobre a inclusão escolar e social dessas crianças. Considerando a perspectiva dos pais, os resultados apontaram que eles percebem a deficiência do filho como algo que traz grande sofrimento e comprometimentos sociais, principalmente relacionados ao trabalho. Evidenciam que não é

possível a inclusão escolar por conceberem o desenvolvimento das crianças como inexistente e por considerarem a escola de ensino despreparada para recebê-las. Já o estudo de Lima (2009), que investigou o sentido e a expectativa dos pais quanto à escolarização dos filhos com deficiência intelectual na escola comum, encontrou como razões prioritárias a aprendizagem e o desenvolvimento, a alfabetização e a socialização.

O estudo de Souza e Almeida (2013) investiga as concepções de jovens com deficiência intelectual que estudam em escola especial e de seus pais sobre os motivos da não inclusão escolar. Dentre os resultados, encontrou que a maioria dos estudantes entrevistados desejava participar do ensino comum, mas, por decisão de seus responsáveis, que influenciados por suas convicções e crenças pessoais e por profissionais das áreas médica e educacional, decidiam pela escola especial.

Diante de resultados como esses, entende-se que a trajetória escolar do estudante com DI ainda se mostra um desafio, tanto para a escola como para as famílias. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de estudos como esses, visando colaborar para a efetivação do processo de escolarização do DI, desmistificando a ideia da inviabilidade de tal prática.

Acredito que minha trajetória profissional me auxiliou a unir conceitos que anteriormente considerava impossíveis de conviver “sob o mesmo teto”: escolarização e deficiência. A discussão em torno da escolarização do estudante com deficiência intelectual começou a fazer parte da minha vida quando ingressei na rede de ensino da minha cidade, Caxias do Sul, RS, como professora das séries iniciais do ensino fundamental. Na época, o paradigma da inclusão começava a ganhar força no contexto escolar. Inquietação! Essa era a palavra que me definia diante desta proposta que considerava intimidante e confusa, pois me sentia despreparada e incapaz de assimilar essa nova ideia. Como trabalhar com crianças que possuem limitações com as quais não sei lidar? Será que essa criança tem condições de aprender? Ao olhar a “limitação” do outro, me deparei com minhas próprias limitações, meus medos e preconceitos.

Diante desse cenário que se mostrava ameaçador para a grande parte dos professores, e movida pelo interesse pessoal, no meu trabalho de conclusão do curso de graduação em Psicologia, 2002, busquei investigar quais os sentimentos e ideias que ocorriam aos pais das crianças com deficiência, frente à iminência da inclusão destas no contexto do ensino comum. Esse estudo ocorreu por intermédio de entrevistas com pais de crianças com diferentes deficiências, e todos os sujeitos da pesquisa mostraram-se reticentes na aceitação da proposta inclusiva, temerosos, com o preconceito da sociedade ou pelo despreparo da escola. Ao mesmo tempo em que os pais almejavam a entrada do filho na escola, talvez numa tentativa

de diminuir as diferenças, eles se mostravam conscientes de que aquela escola para todos, com uma nova visão, função social e educativa, de favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes, de acordo com suas características especiais (CARVALHO, 1998), parecia estar distante da realidade.

Anos mais tarde, trabalhei como orientadora em uma escola especial para deficientes intelectuais, onde tive a oportunidade de acompanhar a história de vida dos estudantes. Em muitos momentos, partilhei das alegrias e tristezas, das conquistas e derrotas de cada família, e pude me aproximar cada vez mais dessa realidade que se mostrava ora excludente, ora inclusiva. Atualmente, participo de um programa social desenvolvido por uma faculdade da minha cidade, com pessoas com deficiência. O objetivo da instituição é promover um espaço de interação social, criando novas possibilidades de compartilhar experiências.

Conviver com as diferenças me permitiu repensar meus conceitos e, principalmente, meus preconceitos. De ameaçador e obscuro, o cenário começou a se mostrar convidativo para mim.

É inegável que estamos vivendo um momento de mudança de paradigma, em que muitos professores, especialistas, políticos e outros profissionais buscam pensar em uma nova realidade educacional, talvez em busca da construção de uma educação formal diferente e transformadora.

É neste contexto de mudança, indagações e inquietações sobre a trajetória escolar do estudante com DI, aliado a minha experiência profissional e ao meu contato, por vezes, tão próximo do dia a dia dessas famílias, participando de suas vidas de forma indireta, ouvindo seus discursos permeados por incertezas, expectativas e esperanças em relação às vivências escolares de seus filhos e, frente a um panorama pouco explorado no campo da pesquisa que aborda a perspectiva das mães, é que nasce o interesse em investigar, dentro desse universo educacional, como as mães percebem a trajetória escolar de seu filho com deficiência intelectual. Também objetiva-se traçar a trajetória escolar do estudante entre a escola comum e a escola especial, visando identificar os aspectos que sustentam as escolhas da família com relação a essa trajetória. E, por fim, identificar princípios que contribuam no processo de escolarização do estudante com DI.

Para entender esse cenário educacional traçado em torno da trajetória escolar do estudante com deficiência intelectual, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, em que a presente introdução configura-se como o primeiro, além das considerações finais.

No segundo capítulo, apresento o referencial teórico, ou seja, a fundamentação que dá a base a este estudo. Nesse capítulo, inicialmente abordo a trajetória, as definições e os

modelos pertinentes à deficiência intelectual. Para compreender as relações entre concepções e modelos, fez-se necessário um estudo histórico que, além de retratar o conceito de deficiência nos diferentes períodos da história, possibilitou uma reflexão acerca da terminologia no decorrer dos anos. Para a compreensão acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, busquei referencial nos princípios da teoria histórico-cultural da educação de Vigotski, visto que suas bases de construção de conhecimento têm sido amplamente utilizadas na educação de pessoas com deficiência intelectual. Para o autor, o princípio da diversidade propicia a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Vigotski também analisa as configurações das classes escolares, tendo em vista o desenvolvimento intelectual dos estudantes, defendendo a mudança do nivelamento homogêneo para o heterogêneo, situação que otimiza as mediações entre as crianças que compõem essas classes nas suas variadas zonas de desenvolvimento (BEYER, 2005, p. 107). Por fim, destaco os caminhos educacionais percorridos pelo deficiente intelectual ao longo da história.

No terceiro capítulo, descrevo os procedimentos e dispositivos metodológicos utilizados, indicando o delineamento do estudo e apresentando as participantes da pesquisa. Na sequência, apresento a coleta de dados que teve como instrumento de pesquisa a entrevista não diretiva com questões norteadoras. Por fim, detalho os procedimentos do método de análise de dados utilizados neste estudo, baseado na Análise de Conteúdo de Bardin.

No quarto capítulo, denominado “Análise e discussão”, elaboro uma reflexão entre os dados construídos, os modelos de deficiência, as concepções da teoria de Vigotski e os caminhos educacionais do estudante com DI.

Ao finalizar o estudo, no capítulo intitulado “Considerações finais”, faço uma reflexão crítica acerca dos dados e da análise realizada.

## 2 QUADRO TEÓRICO

### 2.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRAJETÓRIA, DEFINIÇÕES E MODELOS

#### 2.1.1 Trajetória e as definições acerca da deficiência intelectual

A humanidade, em sua história, evidencia como os caminhos das pessoas com deficiência têm sido permeados por obstáculos, riscos e limitações. A forma de conceber a deficiência socialmente tem variado ao longo dos séculos, bem como seu atendimento. Segundo Gugel (2012), os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência para a aceitação social das pessoas com deficiência, e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas.

Na Grécia antiga, onde a perfeição do corpo era cultuada, os deficientes eram sacrificados ou escondidos. As pessoas com deficiência, os loucos, os criminosos eram considerados possuídos pelo demônio e faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados. Entre os romanos, no início da era cristã, os preceitos de Sêneca, filósofo e poeta romano nascido em 4 a.C a 65 d.C., assim estabeleciam:

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (BRASIL - MEC, 1991).

Já a Idade Média ficou marcada por diversos sentimentos em relação às pessoas com deficiência: rejeição, piedade, proteção e, até mesmo, supervalorização. Esses sentimentos e atitudes eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação. Atribuía-se à deficiência intelectual a culpa, punição e expiação dos antepassados pelos pecados cometidos. Em algumas culturas e épocas, as pessoas com deficiência chegaram a gozar de certos privilégios. As pessoas eram protegidas por lei, tendo direito a um tutor e a um curador para cuidar de seus bens (GUGEL, 2012).

As designações de idiota e imbecil, demência, anormais, atrasado mental, crianças diminuídas, entre outros, refletem atitudes diferentes que levaram às designações de deficientes e de inadaptados. Ainda de acordo com Gugel (2012), a fase do Renascimento,

que sucedeu à Idade Média, trouxe perspectivas mais humanísticas. A pessoa com deficiência passou a ser vista de uma maneira mais natural, embora não mais aceitável. Ficou reconhecida a sua condição humana, menos sobrenatural. Elas eram herdeiras de insuficiências humanas.

No século XIX, iniciam-se os primeiros estudos científicos da deficiência, mais inclinados para a deficiência intelectual do que para as outras deficiências (FONSECA, 1987). O século XX chegou trazendo toda a herança das crenças, dos mitos, dos preconceitos, da desvalorização do deficiente, a despeito da evolução até então alcançada.

De 1900 à década de 1970, as escolas públicas criaram as classes de anormais, fase que se inicia com a categorização e classificação dos deficientes intelectuais que resultam da aplicação da famosa Escala Métrica de Inteligência, criada por Binet e Simon, em 1905. (FONSECA, 1987).

Em razão dos sentimentos e conhecimentos de cada época da história, as pessoas com deficiência eram tratadas de várias maneiras: abandonadas em locais de isolamento, prisões, ambientes de proteção, hospitais, sendo todos esses atos justificados na cultura e no momento histórico.

O termo deficiente mental (DM) foi criado em um Congresso de Genebra, em 1939 com o intuito de estabelecer um padrão internacional, para substituir e minimizar a carga negativa de termos anteriores tais como, “*débil mental*”, “*idiota*”, “*retardado mental*”, “*excepcional*”, “*incapaz mentalmente*” (PESSOTTI, 1984).

No início do século XXI, a partir de evento organizado pela Organização Mundial de Saúde - OMS, no ano de 2004, em Montreal, no Canadá, foi introduzido o termo Deficiência Intelectual<sup>1</sup> (DI), aprovando o documento Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, modificando a conceituação de deficiência mental (DM) e o papel social do chamado deficiente mental.

Essa nova denominação busca especificar o termo intelectual, referindo-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo e, também, distinguir as denominações deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado muita confusão há décadas.

O conceito de DM da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation* - AAMR) foi adotado pelo Brasil nos documentos educacionais oficiais da época. De acordo com a AAMR (2006), deficiência mental é uma incapacidade que apresenta como características limitações significativas no funcionamento

---

<sup>1</sup> Neste estudo, optou-se por usar o termo Deficiência Intelectual, à exceção das citações nas quais será preservada a terminologia da fonte bibliográfica.

intelectual da pessoa, no comportamento adaptativo, expressa nas habilidades adaptativas conceituais, práticas e sociais e se origina antes dos dezoito anos de idade. Em 2010, a até então chamada Associação Americana de Retardo Mental – AAMR passou a se chamar Associação Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD) e propôs a utilização da terminologia “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais” para se referir à deficiência intelectual. A AAIDD é uma entidade que influencia as classificações adotadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Associação Americana de Psicologia (APA).

De acordo com os preceitos da 11ª edição da AAIDD, a DI se caracteriza por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais originando-se antes dos dezoito anos de idade. A única mudança presente no conceito em relação à 10ª edição, de 2002, refere-se à mudança do termo *mental* para *intelectual*.

A DI é compreendida em cinco dimensões relacionadas aos diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual do ambiente em que vive e dos apoios disponíveis:

Quadro 1 - Dimensões relacionadas aos aspectos do desenvolvimento da pessoa com DI

<b>Dimensão I Habilidades intelectuais</b>	Refere-se à capacidade mental geral e inclui o raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem através da experiência.
<b>Dimensão II Conduta/Comportamento Adaptativo</b>	Refere-se à experiência social de cada indivíduo. Definido como o conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas da pessoa utilizadas no dia-a-dia.
<b>Dimensão III Saúde</b>	Compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual de cada pessoa com DI e segue as classificações de saúde da OMS.
<b>Dimensão IV Participação</b>	Considera a participação e a interação da pessoa com DI no ambiente em que vive e os papéis sociais que desenvolve nestes.
<b>Dimensão V Contexto</b>	Retrata as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com a qualidade da vida da pessoa, tomando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social: o entorno imediato; a comunidade e outros serviços e as influências gerais da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

### 2.1.2 Breve exposição sobre modelos de deficiência

A história das relações estabelecidas pela sociedade em relação às pessoas com deficiência pode ser explicitada através dos modelos de estruturação da deficiência. Os modelos são meios conceituais, para se compreender os pressupostos dos processos educativos vigentes na época, e objetivam auxiliar a sociedade e o estado na criação de estratégias que atendam às necessidades das pessoas com deficiência. A partir das necessidades e concepções das próprias pessoas com deficiência, a descrição e o desenvolvimento dos modelos de deficiência evoluíram de forma humanizadora (AUGUSTIN, 2012). Neste estudo, são abordados, de forma sucinta, o modelo caritativo, o modelo médico e o modelo social da deficiência.

Bhanuschali (apud AUGUSTIN, 2012) afirma que a construção desses modelos ocorre a partir do estudo de diferentes áreas que buscam respostas para os movimentos relacionados à deficiência:

O significado de deficiência para um médico é diferente do significado para o psicólogo, economista e para o assistente social. Assim temos diferentes modelos de deficiência que indicam a evolução do movimento da deficiência em todo o mundo (BHANUSCHALI, 2012 apud AUGUSTIN, 2012, p. 50, tradução da autora).

A era pré-cristã tornou-se o marco da humanização e da caridade às pessoas com deficiência, enfatizando o respeito e a ajuda. Da prática destes princípios, surge o Modelo Caritativo da Deficiência, em que a pessoa com deficiência é vista como vítima e merecedora de ajuda e da caridade dos demais, tendo em vista que sua vida é trágica e sofrida.

Este modelo vê a pessoa com deficiência como diferente da normalidade, não sendo capaz de levar uma vida independente, necessitando de serviços e instituições especiais.

O Modelo Médico da Deficiência tem seu início quando a ciência começa a perceber a deficiência dissociada das explicações místicas e volta-se para a descoberta da cura das patologias. Esse modelo visa classificar, denominar e conceituar as pessoas que possuem um problema no seu desenvolvimento, influenciando sua autonomia e sua adaptação ao meio social. Baseia-se numa perspectiva individualizada sobre a pessoa com deficiência, focalizando nas limitações e nos impactos negativos que advêm da deficiência, olhando para essa pessoa através de uma abordagem reabilitacional.

Considera, ainda, a incapacidade como um problema, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de

tratamento individual por profissionais. Os cuidados em relação à deficiência têm por objetivo a cura ou a adaptação do indivíduo e a mudança de comportamento. A deficiência é a expressão de uma limitação corporal do indivíduo para interagir socialmente (BAMPI, 2010). Esse modelo tenta melhorar as pessoas com deficiência para adequá-las aos padrões da sociedade e busca um padrão de normalidade, de funcionamento físico, intelectual e sensorial.

A grande crítica em relação a tal modelo refere-se aos seus esforços exclusivos na busca da cura, prevalecendo o diagnóstico e desconsiderando qualquer aspecto de cunho social ou emocional. No entanto, com o diagnóstico precoce, o modelo médico promove a redução de incidência de deficiência, trazendo benefícios emocionais, físicos e sensoriais.

Para Carvalho (2010), as barreiras físicas e atitudinais, criadas pela sociedade, são produtos do modelo médico e impossibilitam as pessoas com deficiência de usufruir os seus direitos básicos. Entretanto, de acordo com Fernandes (1999), é preciso reconhecer que os médicos foram os primeiros a referir a necessidade da escolarização destas pessoas com deficiência e que se encontravam nos hospitais psiquiátricos, sem a distinção de idade, principalmente no caso da DI. O enfoque dado a escolarização destes estudantes com DI se dava a partir do viés terapêutico pautado em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes de inteligência e projetivos, de acordo com a classificação etiológica.

De acordo com Glat (1989), o trabalho escolar realizado com os estudantes com DI era organizado em terapias individuais que evoluíam fisioterapia, psicologia, psicopedagogia, etc., e quase nenhuma ênfase era dada às atividades acadêmicas já que a educação escolar não era necessária tendo em vista que não havia expectativas destes se desenvolverem academicamente, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas severas.

Já a proposta do Modelo Social da Deficiência tem suas sementes plantadas nos movimentos sociais de luta pelos direitos humanos e respeito à diversidade das próprias pessoas com deficiência. A luta foi fortalecida pelo lema *Participação Plena e Igualdade*, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, 1981. Nesse período, o conceito de equiparação de oportunidades defendeu a necessidade de adaptação e adequação dos sistemas sociais comuns, mediante eliminação de barreiras do ambiente, a fim de que as pessoas com deficiência pudessem participar em todos os aspectos da sociedade.

Nesse modelo, a deficiência é vista como um fenômeno sociológico. Dessa forma, é necessário concentrar-se em modificar as estruturas que provocam ou reforçam a deficiência (DINIZ, 2003).

De acordo com a OMS (apud SMITH, 2008), a incapacidade é uma característica de um conjunto de condições criadas, muitas vezes, pelo ambiente social e não um atributo do

indivíduo. Portanto, a solução do problema demanda uma ação social e cabe à sociedade executar as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social.

Para Bampi (2010), a deficiência no modelo social deixa de ser um problema trágico, de ocorrência isolada de alguns indivíduos para os quais a única resposta social apropriada é o tratamento médico, embasado no modelo médico, para ser abordada como uma situação de discriminação coletiva e de opressão social.

Ainda de acordo com a autora, a mudança de perspectiva não significa que os teóricos do modelo social não reconheçam a importância dos avanços biomédicos para o tratamento ou melhoria do bem-estar corporal dos deficientes. Pelo fato de estarem lidando com um fenômeno sociológico, os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocavam ou reforçavam a deficiência, ao invés de apenas tentar curar, tratar ou eliminar as lesões ou incapacidades. O modelo social da deficiência diz que o *problema* está na sociedade em forma de barreiras atitudinais, ambientais e institucionais. (BAMPI, 2010).

No âmbito da prática educacional das pessoas com deficiência, observa-se que a ideologia do modelo médico da deficiência, ainda hegemônico, sustenta o paradigma da integração escolar, uma forma condicional de inserção em que vai depender do nível da capacidade de adaptação do estudante às opções do sistema escolar como salas comuns, classes especiais ou instituições especializadas. Cabe à pessoa com deficiência tornar-se apta a superar as barreiras existentes no meio escolar.

Já as práticas inclusivas da educação são alicerçadas no modelo social da deficiência. Nessa proposta, as escolas têm que se adequar para atender a todos os estudantes, promovendo uma abordagem diferente da educação tradicional, pautada pela heterogeneidade, considerando as características, motivações de cada estudante e o seu próprio ritmo de aprendizagem.

## 2.2 APRENDIZAGEM: UM OLHAR A PARTIR DE VIGOTSKI

### 2.2.1 Aprendizagem e desenvolvimento

Os estudos de Lev Semenovich Vigotski<sup>2</sup>, um dos grandes expoentes da Psicologia Histórico-Cultural, apontam para a importância de enfatizar o contexto cultural no

---

<sup>2</sup> Utilizarei a grafia Vigotski, usual na literatura brasileira, à exceção das citações literais das obras, nas quais será preservada a grafia da fonte bibliográfica.

desenvolvimento da criança. O desenvolvimento não pode ser compreendido somente por meio de um estudo do indivíduo, mas deve-se, também, examinar o mundo social externo no qual aquele sujeito se desenvolveu (MOLL, 1996).

Para o autor, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, torna-se imprescindível considerar as dimensões histórica e cultural, tendo em vista que o homem é um ser histórico que se constrói através de suas relações sociais:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 95).

A teoria de Vigotski busca compreender o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ao longo da história da espécie humana e da história individual, sendo a aprendizagem considerada aspecto necessário e universal neste processo de desenvolvimento. Há uma trajetória do desenvolvimento, em parte definida pelo processo de maturação do organismo individual, mas é o aprendizado que permite o despertar de processos internos de desenvolvimento que só ocorrem devido ao contato do indivíduo com o ambiente cultural (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski esclarece que, no início da vida do homem, ainda bebê, sua atividade psicológica mostra-se bastante elementar manifestando-se com base em comportamentos marcados por necessidades biológicas ligadas ao desenvolvimento natural da espécie humana. Baquero (1998) salienta que tais comportamentos são relacionados com formas elementares de memorização, atividade senso-perceptiva, motivação, etc., que, em princípio, se realizam sem o uso de instrumentos e signos, tendo em vista que nesse período, as funções psíquicas da criança se dão de forma involuntária e não intencional.

Dessa forma, o desenvolvimento natural está relacionado aos processos de maturação e crescimento, pois, na medida em que a estrutura cerebral se desenvolve, proporciona condições orgânicas para que as funções superiores possam se desenvolver. No entanto, ao mesmo tempo em que o funcionamento cerebral é uma condição básica para o desenvolvimento, o processo não ocorre senão com base nas interações com o meio físico e social. Assim, o caminho do desenvolvimento do indivíduo é tanto definido pelos processos de maturação do organismo individual, quanto pela aprendizagem que desperta os processos

internos do desenvolvimento. Aprendizagem essa que se dá a partir da interação com os demais, bem como o contato com o ambiente cultural (FILHO, 2008).

Entende-se que, no momento em que os fatores biológicos perdem a supremacia, dando lugar aos fatores socioculturais, o comportamento global do homem começa a se distinguir do comportamento animal, pois, a partir dessas interações, formam-se os processos psíquicos superiores: formas psicológicas sofisticadas e complexas que caracterizam o homem, tais como a linguagem, planejamento, intenção, entre outras.

Um conceito central para a compreensão das concepções de Vigotski sobre o funcionamento psicológico é o conceito de mediação. Ele explicita a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana (OLIVEIRA, 1997). Oliveira (1997) destaca ainda que o elemento intermediário que intervém na relação da criança com o meio é o outro sujeito, no caso, o mais experiente. A mediação, efetivada pelo outro mais experiente, viabiliza uma ação significativa do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade. Assim, mediação é o processo que caracteriza a relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos e viabiliza os processos de aprendizagem:

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Neste contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1984, p. 73).

Essas reflexões sobre a mediação nos remetem à zona de desenvolvimento real (ZDR), à zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e à zona de desenvolvimento potencial, conceitos que contribuem para a compreensão do processo sobre as relações entre o aprendizado e o desenvolvimento.

Vigotski (1984) refere-se à necessidade de descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado e enfatiza os níveis de desenvolvimento. O primeiro nível é chamado de zona de desenvolvimento real, isto é, o nível do desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Este nível diz respeito às etapas já alcançadas pela criança, em que ela demonstra capacidade de realizar uma tarefa de forma independente.

Segundo Oliveira (1997), as funções psicológicas que fazem parte do nível de desenvolvimento real da criança são resultados de processos de desenvolvimento já consolidados.

O autor também faz referência à zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. É o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1998, p. 112). O curso interno do desenvolvimento pode ser compreendido a partir da zona de desenvolvimento proximal, já que ela permite delinear o amanhã imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998, p. 113): “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 113).

O autor ressalta que o aprendizado é capaz de originar zonas de desenvolvimento proximal. A partir da interação com as pessoas em seu ambiente ou quando atuam em cooperação com seus pares, os processos internos de desenvolvimento são capazes de operar, uma vez que foram deflagrados pela aprendizagem. De acordo com Palangana (1994), a capacidade de desenvolvimento potencial das crianças está fortemente ligada às diferenças qualitativas no ambiente social das quais fazem parte. A aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. Em situações nas quais não houver aprendizagem, não ocorrerá desenvolvimento. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 1984, p. 110).

Nesse sentido, para Vigotski (1984), a aprendizagem interage com o desenvolvimento, provocando seu avanço nas zonas de desenvolvimento proximal, onde as interações sociais e o contexto sociocultural são elementos essenciais.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 1998, p. 115).

Para melhor entendimento, o próximo item aborda as concepções da teoria vigotskiana acerca da deficiência intelectual.

### **2.2.2 Perspectiva de Vigotski sobre a pessoa com deficiência intelectual**

Os estudos de Vigotski sobre a *Defectologia* demonstram que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual corresponde aos mesmos preceitos embora com uma organização distinta das pessoas sem deficiência. Para ele, a criança, que teve seu desenvolvimento complicado por uma deficiência<sup>3</sup>, não é menos desenvolvida que outras crianças sem deficiência; entretanto, é uma criança desenvolvida de outro modo (VIGOTSKI, 1997). Cada pessoa se desenvolve de uma maneira única e singular, e é preciso compreender os princípios que caracterizam o desenvolvimento da criança sem deficiência e os que caracterizam a criança com comprometimento intelectual.

Em relação à educação dessa criança com deficiência intelectual, o autor refere o quão importante é conhecer como ela se desenvolve, qual a sua reação frente à dificuldade que deriva da sua insuficiência. A insuficiência em si não é importante, tendo em vista que o organismo desta se reestrutura como um todo único.

Em seus estudos, Vigotski caracteriza a deficiência primária como os problemas de ordem orgânica, e a deficiência secundária como as consequências psicossociais da deficiência. “*As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito*” (VIGOTSKI, 1997, p. 93, grifo nosso). Socialmente, instituímos um modelo de normalidade, que cria obstáculos físicos, educacionais e atitudinais para a participação social e cultural da pessoa com deficiência. Com base nessa constatação, ressalta-se e critica-se a segregação social e educacional infligidas às pessoas com deficiência.

Beyer (2005) aponta que a trajetória da educação especial é assinalada pela institucionalização da pessoa com deficiência, tanto no espaço familiar, como na escolarização segregada em escolas e classes especiais e no trabalho. Essa clausura restringe o contato apenas às pessoas da família e a outras iguais deficientes, limitando as interações sociais primordiais que possibilitam a construção de estruturas mais complexas, tanto cognitivas como linguísticas, restringindo suas possibilidades de desenvolvimento.

---

<sup>3</sup> Nesse texto, as terminologias empregadas para se referir às pessoas com deficiência são diferentes das utilizadas por Vigotski (defeito), considerando as questões políticas e sociais atuais. No entanto, mantém-se a compreensão do autor, conservando somente o que é citação direta.

Beyer (2005) afirma que inserir uma criança deficiente intelectual em grupos homogêneos, como em escolas e classe especiais, significa privá-la de beneficiar-se das competências cognitivas de outras crianças que exercem o papel de mediadoras junto às zonas de desenvolvimento. Dessa forma, defende-se o atendimento da criança com deficiência intelectual na escola comum:

Agora resulta evidente o quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual, por comodidade, selecionamos coletividades homogêneas de crianças atrasadas. Ao proceder assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, senão que – o que é muito mais importante – ao privar a criança mentalmente atrasada da colaboração coletiva e da comunicação com outras crianças que estão (intelectualmente) acima dela, não atenuamos senão que acrescentamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores. [...] Esta diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva. (VIGOTSKI, 1997 apud BEYER, 2005, p. 107-108).

Para Vigotski, o processo educacional é visto como uma prática social dialógica mediada pelo signo e pelo outro, priorizando a ação nos processos mentais superiores e não as carências apresentadas por estes estudantes:

A dialética do desenvolvimento e da educação da criança anormal consiste, entre outras coisas, em que não se realizam por via direta senão indireta. Como já se tem dito, as funções psíquicas surgidas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança constituem o campo que admite em maior medida possibilidades para uma influência educativa. [...] O essencial é que o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não está condicionado pelo defeito de modo primário senão secundário, e por conseguinte representam o nível mais débil de toda a cadeia de sintomas da criança anormal; portanto, é o lugar a que devem estar orientados todos os esforços da educação a fim de romper a cadeia nesse lugar, o mais débil (VIGOTSKI, 1997 apud BEYER, 2010, p. 106).

De acordo com a teoria de Vigostki, no desenvolvimento complicado pela deficiência, a insuficiência orgânica, por um lado, teria o papel de limitação, diminuição do desenvolvimento e debilidade, mas, por outro, a deficiência, a partir das dificuldades provocadas por ela, seria estímulo ao desenvolvimento (NUERNBERG, 2008). Portanto, propõe vias alternativas de desenvolvimento para as crianças com deficiência através dos processos compensatórios do desenvolvimento. O autor compreende que a compensação no processo de desenvolvimento da criança com deficiência é uma reação da personalidade ante a deficiência. A compensação não é um mecanismo simplesmente biológico, mas essencialmente social, e a principal via para compensar a deficiência orgânica é o meio cultural adequado.

De acordo com Nuernberg (2008), a teoria vigotskiana pressupõe um processo criador, tanto orgânico como psicológico, de construção e reconstrução da personalidade da criança proporcionando novas vias de acesso para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

No estudo da Defectologia, Vigotski apresenta contribuições específicas no âmbito da deficiência intelectual e assinala a heterogeneidade do grupo que partilha desta condição, enfatizando que, tão importante quanto a deficiência, é a personalidade do sujeito. A reação subjetiva aos limites inerentes à deficiência e o lugar que ocupa essa condição na totalidade de suas características são aspectos fundamentais de seu processo de constituição como sujeito (NUERNBERG, 2008). Assim, a compensação se alicerça em um contexto que oportunize que o sujeito alcance os mesmos fins que o processo educacional das pessoas sem deficiência, criando caminhos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

De acordo com o paradigma vigotskiano, “é função da educação, formal e informal, provocar, antecipar, promover, acelerar e potencializar as capacidades gestadas ontogeneticamente” (BEYER, 2010, p.109). O bom ensino, por sua vez, deve sempre se adiantar ao desenvolvimento.

Através da mediação, o educador deve intervir junto ao desenvolvimento de seu estudante, oportunizando as conexões culturais importantes para a criança, atuando junto às zonas de desenvolvimento proximal.

Nas palavras de Vigotski (1997, p. 32):

A educação da criança com defeito deve basear-se no fato de que, simultaneamente com o defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de uma direção oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para vencer o defeito e de que precisamente essas possibilidades se apresentam em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo como sua força motriz.

No processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, Pletsch (2009) destaca a importância de proporcionar atividades culturalmente ricas, desde os anos iniciais, que tornem possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores através da estimulação precoce. Também enfatiza que o contexto educacional deve proporcionar à criança atividades que visam desenvolver a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando, assim, a superação das dificuldades por meio da mediação pedagógica.

De acordo com Beyer (2010), Feuerstein, psicólogo israelense, apresenta ideias próximas a Vigotski quando se refere à aprendizagem mediada. No seu trabalho no campo da educação com crianças com necessidades especiais, constata que várias crianças que padeciam do abandono familiar, por motivos de trabalho dos pais, permaneciam sozinhas a maior parte do tempo, e passavam a acumular defasagens no seu desenvolvimento. A partir dessas constatações, relaciona o quadro de atrasos cognitivos, no qual denomina a síndrome de privação cultural e a debilidade nas situações de mediação:

A privação cultural incide na não conexão intergeracional, em que a criança assimila muito pobremente, ou de forma fragmentada, conteúdos importantes de sua cultura: nesse sentido, a privação cultural é o resultado de uma falha da parte de um grupo em transmitir ou mediar sua cultura à nova geração. [...] a privação cultural deriva de experiências fracas de aprendizagem mediada. (FEUERSTEIN, 1980, p. 13 apud BEYER, 2010, p. 116).

Os estudos do autor revelam, assim como para Vigotski, que o desenvolvimento do ser humano ocorre a partir do meio social, e não em um mundo isolado. As situações mediadas exercem grande influência sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural da criança e não são os constituintes biológicos ou orgânicos que determinam, inexoravelmente, o desenvolvimento humano: para Feuerstein, *“os cromossomas não têm a última palavra”* (apud BEYER, 2010, p. 120, grifo nosso).

Na educação de crianças com necessidades especiais, Beyer (2010) considera duas abordagens que norteiam o trabalho: a abordagem passiva e a ativa. Na concepção passiva, existe uma atitude de conformação diante da deficiência por parte dos pais, dos professores, etc. Estes apresentam baixas expectativas em relação à vida escolar e ao futuro profissional deste estudante. Geralmente, o espaço escolar é o das escolas especiais, um ambiente protegido onde a criança receberá um atendimento específico e estará menos ameaçada.

Na abordagem ativa, a escola escolhe promover a inclusão escolar. A família recusa a reclusão de seu filho em escolas especiais e busca que essa criança vivencie experiências do cotidiano normal. Existe uma boa expectativa quanto ao desenvolvimento dessa criança, e pais e educadores acreditam e investem nas potencialidades da mesma.

Pensar a escolarização da pessoa com deficiência intelectual, seja pela perspectiva do docente, do estudante ou dos pais, requer um referencial que nos possibilite conhecer este sujeito que é considerado diferente, seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, o espaço escolar e tudo que está implicado nesse processo.

Ao propor a valorização das potencialidades da pessoa com deficiência e ao assinalar as possibilidades na aprendizagem e no seu desenvolvimento, a partir das interações sociais em seu grupo, a teoria de Vigotski possibilita um novo olhar sobre esse sujeito e sua deficiência, e nos permite visualizar práticas escolares que buscam contemplar as necessidades de todo e qualquer estudante (BEYER, 2005).

## 2.3 O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

### 2.3.1 Caminhos da pessoa com deficiência intelectual no processo de escolarização

Este capítulo busca delinear a trajetória do DI no processo de escolarização no passado e na contemporaneidade. Para dar início, é preciso que retomemos um pouco a história da escolarização de pessoas com deficiências.

De acordo com Rodrigues (2006), em diferentes períodos da história no contexto da deficiência, evidenciaram-se práticas segregadoras em todos os âmbitos, incluindo o acesso ao saber. Os espaços sociais onde se produzia e se transmitia o conhecimento eram destinados às pessoas que atendiam ao padrão da normalidade; dessa forma, eram raras as pessoas com deficiência que podiam participar.

Mendes (2006) refere-se ao século XVI como o grande marco na história da educação especial. Numa sociedade em que a educação formal era direito de uma minoria, profissionais como médicos e pedagogos confiaram nas possibilidades de educar sujeitos até então considerados ineducáveis. Porém, apesar dessas experiências, a sociedade praticava a institucionalização em asilos e manicômios das pessoas consideradas diferentes. Esse período de segregação era justificado pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada em um ambiente separado e a sociedade também estava protegida dos anormais.

Kassar (apud MELETTI; KASSAR, 2013) ressalta que, quando nos referimos à história da educação da população no Brasil, enxergamos um panorama pouco promissor pela sua falta de comprometimento, embora pautado por leis que, desde o início do século XIX, já registravam a importância da educação. Essa limitada atenção em relação à educação da população era explicada pelo cenário do país em 1872, em que 84% da população brasileira era analfabeta, tendo em vista que não havia necessidade da grande massa trabalhadora ser alfabetizada, pois a economia baseava-se no trabalho realizado no campo e, também, porque grande parte dos trabalhadores era escrava. Se os interesses do país estavam voltados para a

economia, buscando quase que exclusivamente mão de obra e deixando à margem a educação da população, os deficientes, vistos como incapazes na época, também eram negligenciados.

Para Mazzotta (2005), o desenvolvimento da educação especial foi marcado por três atitudes sociais: a marginalização, o assistencialismo e educação/reabilitação. Na marginalização, a sociedade se omite na organização de serviços para o grupo de pessoas consideradas diferentes por não crer na capacidade dessas pessoas. O assistencialismo é marcado por uma atitude paternalista, em que a sociedade buscava apenas dar proteção às pessoas com deficiência, mas permanecia a descrença nas suas potencialidades. Na educação/reabilitação, a sociedade começa a adotar uma nova postura frente às pessoas com deficiência, acreditando nas possibilidades de mudança e desenvolvimento destas, preocupando-se, assim, com a organização de serviços educacionais.

No século XIX, com a oficialização da escolaridade obrigatória e com a falta de capacidade da escola de dar conta da aprendizagem de todos os estudantes, surgem as classes especiais nas escolas comuns, como forma de atender os estudantes considerados difíceis.

No século XX, os problemas da educação das pessoas com deficiência passam a ser tratados pela sociedade de forma mais abrangente, em que a educação especial se estabelece como um sistema paralelo ao sistema educacional geral.

Ao retratar a escolarização do estudante com DI, Jannuzzi (1985) explica que essa surgiu de maneira acanhada no Brasil, no fim do século XVIII e começo do XIX, com o surgimento de poucas instituições de ensino e com nenhum escrito sobre essa educação. O cenário não se mostrava promissor, tendo em vista que, na Constituição de 1824, o adulto deficiente era privado do direito político e incapacitado físico ou moral.

Em 1835, o deputado Cornélio França apresentou um projeto propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos, plano que foi arquivado. Anos mais tarde, a proposta recebeu apoio parcial do governo central, tendo como grandes apoiadores o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1856, logo após chamado Instituto Nacional da Educação dos Surdos. O projeto ainda não era entendido pelo governo central como algo a ser resolvido, sendo que este ficou ao encargo das províncias. De acordo com o cenário da época, com uma população iletrada na sua maior parte, a própria educação popular não era motivo de preocupação do governo, muito menos a educação dos deficientes intelectuais.

No final do século XIX e início do século XX, as crianças tidas como anormais eram deixadas em asilos de alienados, registros assinalam a presença de pessoas com DI em hospitais que tratavam destes.

Ao final do Império, apesar da falta de comprometimento com a educação destinada ao povo no ensino fundamental, estudantes com DI começam a ser vistos em escolas comuns, mas em classes separadas. De acordo com o entendimento da época, esses estudantes não atingiam os padrões almejados pela escola, o que corroborava sua exclusão, sendo atendidos por serviços da educação especial. Junto ao Hospital Juliano Moreira, em 1874, na Bahia, havia uma instituição especializada em deficiência intelectual, e a escola México, em 1887, no Rio de Janeiro, de ensino comum, prestando atendimento também aos deficientes intelectuais, físicos e visuais e, em 1892, em Manaus, para deficientes intelectuais e auditivos.

Ainda de acordo com Jannuzzi (1985), é possível que tais instituições tenham sido criadas para atender os casos mais graves, com comprometimentos orgânicos e mentais globais. No mesmo período do surgimento da instituição na Bahia, também foi criado o Asilo São João de Deus para alienados. Durante a República Velha, nas décadas de 1920 e 30, é que os deficientes mentais passam a contar com mais instituições de atendimento, seguindo o desenvolvimento da escolarização com as mudanças sociais do país.

Desiré Magloire Bourneville, médico francês e pesquisador de doenças nervosas infantis e doenças mentais, foi figura influente em relação à assistência à criança DI no Brasil. Na França, batalhou para laicizar hospitais e implantar classes especiais para crianças anormais nas escolas. No Brasil, suas ideias influenciaram médicos (profissionais pioneiros nas questões relacionadas à escolarização dos deficientes, tanto em questões na área da saúde como nas questões educacionais). O Pavilhão Bourneville foi fundado em 1903, no Rio de Janeiro, despertando a possibilidade de pensar no atendimento das crianças anormais na rede comum de ensino brasileira, no fim do século XIX. (JANNUZZI, 2004).

A partir dos anos 1930, o atendimento escolar destinado para os estudantes com DI apresenta indicativos do aumento de instituições criadas com o objetivo de atender esses estudantes. Nesse período, alguns estados brasileiros, como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, começam a organizar as escolas para deficiente intelectual. (JANNUZZI, 1985).

De acordo com Bueno (2004), o movimento higienista da época, liderado por médicos que pregavam a saúde e a regeneração física, alavancou o aumento do atendimento educacional do DI. Segundo os princípios do movimento, as deficiências, em especial a intelectual, estavam relacionadas a problemas básicos de saúde, “[...] causadores de nossa degenerescência e taras [...]”. (JANNUZZI, 2004, p. 35).

Em geral, as instituições destinadas ao DI se preocupavam com aspectos médico-pedagógicos e eram anexas aos hospitais psiquiátricos. Para Jannuzzi (2004), as entidades de educação especial tornaram-se alternativa que possibilitaram a participação dessas pessoas na vida social.

Mazzota (2005) refere que a primeira instituição voltada ao atendimento do DI foi o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, em Porto Alegre, funcionando em regime de internato. Já em 1932, o Instituto também foi fundado em Belo Horizonte, expandindo-se mais tarde para todo território nacional.

Com a ampliação das instituições educacionais dedicadas aos estudantes com deficiência e com o atendimento escolar de deficientes intelectuais considerados graves e também leves, o trabalho desenvolvido, antes estritamente médico-pedagógico, passa a ser visto sob o viés do estudo da educação. A partir das iniciativas dos médicos, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como sujeitos que tinham capacidade de aprender e, dessa forma, deviam ser ensinadas.

No final do século XIX e início do século XX, a França, que muito influenciou o Brasil no tocante à educação de deficientes, buscou solucionar os problemas que começaram a emergir com a escolarização do deficiente, evitando a evasão e a repetência. Assim, no início do século XX, os estudos de Binet e Simon contribuíram para a identificação dos estudantes que apresentavam dificuldades em acompanhar o desenvolvimento da classe, sendo estabelecida a ideia de comparar a deficiência ao estado normal, estabelecendo uma variação quantitativa, cujo parâmetro era a escola. Binet e Simon caracterizavam o débil como uma criança que, embora sabendo se comunicar através das palavras e da escrita, apresentava um retardo de dois ou três anos na sua escolarização. Essa classificação proposta por Binet e Simon acaba por enfatizar as diferenças individuais, abonando a separação entre os grupos normais e anormais.

A partir dos anos 1930, organizações de associações ligadas às pessoas com deficiência se mobilizam e começam a participar de debates relacionados aos seus problemas, sendo fomentadas nos anos 1950. Desses movimentos, surgem campanhas nacionais em torno da educação das pessoas com deficiência. Associações filantrópicas como Sociedade Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Federação Nacional das Apaes (FENAPAEs), apesar das concepções caritativas, representam marcos importantes para nortear as ações do poder público na direção da escolarização das pessoas com deficiência.

No contexto histórico, em 1948, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos que nortearam o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. A Declaração Universal dos Direitos Humanos reconhece que:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos... (Art.1º),... sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (Art. 2º). Em seu Artigo 26º, proclama, no item 1, que “toda a pessoa tem direito à educação”. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. No item 2, estabelece que “educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.” O Artigo 27º proclama que “toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de usufruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.” (BRASIL, 1991, p. 14).

Até os anos 1960, a escolarização dos estudantes com deficiência esteve circunscrita às instituições especializadas privadas com poucos estudantes tendo acesso às escolas públicas, onde estes eram inseridos em classes especiais.

A partir de 1961, alguns sinais de mudança, fundamentados legalmente em órgão responsável pela educação, começam a aparecer na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4024/61. No artigo 88, ficou clara a posição oficial de que a escolarização dos excepcionais deveria enquadrar-se, no que fosse possível, ao sistema geral de educação para integrá-los à comunidade. Mazzotta (2005) menciona que a educação dos estudantes com deficiência deveria acontecer com o uso dos mesmos serviços educacionais estabelecidos para a população em geral e, na impossibilidade disso, poderia ser alcançada por meio de serviços especiais.

Do paradigma da segregação, a escolarização do estudante com deficiência passa a enquadrar-se no modelo da integração, em que a pessoa com deficiência e seus familiares deveriam integrar-se à cultura dominante. O esforço era unilateral, isto é, competia à pessoa com deficiência a preparação para ser integrada ao contexto escolar, adaptando-se aos recursos disponíveis na escola. Bueno (1993) enfatiza que o problema era centrado no estudante, tendo em vista que apenas os estudantes que tivessem condições de acompanhar as atividades rotineiras, concebidas sem qualquer preocupação de adaptação para atender às necessidades individuais, iriam para o ensino comum. O modelo da integração exigia um determinado nível de preparação prévia do estudante com deficiência para ser integrado na

turma comum, sendo que à escola cabia apenas pequenos ajustes arquitetônicos para receber esse estudante.

Os anos 1970 trazem um novo fôlego para a Educação Especial, por meio do discurso em defesa da normalização e da integração que as reformas educacionais passaram a analisar, buscando propiciar às pessoas com deficiência condições de vida similares às das outras pessoas, integrando-as à sociedade. O movimento pela integração também foi reforçado pelas ações políticas de diversos grupos de pessoas com deficiência, pais e profissionais que buscavam garantir os direitos básicos e impedir discriminações.

A filosofia da normalização e integração tornou-se a ideologia mundialmente dominante. Este princípio implicaria prestar serviços assegurando que a pessoa experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade, e o máximo possível de participação. Essa filosofia foi largamente difundida nos anos 1980, no cenário mundial, e, com isso, as escolas comuns passaram a aceitar as crianças e adolescentes deficientes em classes comuns ou classes especiais. (MENDES, 2006).

Mendes (2006) enfatiza que as bases para uma proposta de unificação do sistema educacional foram alicerçadas por argumentos morais, lógicos, políticos, econômicos e legais. Os movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação. As práticas escolares integradoras fundamentaram-se em uma base moral, argumentando que todas as crianças com deficiências teriam o direito intransferível de participar de todos os programas e atividades que eram abertos às demais crianças. Houve, também, bases racionais para a implementação das práticas integradoras, sinalizando os benefícios destas tanto para as pessoas com deficiência quanto para as sem deficiência.

De acordo com a autora, as bases empíricas das pesquisas educacionais, também fundamentaram as práticas integradoras (MENDES, 2006). A ciência, além de produzir formas de ensinar as pessoas, que até então eram consideradas ineducáveis, também produziu evidências que reforçaram a insatisfação com a segregação e marginalização dos ambientes de ensino nas instituições residenciais, escolas e classes especiais.

Com a criação da Lei 5.692/71, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau, a Educação Especial, em seu artigo nº 9, foi tratada como um caso da escola comum. Porém, em considerações recentes do próprio Governo Federal, essa Lei, acabou reforçando o encaminhamento dos estudantes às classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

*Os estudantes que apresentem deficiências físicas ou intelectuais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os*

*superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971a, grifo nosso).*

A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, que tinha como finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da educação especial, do ensino pré-escolar ao superior, inclusive supletivo, foi o primeiro órgão público federal responsável pela regulamentação da política nacional relativa à educação dos considerados excepcionais. O CENESP também organizou a Nova Proposta para a Educação Especial, compatibilizada com o novo plano de educação do Brasil, cuja finalidade era estender a todas as pessoas oportunidade de acesso à educação. Apesar de o poder público direcionar seu olhar à área da educação especial, não se observa a execução de políticas públicas com vistas a garantir o acesso à educação para todos, prevalecendo o processo de segregação das pessoas com deficiência.

Mesmo sob o discurso da integração, o acesso dos deficientes à escolarização no Brasil ocorria nos espaços considerados menos apropriados para a integração escolar e social e as escolas públicas comuns recusavam-se à matrícula dos estudantes que necessitavam dos apoios especializados.

Segundo Jannuzzi (2004), o caminho da escolarização do DI no Brasil, até os anos 1980, foi traçado no modelo clínico terapêutico, valendo-se de testes psicométricos que objetivavam avaliar o estudante, aferindo suas capacidades e incapacidades. Destaca-se, nesse contexto, o cunho assistencialista atribuído à educação especial, em que o objetivo era a assistência aos deficientes, e não a educação desses estudantes.

Um grande marco na história da deficiência aconteceu no ano de 1981, em que a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu esse ano como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), e esse seria o ponto inicial de todo um trabalho voltado ao atendimento das pessoas com deficiência, de forma que a década seguinte seria dedicada a elas.

Perante as indicações da ONU, o Brasil viu-se na obrigação de propor ações direcionando o rumo da legislação no que tange às questões das pessoas com deficiência. Nesse sentido, tanto a Constituição Federal, nos Artigos nº 205 e 206, de 1988, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Artigo 55, fazem referência à possibilidade de se contemplar a educação de pessoas com deficiência.

No cenário mundial, várias organizações produziram debates e eventos que motivaram a criação de documentos com vistas a mudanças na situação de exclusão social e educacional de todos os sujeitos, englobando as pessoas com deficiência, proliferando o

movimento pela inclusão social e educacional. Um dos eventos é a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, que teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa (MENEZES, 2002). Na conferência, os países, incluindo o Brasil, relembram que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro. Para que as pessoas e as sociedades se desenvolvam, a educação é primordial, “favorecendo o *progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional*”. (ARANHA, 2004, p. 16, grifo nosso).

Esse evento também dá início à discussão sobre a formação de educadores para a educação de todos, assinalando os conhecimentos e aptidões requeridas pelos educadores para garantir a inclusão de estudantes com necessidades especiais, como a capacidade de avaliar as necessidades educativas; de adaptação dos conteúdos dos programas; da busca da ajuda da tecnologia; do interesse em individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhando conjuntamente com especialistas e pais.

Outro evento que vem modificar o cenário da educação mundial, promovido pelo governo da Espanha e pela UNESCO, em 1994, foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca. Esse documento teve como objetivo apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que atendessem todas as pessoas de modo igualitário, independentemente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A declaração destaca a necessidade da inclusão escolar dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Declaração, as escolas e seus projetos pedagógicos devem se adequar às necessidades dos indivíduos nelas matriculados. O planejamento educativo deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país, e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas (BRASIL, 1994).

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 1994, p. 17-18).

No Brasil, a partir dos anos de 1990, com a mobilização de grupos organizados por pessoas com deficiência, que buscavam garantir seus direitos, e do governo, que colocou em prática diretrizes políticas, o paradigma da inclusão social e educacional começa a ser estruturado. Considerando os objetivos estabelecidos na Declaração de Jomtiem, a Secretaria de Educação Especial publicou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, visando orientar a prática dessa modalidade em âmbito nacional. A Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 estabelecem que a educação é direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional “preferencialmente na rede comum de ensino”, garantindo atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência. O Plano Nacional de Educação, sancionado em junho de 2014 com a Lei 13.005, com vigência por 10 anos a contar da publicação da Lei, também busca assegurar a universalização, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, garantindo um sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em território brasileiro, destacaram-se no cenário da educação, até o final dos anos de 1990, as escolas comuns, públicas e as classes especiais para os estudantes das séries iniciais, destinadas aos considerados com deficiência mental educável ou de inteligência limítrofe, e as salas de recursos para os que apresentam deficiência sensorial (FERREIRA, 2006). E, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, inclui a Educação Especial como uma modalidade de ensino, com diretrizes, objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Nessa mesma década, a partir do Plano, constrói-se a escola inclusiva, que tem como objetivo atender à diversidade humana.

O PNE destaca a valorização e permanência do estudante nas classes comuns, evitando o encaminhamento para as classes especiais. Por outro lado, enfatiza o encaminhamento para escolas especiais quando o estudante apresentar necessidades maiores. Sugere, também, a ampliação das classes especiais para apoiar a integração nas classes comuns (FERREIRA, 2006).

Com a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, as escolas especiais se inserem no todo educacional, de acordo com o Artigo 10, como escolas de educação básica de fato e de direito:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 69).

Nesse documento, além da família e da comunidade escolar serem vistas como agentes primordiais no processo de implantação e implementação dessa política, há a necessidade da classe comum na escola comum contemplar as flexibilizações e adaptações curriculares, levando em consideração os conteúdos, metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliações. A temporalidade flexível do ano letivo também foi um destaque desse documento, visando atender às necessidades educacionais desse estudante com deficiência intelectual ou deficiências múltiplas, garantindo um maior tempo para a conclusão do currículo previsto.

Embora essa resolução busque possibilitar a inclusão, representando um progresso na atenção à diversidade, centrando-se na função social da escola e no projeto pedagógico, ela não demonstra força suficiente para a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, admitindo a possibilidade de substituir o ensino regular (BRASIL, 2008). As diretrizes preconizam que, quando o estudante com necessidade educacional especial não conseguir alcançar o desenvolvimento da capacidade de aprender dominando a leitura, a escrita e o cálculo, a escola deve fornecer um certificado de conclusão de escolaridade, a terminalidade específica, que deverá possibilitar novas alternativas educacionais, como educação de jovens e adultos, educação profissional, inserção no mundo do trabalho.

No cenário da educação nacional, embora a qualidade do ensino oferecido às pessoas com deficiência ainda receba muitas críticas, a democratização e a universalização do acesso à escola vêm ganhando espaço, evidenciadas no acréscimo das matrículas na escola comum e decréscimo na escola especial (LIMA, 2009).

Em 2008, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

A Educação Especial continua como modalidade de ensino transversal, permeando todos os níveis, etapas e modalidades e passa a constituir a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum e orientada para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Assim, a Educação Especial efetua o atendimento educacional especializado (AEE), dispondo serviços e recursos distintos dos realizados na sala comum e orientando estudantes e professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino comum, não substituindo a escolarização, e, sim, complementando a formação dos estudantes, visando à autonomia e à independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008).

Em 2014, a meta quatro do Plano Nacional de Educação de 2014 propõe atender, preferencialmente na rede comum de ensino, a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superlotação, garantindo um sistema educacional inclusivo.

Em 2016, entra em vigor, no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. O capítulo IV destina-se a afirmar o direito da pessoa com deficiência à educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e aprendizado ao longo de toda a vida. A partir da vigência da nova Lei, as escolas públicas, e também as privadas, têm obrigatoriedade nos serviços e atendimentos, afirmando o direito da pessoa com deficiência à educação.

A proposta da educação para todos é o resultado das sucessivas reformas no âmbito da educação no decorrer da história. São inegáveis os avanços da legislação no panorama educacional que buscam garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Porém, o ingresso do estudante na escola comum não é por si só um fator de inclusão. A simples inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino, sem qualquer tipo de serviço de apoio, pode redundar em fracasso.

No processo inclusivo, a escola se ajusta às necessidades de seus estudantes, propondo um sistema educacional que leva em conta as necessidades de todos e que se estrutura em função dessas necessidades. A construção de uma escola inclusiva parte de uma concepção coletiva, que abrange uma nova estruturação escolar no seu todo, contemplando o

espaço físico, a dinâmica de sala de aula, o currículo, as formas e critérios de avaliação (BUENO, 2001).

Glat, Plestch e Fontes (2007) corroboram a ideia de Bueno afirmando que se torna imprescindível à escola avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino, formando professores e equipe de gestão de acordo com os preceitos desta proposta:

[...] mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar; uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. [...] a escola inclusiva preocupa-se em responder às necessidades apresentadas pelo conjunto de seus alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino-aprendizagem de todos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

A base da inclusão crê que a diversidade faz parte da natureza humana e é uma questão ética. Mantoan (2006) refere que as ações educativas inclusivas têm como eixo conviver com as diferenças, enxergando a aprendizagem como uma experiência que se faz na relação com o outro no todo da sala de aula, produzindo sentido para o estudante e, contemplando a sua subjetividade. De acordo com a autora, a inclusão reconhece o lugar daquele que é diferente.

A ideia de Mantoan (2006) sobre as ações educativas inclusivas apoiam as concepções vigotskianas sobre aprendizagem e desenvolvimento das crianças com e sem deficiência. Para a autora, as experiências sociais são de vital importância para o desenvolvimento humano, sendo que os diferentes contornos individuais das trocas psicossociais são enriquecedores e colaboram para o crescimento de cada pessoa do grupo. Dessa forma, a escolarização da criança com deficiência deve ser assinalada pela promoção variada e rica de vivências sociais que somente um grupo heterogêneo é capaz de proporcionar.

Nas classes comuns, as crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediação para crianças com níveis inferiores de desenvolvimento contribuindo para as zonas de desenvolvimento da criança com deficiência. Já na homogeneidade grupal existente nas escolas especiais, há um nivelamento cognitivo onde as crianças tem seu horizonte de mediação limitado (BEYER, 2006). “*A educação deve antecipar-se aos ritmos evolutivos da criança e atuar junto às competências emergentes. Ele parece, assim, propor uma nova teoria da educação*” (BEYER, 2010, p. 110, grifo nosso).

Pensar em uma escola inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os estudantes. As contribuições de Vigotski podem compor um referencial importante na busca destes pressupostos.

A inclusão de estudantes com deficiência na escola comum é um tema complexo e rodeado de desdobramentos polêmicos. Por um lado, estabelecem-se leis que discutem e orientam os parâmetros para que a inclusão aconteça e, por outro, as escolas sofrem o impacto diário de sua implementação em meio a outros desafios. Há os que fazem uma defesa radical da inclusão desses estudantes, buscando a garantia de seus direitos e, os que questionam a precariedade do sistema educacional, que por vezes exclui o estudante dentro do processo inclusivo.

É preciso atentar para este cenário ambíguo no contexto escolar atual. O momento parece pedir que “as bandeiras sejam recolhidas” e que façamos uma reflexão sobre o processo educacional como um todo, analisando os aspectos facilitadores e dificultadores, buscando qualificar e melhorar a prática educacional.

### 3 COMPOSIÇÃO DO MÉTODO

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórico-metodológica aplicada no presente estudo, explicitando a trajetória percorrida para alcançar os objetivos traçados. Cabe aqui explicar como a pesquisa foi realizada, ou seja, seu processo. Para isso, são abordados o método de trabalho adotado, as características dos participantes envolvidos, a forma de coleta e o tratamento dos dados.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve por finalidade analisar como as mães percebiam o processo de escolarização do seu filho com DI. Para chegar a este fim, traçar a trajetória escolar deste, entre a escola especial e a escola comum, além de identificar os aspectos que sustentaram as escolhas da família com relação a essa trajetória, tornaram-se objetivos para nortear esta pesquisa. A partir dessas constatações, objetivou-se, também, identificar princípios que visam contribuir no processo de escolarização do estudante com deficiência intelectual.

Considerando a história da educação escolar de pessoas com deficiência intelectual, percebe-se que esse processo sempre foi um desafio marcado por diferentes movimentos sociais: da marginalização para o assistencialismo e, deste, para os movimentos de educação/reabilitação (MAZZOTTA, 2005). Atualmente, vivenciamos a proposta da educação para todos, que é o resultado das sucessivas reformas no âmbito da educação no decorrer da história. A partir deste cenário atual é que buscamos entender de que forma as mães percebem o processo de escolarização do seu filho com DI.

Para atender a tal objetivo, entende-se que a pesquisa com delineamento qualitativo, de natureza exploratória, é a mais apropriada para auxiliar na obtenção dos dados por possibilitar uma visão mais geral do assunto, sem pretender generalizações. Para Minayo (1996, p. 252, grifo nosso), as pesquisas que se empenham em mostrar a complexidade das ciências humanas e sociais e caminham para o universo de significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, são consideradas qualitativas. A compreensão qualitativa para o autor é um *“momento totalizador que reúne a condição original, o movimento significativo do presente e a intencionalidade em direção do projeto futuro”*.

De acordo com Rauen (2002), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características centrais, como: sua base é construída na óptica da realidade, estabelecida por sujeitos em interação com seu mundo social; busca compreender situações únicas sob a

perspectiva do sujeito; geralmente envolve pesquisa de campo; o pesquisador coleta os dados e descreve os processos, sentidos e conhecimentos.

A seguir, são delineados os procedimentos metodológicos aplicados nesta pesquisa. Os procedimentos consistem na descrição das ações, das decisões, das escolhas e de outras condutas na aplicação dos instrumentos e das técnicas.

Regras, instrumentos, técnicas e procedimentos podem ser considerados, na pesquisa empírica, como uma primeira fase. A segunda fase reside no exame dos dados e nas informações, no trabalho intelectual do pesquisador sobre o *corpus*. Trata-se das operações lógicas e cognitivas (que também incluem operações emocionais: intuição, memória, imaginação e, especialmente, as emoções que determinam os juízos, os sentimentos, os pensamentos). Nessa fase, entram em ação as descrições, as análises, as explicações, as interpretações. (PAVIANI, 2009, p. 126).

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes desta pesquisa foram as mães de seis estudantes com deficiência intelectual, com idade entre 10 e 17 anos. Como critério de escolha destas, optou-se por responsáveis de estudantes que, na sua trajetória escolar, tenham frequentado escola comum e escola especial de ensino, independentemente da ordem. Os limites estabelecidos de idade oportunizam que estes estudantes já tenham experiência tanto no ambiente escolar comum, quanto no especial. As famílias foram indicadas a partir do contato com a direção e coordenação de escolas especiais e comuns de ensino e convidadas a participar do estudo. Embora o casal, pai e mãe, tenha sido convidado, somente as mães se disponibilizaram a participar do estudo.

As participantes foram esclarecidas sobre o objetivo da pesquisa, leram e assinaram o termo de consentimento informado (Vide Apêndice A), em que é assegurado que todos os dados de identificação e dados das entrevistas serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente. A transcrição realizada utilizou a ortografia padrão, independentemente da fala das entrevistadas, pois, de acordo com Duarte (2004), as entrevistas podem e devem ser editadas: as interjeições, repetições, vícios de linguagem, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. A transcrição não é fonética, devendo-se seguir, em linhas gerais, a ortografia padrão, independentemente da pronúncia.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os dados das participantes, destacando a relação entre idade e escolarização da mãe, idade, sexo e trajetória escolar do filho com DI:

Quadro 2 - Apresentação da caracterização das participantes da pesquisa

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESCOLARIZAÇÃO</b>	<b>IDADE FILHO COM DI</b>	<b>SEXO FILHO COM DI</b>	<b>TRAJETÓRIA ESCOLAR C – COMUM E – ESPECIAL</b>
E1	42	Superior	11	Masculino	C - E - C
E2	39	Ens. Médio	17	Feminino	C - E
E3	45	Ens. Fundamental	12	Masculino	E - C
E4	49	Sup. Completo	10	Feminino	C - E
E5	38	Sup. Completo	12	Feminino	C - E
E6	46	Pós-graduação	15	Masculino	C - E - C

Fonte: Dados apresentados pelas participantes durante a realização da pesquisa (2016).

### 3.3 COLETA DE DADOS

Esta pesquisa teve como instrumento de coleta de dados a entrevista não diretiva com questões norteadoras. Esta modalidade pressupõe que o entrevistado

é competente para exprimir-se com clareza sobre as questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que se realizam, revelando tanto a singularidade quanto à historicidade dos atos, concepções e ideias. (CHIZZOTTI, 1998, p. 93).

O mesmo autor faz referências à escuta ativa que o entrevistador deve manter, sempre intervindo com discretas interrogações de conteúdo e assumindo uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, deixando o entrevistado inteiramente livre para falar sem constrangimento sobre seus atos e atitudes. Dessa forma, o pesquisador procura compreender a experiência que os sujeitos têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram.

*“Esses conceitos manifestos e as experiências relatadas ocupam o centro de referência e interpretações na pesquisa qualitativa”*. (CHIZZOTTI, 1998, p. 84, grifo nosso).

Respeitando essa concepção, as questões norteadoras (Vide Apêndice B) foram organizadas para, em um primeiro momento, levantar dados sócio demográficos da família. A seguir, as questões visaram identificar a reação das mães frente ao diagnóstico da deficiência intelectual do filho e quais orientações receberam quanto às possibilidades de escolarização deste. Por fim, as questões buscaram explorar a trajetória escolar desse estudante na perspectiva das mães: o ingresso na vida escolar, o que as mães consideram aprendizagem e as expectativas frente à escola comum e especial.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para a realização da análise dos dados coletados, foram utilizadas como suporte teórico as orientações preconizadas por Bardin (1991, p. 42, grifo nosso) sobre a análise de conteúdo: *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”*.

A metodologia de Bardin envolve algumas etapas para a análise dos dados. De acordo com a autora, as três fases de análise de conteúdo organizam-se cronologicamente em: pré-análise, exploração do material, e, finalmente, tratamento dos resultados obtidos ou inferência e interpretação.

O material coletado mediante as entrevistas foi organizado de acordo com as fases propostas. Inicialmente, foi feita a transcrição literal das entrevistas. O próximo passo foi uma leitura flutuante das mesmas, para haver uma maior aproximação do conteúdo e do texto. Após, foi realizada a leitura juntamente com a orientadora e o grupo de pesquisa, deixando-nos invadir por impressões e orientações, para identificação da temática contida nas mesmas. Em seguida, uma segunda leitura destacando os pontos relevantes de cada uma, o que gerou itens de interesses relativos ao problema proposto. A partir disso, alguns itens foram excluídos, pois não responderam ao problema, e outros, aglutinados, conforme as ideias em comum e, de acordo com o referencial teórico da pesquisa. Dessa forma, elaboraram-se as categorias.

Estabelecidas as categorias, a etapa seguinte foi o tratamento dos resultados. Esta etapa buscou desvendar o conteúdo subjacente ao que estava sendo manifesto.

Dessa maneira, para a construção das categorias baseadas nas teorias escolhidas para a análise qualitativa, foram feitas a unitarização, a categorização e a nomeação das seguintes unidades de sentido, que emergiram no processo de análise: Trajetória Escolar, Percepções das mães em relação ao filho, Percepções das mães em relação aos docentes e Percepções das mães em relação à inclusão.

O Quadro 3, a seguir, apresenta as categorias e suas subcategorias:

Quadro 3 - Apresentação das categorias e subcategorias

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>TRAJETÓRIA ESCOLAR</b>	- INGRESSO ESCOLAR - TROCA DE ESCOLA - EXPECTATIVAS DAS MÃES QUANTO AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
<b>PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO AO FILHO</b>	- LIMITAÇÕES DO FILHO COM DI - POTENCIALIDADES DO FILHO COM DI
<b>PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO AOS DOCENTES</b>	- ASPECTOS DIFICULTADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM - ASPECTOS FACILITADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
<b>PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO</b>	

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

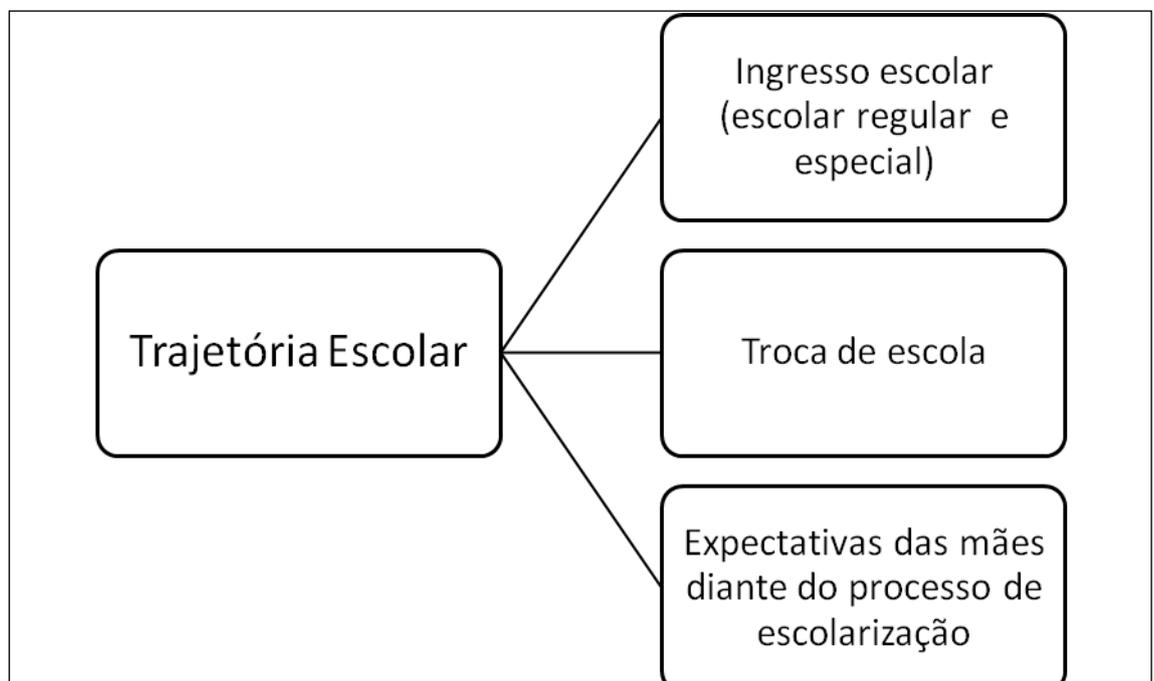
Para a análise dos dados e posterior discussão, estabeleceram-se quatro categorias, conforme descrito no capítulo anterior: Trajetória escolar, Percepções das mães em relação ao filho, Percepções das mães em relação aos docentes e Percepções das mães em relação à inclusão escolar.

### 4.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR

A primeira categoria a ser estudada refere-se à Trajetória Escolar do estudante com DI. Como desdobramento dessa categoria, surgiram como subcategorias: a) ingresso escolar (escola comum e especial), b) troca de escola e c) expectativa das mães diante do processo de escolarização, evidenciando a trajetória escolar deste estudante.

A Figura 1, abaixo, ilustra graficamente essa categoria:

Figura 1 - Apresentação da categoria Trajetória Escolar e suas subcategorias



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Essa categoria busca delinear a trajetória escolar dos estudantes com DI, cujas mães foram entrevistadas para este estudo. A pesquisa tinha como propósito entrevistar mães de

estudantes que já tivessem tido a oportunidade de ter frequentado tanto a escola especial como a escola comum.

No contato com as famílias, percebe-se um caminho percorrido no processo de escolarização do estudante: ora ingressando na escola comum e depois migrando para a especial, e retornando para a comum; ora ingressando na escola especial e, mais tarde, frequentando a comum; uns apresentando uma história de lentas conquistas, outros de grandes desafios, e outros, ainda, de conquistas e desafios; enfim, cada história evidenciando uma trajetória singular neste caminho.

Porém, independentemente das minúcias desse percurso escolar, todas as histórias convergem para o mesmo ponto: as dúvidas e os questionamentos diante de uma realidade ainda cercada por muitas incertezas e inquietações.

#### **4.1.1 Ingresso escolar (escolar comum e especial)**

A subcategoria ingresso escolar emergiu a partir das falas das mães, evidenciando suas aflições diante da escolha da escola para seu filho com DI. A escolarização do estudante, agora afiançada por lei, garante a vaga tanto na escola especial como na escola comum e, em teoria, cabe aos pais, a escolha do lugar onde seu filho estudará. Esta subcategoria busca investigar de que forma “se desenha” esse ingresso, a partir da história destas mães.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96), artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...] a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Para Carmo, a educação “inicia ao nascer e termina com a morte” [...] “é quase impossível falar de Educação sem considerar a Escola e o processo de escolarização, mas não devemos reduzir a primeira à segunda” (CARMO, 2001, p. 95). Segundo o autor, a educação é um processo contínuo que acontece nas relações sociais que estabelecemos ao longo da vida, e a escolarização é uma parte específica que adaptamos às diferenças existentes na humanidade.

Com relação à educação e às pessoas com deficiência, o conhecimento de cada época marca a relação que se estabelece entre a sociedade e as práticas educativas. A história nos

mostra que os espaços sociais em que se produziam e se transmitiam o conhecimento eram destinados somente às pessoas que se encaixavam no padrão de normalidade; dessa forma, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, muitas sendo sacrificadas ou escondidas. A partir do século XVI, a sociedade inicia a prática da institucionalização das pessoas consideradas diferentes em asilos e manicômios, ação justificada pela crença de que seriam mais bem cuidadas em um ambiente separado e a sociedade estaria protegida dessas pessoas (MENDES, 2006). De acordo com Jannuzzi (2004), a escolarização das pessoas com deficiência, no Brasil, iniciou somente no final do século XVIII e início do século XIX.

Atualmente, o movimento pela escolarização do deficiente ganhou força, tendo como base normatizações que foram oficializadas, nacional e internacionalmente, como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca), a LDBEN 9394/96, a meta quatro do Plano Nacional de Educação 2014, dentre outras, embora não garantam a efetividade e a qualidade do processo educacional.

Diante deste novo cenário educacional, em que o estudante com DI passa a ter acesso legal garantido à escola, é importante averiguar como se configura esse percurso escolar, de que forma as entrevistadas percebem o ingresso do seu filho, seja na escola comum ou especial.

A partir da análise dos relatos das mães entrevistadas acerca da categoria trajetória escolar, emergiram falas que demonstraram as dificuldades encontradas no momento das indicações e das escolhas em relação ao ingresso escolar (escola comum e especial). As mães pontuam a falta e, até mesmo, o desacordo, nas orientações profissionais recebidas quanto ao ingresso do filho na escola, o que acentua a insegurança que muitas vezes já permeia suas vidas:

E1 - Nós não recebemos nenhuma indicação do que fazer. Ela [psicopedagoga] dizia que ele poderia ter isso, ter aquilo, diversas doenças além do atraso mental. Aí a gente matriculou ele na escola normal.

E5 - Essa foi uma novela! A psicopedagoga e a psicomotricista diziam que ela tinha que ir pra escola normal, a terapeuta ocupacional dizia que ela deveria buscar uma escola especial por que a deficiência dela não era leve... Foi intenso! Muitas emoções juntas. Medo, ansiedade, expectativa, tristeza, alegria, tudo junto. Eu pensava: como será que vai ser pra ela?

O diagnóstico de deficiência de um filho pode levar toda a família a uma crise, gerando uma reação inicial de tristeza, perda e luto (AMIRALIAN, 1997). Os pais criam uma imagem da criança desde o princípio da gravidez: fantasiam sobre a vida, seu desenvolvimento, o desempenho escolar, a profissão, etc. O nascimento de um filho com

deficiência pode frustrar as expectativas dos pais, gerando vários sentimentos e ideias como a negação, a culpa, a raiva, sentimento de fracasso, medo do abandono e do preconceito, insegurança, vergonha, entre outros. Os pais são tocados pela incerteza em relação ao seu futuro e ao futuro dos filhos.

Nesse momento, é preciso considerar a força da orientação por parte dos diferentes profissionais que atendem à criança, fornecendo amparo e subsídios como forma de auxílio a esses pais, podendo ser de uma informação, escuta, encorajamento e/ou contribuição. O suporte traz benefícios a esses pais, tais como diminuição do stress, da depressão, diminuição da sobrecarga, da preocupação, proporcionando uma vida mais tranquila e suavizando as dificuldades na relação com a criança (CAMPOS, 2002). Corroborando com essa ideia, Glat e Pletsch (2004) afirmam ser importante os pais receberem, desde o início, orientação e esclarecimento profissional sobre as possibilidades de desenvolvimento do filho, “a fim de conseguir enxergar *além da sua anormalidade, carência ou deficiência, possibilitando uma maior aceitação dele entre os demais membros da família*”. (GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 2, grifo nosso).

Desde o diagnóstico, há uma exigência de reorganização nos valores e objetivos da família, e isso também se evidencia quando o assunto é a escolarização. No início do processo de escolarização do filho com DI, podemos identificar, nas falas das mães, como o saber médico acaba por definir o caminho da escolarização do estudante, tendo em vista que não se observa clareza de critérios por parte da família que norteiem sua escolha:

E2 - Mas foi só a médica que disse pra gente levar pra APAE. Os médicos da UBS disseram que ela podia ir pra escola normal, a profe da escolinha também. Eles disseram que as profes da escola normal também iam ensinar ela. Aí eu me apeguei no que os médicos disseram: eu pensei: bom, é 1 contra 3 ou 4. Uma médica diz que ela tem que ir para APAE, os outros dizem que ela pode ir na escola normal. Então, ganhou os outros!

E3 - Foi o médico que disse pra colocar ele na escola. Ele disse que em casa ele não ia aprender muito, que era pra ele ficar com outras crianças.

E4 - A gente tomou a decisão que eles [médico e psicopedagoga] tomaram!

Os extratos acima evidenciam uma espera por parte dessas famílias pela orientação do profissional e uma aceitação sem questionamento, fortalecendo, assim, o saber clínico que transcende a área da saúde e passa a fazer parte do cotidiano escolar. Essa dominância demonstra a força de um modelo, ainda vigente e fruto da compreensão da deficiência nos séculos XVIII e XIX, que busca categorizar, padronizar e normalizar os indivíduos, entendendo as diferenças humanas como problemas e rotuladas como transtornos, doenças e

distúrbios. A fala das mães revela como o saber médico, que identifica e classifica essa criança pré-escolar, passa também a ser responsável pela indicação de sua trajetória escolar, influenciando, mais tarde, no seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, o saber médico, considerado irrefutável, mantém sua hegemonia sobre os saberes pedagógicos e os saberes das próprias mães, como se esse diagnóstico trouxesse a “*receita pedagógica de como ensinar e como fazer aprender*” (GUARIDO, 2008, p. 13, grifo nosso), e pudesse acalmar as inquietações dessas mães e professores.

Os relatos das mães também apontam para as experiências vivenciadas pelas famílias e o estudante em relação ao ingresso escolar. Um exemplo é o que traz E2:

E2 - Foi um pesadelo! Quando a gente fez a matrícula, eu já disse que a nossa filha tinha problema, mas na época todo mundo falava em inclusão, inclusão. Então, tá! Já que tem inclusão vamos matricular ela na escola comum. Era reclamação todo o santo dia: ela subiu, desceu, mordeu, entrou, saiu... tudo era ela que fazia! Até parecia que as outras crianças não faziam isso, só ela. A professora dizia que não sabia o que fazer com ela, que não tinha formação pra isso.

O excerto acima evidencia barreiras encontradas no percurso escolar do estudante com DI. A falta de preparo de algumas instituições e profissionais, o preconceito, o estigma, o número elevado de estudantes em sala de aula, entre outros, são fatores que dificultam e até impossibilitam a efetivação do processo de escolarização. Beyer (2010) assevera que a legislação, por si só, não garante o sucesso das experiências de inclusão escolar, “a definição legal não pressupõe o sucesso empírico” (p. 65). Segundo o autor, é necessária a tomada de consciência e a disposição de participação no processo do atendimento escolar no ensino comum de todos os sujeitos envolvidos, como pais, professores, gestores, crianças, etc.

De acordo com Carvalho (2013), a prática da proposta da educação inclusiva não é uma unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia de sociedade e de escola inclusivas. A autora refere-se à resistência dos professores em razão da insegurança no trabalho educacional escolar a ser realizado nas classes comuns com os estudantes com deficiência, em que alegam a falta da formação específica recebida e a falta de oportunidade em estagiar com estudantes da educação especial.

A fala das mães também faz referência a outras experiências que evidenciam o lugar que o estudante com deficiência pode ocupar na escola:

E5 - Eu via que ela gostava de ir pra escola. Em termos de socialização foi tudo de bom, mas ela ficava como uma figura de decoração. A professora não exigia nada dela, era como se ela não fizesse diferença naquela sala, até por que não incomodava.

Toledo e Martins (2009) nos instigam a refletir a respeito do lugar do estudante com deficiência em sala de aula e em como o professor está promovendo a aprendizagem neste espaço, considerando as singularidades desse estudante: “*Estaria este estudante posto no meio apenas para socializar-se ou deixado a sua própria sorte, tentando por si só adaptar-se nesse meio?*” (p. 5, grifo nosso).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica propõem analisar a formação inicial de todos os professores adotando a perspectiva da educação para todos, aliando qualidade com equidade, formando profissionais capacitados e especializados. Neste contexto, “[...] *o aluno não seria recebido nas escolas para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, mas sim, para que se oportunize o desenvolvimento efetivo de todos*” (BRASIL, 2001, p. 77, grifo nosso), embasado em uma prática reflexiva.

A partir da análise das entrevistas, observa-se uma prática de exclusão em um contexto intitulado inclusivo. Embora o estudante tenha garantido legalmente seu direito ao ingresso e à permanência no universo escolar, a realidade, por vezes, se mostra contraditória a esse respeito, e o que se observa é um estudante excluído das oportunidades efetivas de desenvolvimento em sua sala de aula. No extrato anterior, a ação dessa professora parece perpetuar uma característica de segregação, presente na história da escolarização do estudante com DI.

#### **4.1.2 Troca de escola**

Como já mencionado anteriormente, a história nos mostra que a escolarização do estudante deficiente sempre enfrentou obstáculos. A educação formal desses indivíduos não era considerada como necessária, ou até mesmo, possível, principalmente para aqueles com deficiência intelectual.

Esse cenário começa a mudar nos últimos 100 anos, com a criação da lei da obrigatoriedade escolar nos países europeus, e, décadas mais tarde, no Brasil, em que a legislação aponta para que todas as crianças devam frequentar a escola.

Diante da multiplicidade das características do alunado, a escola buscou formar grupos homogêneos, utilizando critérios de nivelamento como sexo, idade, condições cognitivas, entre outros. Esse formato de organização escolar tornou a escola um espaço de grupos uniformes, sendo as escolas comuns destinadas às crianças ditas normais, cabendo aos estudantes com deficiência a escola especial, alicerçada na crença de que ela seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado. (MENDES, 2006).

Atualmente, diante da ênfase numa educação inclusiva, o estudante com deficiência passa a ter, legalmente, sua inserção no sistema comum de ensino. A partir dessa nova proposta no cenário da educação, observa-se, neste estudo, o movimento de transição “entre escolas”, que marca a trajetória escolar dos estudantes com DI. O estudante ingressa em uma escola, seja ela especial ou comum e, após um período, segue para outra, na inquietação da busca de um espaço adequado para a escolarização.

Nos extratos abaixo, as mães relatam como os profissionais, de alguma forma, definiram a escolha da mudança do tipo de escola, um discurso que se repete entre profissionais da saúde e da educação, e que intervém na trajetória da escolarização do DI, influenciando esse movimento de mudança “entre escolas”:

E2 - Ela foi indicada para ir ao colégio normal, mas ela não ficou nem 2 meses na 1ª série. [...] Uma mulher da educação, a diretora e a professora marcaram uma reunião e ela não ficou mais lá. A professora disse que ali não era lugar para ela, que ela precisava de cuidados que ela não tinha como dar e de remédios para se tornar mais tranquila.

E6 - Ele vinha de uma escola normal da onde a gente veio e ele estava bem. Quando a gente chegou aqui, o médico disse que ele ia se beneficiar de uma escola especial, que ele conhecia essa escola e que lá era bom pra ele por que tinham crianças com problemas como ele.

Percebe-se, nesses discursos, uma predominância do pensamento decorrente do modelo médico, em que são enfatizadas as categorias clínicas em detrimento das pedagógicas, confirmando as ideias de Skliar (2004), o qual destaca a persistência do modelo clínico-terapêutico na abordagem educativa das crianças especiais. De acordo com o autor, a concepção de sujeito no modelo clínico oferece uma versão incompleta de sujeito, enquanto o modelo sócio-antropológico da educação apresenta, ou deveria apresentar, uma versão de diversidade cultural.

O modelo clínico, muitas vezes aplicado na educação do estudante com deficiência, visa classificar, denominar e conceituar as pessoas que possuem um problema no seu desenvolvimento, influenciando sua autonomia e sua adaptação ao meio social. Baseia-se numa perspectiva individualizada sobre a pessoa com deficiência, focalizando nas limitações e olhando a pessoa com deficiência através de uma abordagem de reabilitação, adequando-a aos padrões da sociedade e buscando um funcionamento físico, intelectual e sensorial dentro de um padrão de normalidade. Ainda de acordo com Skliar (2004), a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um

problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade.

Beyer (2010) afirma que a existência de sistemas escolares paralelos é fruto da pressão praticada por modelos normativos, em que a pessoa que é vista como incompleta, o que mantém o fluxo entre a escola comum e a escola especial. Os estudantes que não correspondem às medidas de normalidade, conforme a proposta escolar, são rejeitados e ajeitados no sistema especial.

Os discursos das entrevistadas demonstram que a busca pelo padrão de normalidade, propagada pelo modelo médico de deficiência, mantém esse fluxo, fortalecendo, assim, esse movimento “entre escolas”. Todavia, percebe-se que esse movimento, referido por Beyer, também é influenciado por outro modelo de deficiência vigente no contexto escolar. Seguem, a seguir, extratos que fazem alusão a esse modelo:

E4 - A gente tirou ela do colégio normal por que a gente não via progressos. Eu achava que ela ia aprender mais no colégio especial e não foi bem assim. A professora não dava praticamente nada para eles fazerem. Não vinha nada no caderno. Eles ficavam recortando, pintando ,picando, colando a tarde inteira. Eles faziam um trabalho braçal, não tinha que botar a cabeça para pensar, era mecânico. Eu pensava: como ela vai aprender? Ainda bem que no outro ano foi diferente por que tinha outra professora.

E5 - Sei que ela não vai aprender conteúdo do jeito que os outros aprendem mas nessa escola eles tratavam ela como incapaz. A gente queria um lugar onde não tivessem ela como a coitadinha, a que precisa de ajuda, que não consegue fazer as coisas sozinha. Ela começou a se tornar mais dependente em casa e a gente percebeu que lá (na escola) eles faziam tudo por ela ou pediam para as colegas fazerem. Eles não davam atividades que desafiassem ela, eu via que eles não acreditavam que ela ia fazer. Ela era só a queridinha! Então a gente mudou ela da escola particular para a municipal.

Nos extratos supracitados existe um olhar, tanto da escola comum como da especial, influenciado pelo modelo caritativo da deficiência, em que a pessoa é vista como merecedora de caridade e de ajuda. A partir dessa ótica, a escola oferece tarefas menos desafiadoras, o que acaba prejudicando o desenvolvimento das potencialidades do estudante. De acordo com Augustin (2012), o modelo caritativo acaba por reforçar a autopercepção da pessoa como necessitada, tendo em vista que o outro a enxerga dessa forma. Aqui, tanto a escola comum com a especial, ora pautadas no modelo caritativo da deficiência, ora no modelo médico, subestimam a possibilidade de aprendizagem desse estudante, corroborando a representação social do estudante com deficiência tido como incapaz.

Algumas falas apontam diferentes motivações para mudança de escola:

E1 - O primeiro dia de aula já foi problemático. Ele frequentou essa escola só um mês. Logo no início, teve uma psicóloga na escola que mandou um e-mail para o neurologista dele pedindo que fizesse um laudo dizendo que ele era impossibilitado de ficar na escola regular por ser louco e deficiente mental. Ela dizia que as professoras reclamavam dele, que ele atrapalhava o trabalho da professora com todos os outros estudantes já que eles queriam fazer as atividades e só ele não fazia. A gente fez reunião e a diretora falou que eles faziam a inclusão, mas que ele era muito difícil.

E6 - O professor de educação física não incluía ele [sic] nas atividades por que ele era lento e não tinha uma boa motricidade; [...] a professora tirava uns minutos do recreio dele para ele aprender a se comportar por que ele atrapalhava a aula e não fazia as atividades que nem os outros. No recreio, alguns colegas não queriam brincar com ele por que o apelido dele era mongo, de mongoloide. Tu não vai acreditar em quem colocou esse apelido: a própria professora!

Na visão dessas mães, a “escola para todos” acaba se constituindo apenas como um jargão, pois o meio escolar nega a diversidade, fundamentando-se no já conhecido processo de normalização: há uma adequação do estudante aos padrões da sociedade, almejando um funcionamento físico, intelectual e sensorial deste estudante dentro de um padrão de normalidade.

Na opinião de Carvalho (2005), há uma negação de muitos professores em receber determinados estudantes, principalmente aqueles percebidos como muito diferentes e para os quais não se sentem preparados. Outros professores aceitam, reunindo-os num grupo à parte, o que acaba produzindo a exclusão, na inclusão. Sob o mesmo ponto de vista, Bisol e Valentini (2014) fazem referência à uma inclusão que aparentemente inclui. Uma inclusão que segue leis e diretrizes, mas que “delimita uma espécie de periferia dentro da escola: no centro, os estudantes e, numa espécie de anel em torno do centro ou em um bairro vizinho ao centro, os estudantes de inclusão”.

Derrida (2003) nos traz o conceito de hospitalidade, que corresponde à plena aceitação do outro, passando da condição de estrangeiro à condição de hóspede. O autor afirma que a única forma de entrar em contato com o outro é através da produção de laços de proximidade. Dessa forma, a hospitalidade sugere a experiência de relação entre duas pessoas que implica no desenvolvimento da capacidade de acolhimento, numa relação irrestrita de aceitação do outro, desfrutando suas diferenças, valorizando os lugares de contato, de interação, de mediação, de encontro e de relação interpessoal.

Nesse contexto educacional, cabe questionar: de que forma a escola estabelece essa relação com o estudante com DI? Quão hospitaleira a escola consegue ser? Bisol e Valentini (2014) afirmam que a escola adota uma postura seletiva, sendo mais hospitaleira em relação a algumas crianças em detrimento de outras. De acordo com as autoras, “a escola pouco

acolhia, acolhe mal ou não sabe acolher a criança ou o adolescente com deficiência” (2014). Os discursos das entrevistadas evidenciam que os professores parecem encontrar dificuldades em estabelecer uma atitude de acolhimento com relação a esse outro que é diferente.

Essa dificuldade em acolher esse outro que é diferente fica evidente no discurso da mãe ao referir que “o *professor de educação física não incluía ele nas atividades por que ele era lento e não tinha uma boa motricidade*” (E6). Cabe refletir, aqui, sobre os conceitos de oportunidades iguais e igualdade de oportunidades, sendo este último consideração integrante dos documentos nacionais e internacionais da educação para todos.

Segundo Bernardes (2010), o paradigma integracionista orientou por muito tempo os ideais da educação especial. Esse modelo visava integrar o estudante ao contexto escolar, tendo este que se adequar às práticas educativas oferecidas, sem considerar as diferenças existentes para seu processo de aprendizagem. A escola assumia um papel de passividade diante do processo educativo desse estudante integrado, e cabia a este e a sua família a adaptação a esse meio. Nesse modelo, eram oferecidas oportunidades iguais a todos os estudantes, sem consideração às diferenças.

No modelo inclusivo, novo paradigma educacional proposto, a educação é definida como a prática da inclusão de todos, independentemente do talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aulas provedoras, em que as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Nesse modelo, prioriza-se a igualdade de oportunidades educativas.

A fala das entrevistadas nos mostra que algumas escolas ainda estão distantes desse modelo inclusivo, pois sua prática escolar está pautada no paradigma integracionista, na busca de uma padronização, em que o professor espera que esse estudante se adeque e corresponda aos padrões impostos pela escola, oferecendo oportunidades iguais a todos: E1 – “*ele atrapalhava o trabalho da professora com todos os outros estudantes já que eles queriam fazer as atividades e só ele não fazia*”. E 6 - “*a professora tirava uns minutos do recreio dele para ele aprender a se comportar por que ele atrapalhava a aula e não fazia as atividades que nem os outros*”.

Carvalho (2005) esclarece que, no conceito de igualdade de oportunidades, o princípio geral é o da igualdade de direitos a oportunidades, ao direito igual de cada um de ingressar na escola e, nela, exercitar sua cidadania, aprendendo e participando. Atuar em conformidade com o princípio da igualdade de oportunidades garante o atendimento a todos e a cada um, de modo que o direito de todos à educação se efetive na prática. A igualdade na

educação implica na consideração das diferenças dos estudantes, e não no tratamento igual para todos.

#### 4.1.3 Expectativa das mães diante do processo de escolarização

Diante de uma nova realidade no campo educacional, em que o paradigma da educação inclusiva passa a orientar novas propostas educacionais, implicando na adaptação da escola comum, a fim de que se torne uma escola para todos, as mães de estudantes com deficiência intelectual passam a lidar com a possibilidade da escolarização do seu filho tanto na escola especial, como na escola comum.

Essa subcategoria busca identificar o que as mães esperam do processo de escolarização do seu filho. Em que ancoram as expectativas de escolarização? Em que lugar as mães colocam a escola?

As falas, a seguir, explicitam a perspectiva das participantes, independentemente do tipo de escola:

E2 - [...] que aprendesse a ler. [...] Eu sabia que ela tinha problema mental, que ela tinha um atraso pra aprender mas eu achei que era só um atraso. Na escola normal ela ia aprender que nem os outros. Depois ela foi pra classe especial e eu achava que agora sim ela ia aprender a ler e escrever. Quando ela foi pra APAE eu também esperava que ela fosse aprender a ler e escrever. Eu achava que era isso que a gente podia deixar pra ela, os estudos. Como os meus pais sempre disseram: o estudo pra ser alguém na vida.

E3 - Eu achei que lá ele ia aprender [escola comum]. Lá no outro colégio [escola especial] eles brincavam muito e a professora era bem acomodada, eu vi que ela não ia ensinar ele a ler. No do bairro eu pensava que ia ser diferente, que eles iam ensinar as letras, os números, a contar, essas coisas que as crianças aprendem, pra ter um futuro melhor.

Os relatos apontam para as crenças dos familiares em uma das primeiras e mais tradicionais funções da escola – que é ensinar o estudante a ler e a escrever. As mães parecem crer que o fato de frequentar a escola, por si só, propiciará melhores condições de vida para seus filhos, talvez pela expectativa de que a leitura e a escrita possibilitem uma maior autonomia. A ideia de que na escola seu filho aprenderá a ler e escrever está presente em todas as entrevistas como a primeira expectativa destas em relação à trajetória escolar do filho. Em suas fantasias, frequentar uma escola e ser capaz de ler e escrever diminui a diferença entre seu filho e as demais crianças, fazendo-o parecer com os demais estudantes. Novamente, percebe-se a questão da busca da normalização no discurso das mães.

Inicialmente, há uma expectativa de normalidade futura para esse filho, ocasionada pelo ingresso escolar: “... *eu sabia que ela tinha um atraso pra aprender, mas era só um atraso... na escola normal ela ia aprender que nem os outros*” (E2). Aparece a crença ou o desejo de que a escola “normal” normalizará aquele que é diferente. Com o passar do tempo, há uma constatação de que essa esperança talvez não se consolide, o que acaba por “confirmar” ainda mais as diferenças existentes entre o seu filho deficiente e o outro, o que fica claro na entrevista a seguir:

E3 - Eu achava que ele ia aprender tanto no primeiro colégio especial como no colégio do bairro (escola comum) que nem as outras crianças, mas não é assim. Faz um tempão que ele tá no colégio e não aprendeu a ler e escrever. Os colegas dele que não tem problema já tão lá na frente, ele é que não vai! Isso é por causa do problema dele.

A fala acima exemplifica as palavras de Carvalho (2013) quando afirma que as comparações entre o “eu” e o “outro deficiente” ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico, sendo feita em torno de certos indicadores que eliminam aquelas que não se encaixam, já que fogem do padrão estabelecido. De acordo com a autora, o deficiente reforça nossa condição de normalidade, já que apresenta anormalidades.

Dessa forma, uma escola regulada pelo modelo clínico, habituada a trabalhar com o estudante ideal e/ou baseada em um único modelo de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização deste estudante, acaba se tornando um dos grandes desafios para a educação, resultando no já esperado fracasso escolar do estudante com DI, tendo em vista sua anormalidade. (MELETTI; KASSAR, 2013).

Também se observa, nesta subcategoria, um movimento na expectativa das mães quanto ao processo de escolarização do filho. A trajetória escolar inicia com uma expectativa voltada basicamente à aprendizagem da leitura e escrita deste filho, como forma de diminuição das diferenças e da garantia de um futuro melhor. Gradativamente, parece haver uma ressignificação desse processo: da leitura e escrita, as mães passam a desejar que os filhos estabeleçam e ampliem relações sociais no ambiente escolar:

E1 - No caso do meu filho, eu queria que ele aprendesse a ler e escrever, mas não sei se ele vai aprender, mas era o que eu esperava, então o aprender pode ser aprender a conviver com outro, a se virar.

E4 - A escola vai servir pra ela se relacionar, pra ela aprender a se virar, a gente não tem que ficar mais esperando que ela aprenda a ler e escrever. Ela já aprendeu algumas coisas convivendo com os colegas.

E6 - A gente queria que ele aprendesse a ler, escrever, interpretar, fazer cálculo. Acho que eu tinha uma ideia de que as escolas iriam ensinar isso pra ele. Atualmente eu espero que a escola saiba respeitar o ritmo do meu filho e eu também quero que ele aprenda cada vez mais a se virar. Ele aprendeu a esperar a vez dele com os colegas, cada um tem sua vez.

Os extratos anteriores apontam para um novo olhar das mães em relação às suas expectativas quanto ao processo de escolarização de seu filho. Estas passam a almejar uma maior interação social para o filho em seu ambiente escolar, e demonstram perceber que, a partir dessa interação, há uma aprendizagem que os leva a uma maior autonomia. Esse novo cenário que começa a ser vislumbrado pelas mães vem de encontro à premissa da teoria histórico-cultural de Vigotski, revelando a importância das interações sociais nos processos de desenvolvimento humano. Para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem pelas interações com outras crianças de seu ambiente, que determina o que por ela é internalizado. A criança vai adquirindo estruturas linguísticas e cognitivas, mediada pelo grupo.

De acordo com Beyer (2010), o pensamento vigotskiano refere-se à vida social como o carro-chefe do desenvolvimento psicológico da criança e, por isso, é tão importante que a educação proposta para as crianças com deficiência seja caracterizada pela promoção variada e rica das suas vivências sociais.

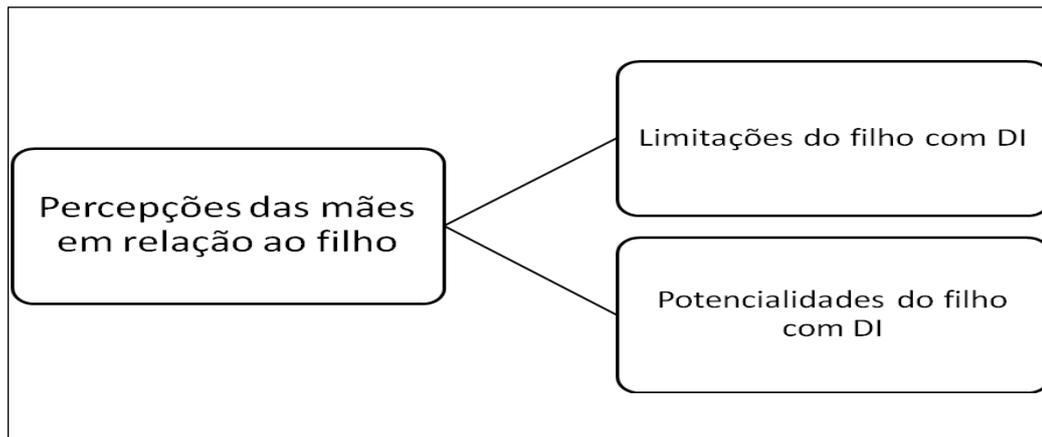
#### 4.2 PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO AO FILHO

A segunda categoria, percepções das mães em relação ao filho, buscou averiguar como as mães enxergam o filho que apresenta uma deficiência intelectual.

A partir da leitura e da análise das entrevistas, observaram-se duas vertentes nos discursos das mães, uma referente às limitações que os filhos apresentam; e outra, sobre suas potencialidades.

A Figura 2, a seguir, ilustra graficamente a categoria e as subcategorias:

Figura 2 - Apresentação da categoria e subcategorias Percepções das mães em relação ao filho



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

#### 4.2.1 Limitações do filho com DI

De acordo com Eizirik e Kapczinski (2001), tornar-se pai ou mãe é um dos acontecimentos mais marcantes do ciclo vital de qualquer indivíduo e imprime mudanças em sua personalidade. Já nas brincadeiras com bonecos e bichinhos, podemos observar nas crianças o projeto da parentalidade futura. Quando uma criança é concebida, já há na mãe e no pai uma organização de fantasias ou de expectativas ligadas à concepção e ao desenvolvimento da criança. No momento do nascimento de um filho, os pais invariavelmente se deparam com a tarefa de integrar fantasia e realidade. Existe um bebê imaginário que povoou os seus sonhos e fantasias, um outro não visível, mas real (o feto) e, finalmente, o bebê real, que agora pode ser visto, ouvido e, finalmente, tomado nos braços.

De acordo com Luca (2001), com a chegada de um filho, muitas expectativas são criadas em torno dele, no que se refere ao seu futuro, e se ele vai corresponder às idealizações que lhe são colocadas desde o momento da concepção. Espera-se que, no mínimo, ele seja bonito, saudável e tenha tudo o que uma sociedade competitiva exige. Se o filho nasce com alguma deficiência, seja ela qual for, há uma quebra nessa idealização.

Para Sinason (1993), o nascimento de um bebê é um momento público, algo que traz esperança e prazer. Mas, quando o bebê nasce com desconforto, dor ou deficiência, a família experimenta sentimentos difíceis. A partir do diagnóstico, cria-se um quadro de incertezas, intensificado pelas dificuldades de aceitação e de convivência com a nova realidade. O clima emocional da família se transforma. Os relatos abaixo mostram a tensão emocional vivenciada pelas famílias no momento do diagnóstico, evidenciando um olhar direcionado às limitações da pessoa com deficiência:

E2 - [Momento do diagnóstico] A médica disse que ela tinha o corpo de uma criança de 5 anos , mas a cabeça era mais atrasada. Eu saí de lá chorando muito. Meu marido não, ele disse que não adiantava chorar, mas eu via que ele ficou muito preocupado. Eu chorei por um bom tempo porque ninguém quer um filho deficiente e porque eu pensava que ela nunca ia aprender nada. Eu tinha medo que ela nunca aprendesse a fazer as coisas sozinha e um dia a gente ia morrer. Foi um tempão pra eu começar a ver que não era assim. Eu fiquei muito mal, entrei até em depressão.

E5 - Exames, exames, exames e a gente descobriu que ela teve uma paralisia cerebral quando nasceu, em função da falta de oxigênio e afetou também a parte cognitiva. Imagina o desespero de toda a família. Foi desesperador! A gente já tinha enfrentado a intolerância ao leite, a cirurgia da perna, porque tinham deslocado o fêmur dela, e agora mais isso!

O clima emocional também é alterado devido às pressões sociais externas experienciadas pelas famílias. Na opinião de Buscaglia (1997), além das famílias lidarem com as pressões internas, há também as pressões exercidas pelas forças sociais. Os parentes, amigos, embora com boa intenção, sugerem novos médicos ou métodos para o tratamento imediato da criança e acabam por criar problemas adicionais às famílias, pois podem interpretar esses comentários como um questionamento crítico de suas escolhas e capacidades:

E4 - Todo mundo opina numa hora dessas. Uns diziam que o médico não era bom, que aquele outro era melhor, a professora questionava a medicação e indicava outro médico e outro remédio, tudo era colocado em dúvida. Todo mundo tem receita: faz isso, faz aquilo, leva no médico tal... É um caos! Tu te perguntas se não tá fazendo tudo errado.

Cabe destacar que as limitações percebidas pelas mães a respeito de seus filhos com DI estão, muitas vezes, alicerçados sob a óptica dos modelos caritativo e médico de deficiência. Na categoria anterior, o modelo caritativo se fez presente na percepção da escola em relação ao estudante com DI. Aqui, observa-se a percepção das mães pautada nesse mesmo modelo, em que a pessoa com deficiência é vista como vítima de sua incapacidade, merecedora de caridade e de ajuda, incapaz de ter uma vida independente.

O deficiente é percebido como necessitado, reforçando a autopercepção da pessoa com deficiência, fenômeno denominado como “Mirror effect”, conforme Harris (2003 apud AUGUTIN, 2012).

E4 - Eu assumo que eu acabava fazendo por ela por que achava que ela não ia conseguir fazer e a psicopedagoga me dizia: deixa ela cortar o bife, deixa ela passar o patê no pão, deixa ela escolher a roupa, se estiver frio tu pega mais um casaco. Desde sempre ela falava isso, mas eu acabava fazendo por que eu pensava: pobrezinha, tão pequena e já tá passando por tanta coisa difícil, aí eu fazia. Eu achava que ela não ia conseguir fazer nada!

E5 - Teve vezes onde a minha mãe disse pra mim: tu tem que acompanhar a tua filha no que ela faz, ela não vai conseguir sozinha, coitadinha! E eu repetia: coitadinha!

O modelo médico também se faz presente nos discursos, em que a pessoa é percebida como portadora de uma patologia. A pessoa é relegada a um segundo plano, assumindo um papel passivo, de paciente, enquanto a deficiência assume a prioridade. Esse modelo busca um padrão de normalidade, indicando que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer.

Os seguintes extratos exemplificam a influência desse modelo na percepção das mães:

E1 - A gente notou que ela [irmã do menino com DI] era mais esperta que ele. Já sabia mexer no controle remoto, já sabia alguns nomes de desenho. Ele não. Ela, com 4 anos viu um M do Mac Donalds e falou Mac. Ele nunca fez isso. Ele teve dificuldade no falar, no caminhar, no pegar. Quer dizer, ele foi mais lento pra tudo. Isso que a irmã é mais nova, mas ele não consegue, é da deficiência, não tem o que fazer.

E3 - Ele não aprendeu nada de ler e escrever em nenhum colégio. A gente vai para o colégio pra quê? Para aprender a ler e escrever e ele não aprendeu nada. Eu achava que quem não aprendia era quem não ia para o colégio e ele ia. Minha nora diz que algumas crianças não aprendem nada por causa da deficiência e é assim com ele. Eu te falei: ele não aprendeu nem um pouquinho por causa desse problema dele. E acho que ele nunca vai aprender por que isso não tem cura.

Os discursos evidenciam a preponderância do modelo médico na compreensão da deficiência intelectual em relação às capacidades de seu filho. Alicerçados nesse modelo, as mães classificam as crianças a partir do seu diagnóstico: as que aprendem e as que não aprendem, negligenciando o potencial de desenvolvimento inerente aos seres humanos, independentemente da deficiência.

De acordo com a OMS, no modelo médico, a incapacidade é um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde. Essa concepção de deficiência gera uma representação da pessoa com deficiência como ineficaz, desacreditada em suas potencialidades e improdutiva nos campos acadêmico, social e econômico (DIAS, 2004).

De acordo com Dias e Oliveira (2013), esse olhar negativo e estigmatizante por parte dos pais está amparado em abordagens normativas do desenvolvimento humano que foram estabelecidas ao longo da história e sendo substituídas ou potencializadas pelas seguintes. Somente no século XX surgem concepções de desenvolvimento que permitem redirecionar a compreensão da DI. A deficiência, até então vista como impossibilidade de desenvolvimento

intelectivo, passa a ser considerada uma das alternativas de desenvolvimento possível ao ser humano. A partir desse novo cenário, com uma nova compreensão da DI, observa-se nos discursos das mães deste estudo, um novo olhar direcionado ao filho: esse filho, até então visto como anormal, vítima e incapaz, passa a apresentar algumas “potencialidades”, o que é objeto da próxima subcategoria.

#### **4.2.2 Potencialidades do filho com DI**

Dias e Oliveira (2013) mencionam que a noção do desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski implica uma relação de constituição recíproca entre os aspectos orgânicos e os da ordem da cultura, que permitem as transformações das funções psicológicas, favorecendo o emergir das funções superiores, fundamentalmente humanas. Para Vigotski, o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual está baseado nessa noção de desenvolvimento humano, rompendo com as visões anteriores fundamentadas na predeterminação do fenômeno, passando a acreditar e confiar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades.

Em seus estudos sobre a Defectologia (VIGOTSKI, 1997), o autor compreende a deficiência como uma das manifestações possíveis no processo de desenvolvimento humano. Para ele, cada pessoa se desenvolve de uma forma única e singular, portanto a criança deficiente não é menos desenvolvida em relação ao desenvolvimento considerado típico, ela apenas se desenvolve de outro modo.

A partir do olhar vigotskiano, a representação social da deficiência, até então centrada na limitação, refletindo os estereótipos e os preconceitos enraizados, gradativa e lentamente, passa a ser questionada e alterada, e a criança com DI começa a ser vista como alguém com potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Esse redirecionamento na compreensão da DI aparece no discurso das mães nas entrevistas, evidenciando um movimento importante na ressignificação da representação construída a respeito do seu filho:

E2 - Na época eu achava que ela nunca ia conseguir fazer nada sozinha por causa da deficiência, hoje eu vejo que não é assim. Ela se vira, não sabe ler e também não sabe escrever, mas se vira. Até o ônibus que vai pro nosso bairro ela sabe qual é. Um dia eu cheguei em casa e ela tinha feito um bolo com a vó. A minha sogra disse que ela só mediu os ingredientes e ligou o forno, o resto foi a Marina que fez. Ela estava toda feliz!

E3 - Eu achava que ele não ia aprender nada por causa do problema dele, mas ele aprendeu a jogar bola. Antes ele não jogava bola, agora ele quer sempre jogar futebol. No colégio ele aprendeu a jogar futebol com o professor de educação física e com os colegas.

Esse olhar direcionado às potencialidades do filho por parte das mães parece emergir após o ingresso na vida escolar, onde as interações sociais começam a se ampliar no contexto de vida desse estudante com DI. Até então, as mesmas referiam apenas às impossibilidades e às limitações ocasionadas pela deficiência. Como já citado anteriormente neste estudo, ao falar sobre a deficiência, Vigotsky (1997) explicava o defeito primário, de origem biológica, e o secundário, como as consequências psicossociais da deficiência. Para o autor: “*as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito*” (1997, p. 93, grifo nosso). A perspectiva socio-histórica destaca as interações sociais, enfatizando a importância da atuação de outro componente do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos. Somente a partir da interação com outras pessoas, da relação do ser humano com o meio físico e social, é que o indivíduo se constitui como humano (LIMA, 2009).

Considerando as ideias de Vigotski, Dias e Oliveira (2013) enfatizam que a deficiência deve ser vista como um processo contínuo. À medida que a ontogênese prossegue, a participação da pessoa em contextos ricos e desafiadores faz com que a deficiência primária seja suplantada por novas formações qualitativas. Para a teoria, a experiência pessoal coloca em curso processos compensatórios capazes de transformar a própria estrutura orgânica. Desta forma, a alteração primária passa para o segundo plano, já que se criam condições de compensação social da deficiência. Há o surgimento de novos processos como resposta do organismo diante dos desafios, acionando funções que contrabalançam a deficiência, equilibram a pessoa e proveem as demandas advindas da relação com o mundo.

A partir dessa premissa, pode-se inferir que a restrição dos contatos sociais, como o período pré-escolar, fez com que a deficiência apresentada por seus filhos fosse abordada como uma condição incapacitante, havendo uma preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário.

Por outro lado, quando o meio social se amplia e as relações interpessoais se expandem, as mães reconhecem um processo de aprendizagem que se efetiva no contato com os colegas e professores nesse contexto educacional. Percebem uma autonomia maior no cotidiano, uma postura mais ativa desse filho e diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, que vão além do processo da leitura e da escrita:

E5 - Eu aprendi que ela não é coitadinha, ela consegue aprender, ela se vira. Ela foi recolher a roupa do varal e minha mãe foi lá ajudar ela e eu disse: mãe, a Carol consegue fazer, deixa ela fazer. Ela seca a louça, põe a mesa, varre o chão, compra coisas no mercado. Eu escrevo uma lista do que eu quero e ela vai no mercado, escolhe os produtos, escolhe a roupa que vai colocar quando vamos sair, faz as escolhas dela. Eu vejo que ela está mais adulta. Ela sabe ler um pouquinho, está se relacionando mais com as colegas, não que ela não seja sociável, é que agora ela tem colegas, antes era muito sozinha.

E6 - Eu acho que ele aprendeu a conversar mais depois que foi pra escola, a ser mais esperto, mais brincalhão. [...] Uma vez ele foi na festa da uva com a turma do colégio e a profe orientou que quem se perdesse era para falar com os guardinhas. Quando eles chegaram ele viu uma criança chorando perdida e disse: fala com o guardinha, fala com o guardinha! Ele se vira!

Os extratos ilustram um movimento diferenciado das mães, em que constroem outras possibilidades para os filhos, ultrapassando o modelo caritativo em que prevalece a superproteção e a menos valia do sujeito com deficiência. Nesse contexto, reconhecer a capacidade de desenvolvimento do seu filho pode significar abrir espaço para o empoderamento deste e da família, buscando romper com as representações sociais negativas a respeito da DI.

Silva (2009) conceitua o empoderamento como o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir. De acordo com Araújo (2011), empoderar significa sair da posição de passividade e submissão, criando condições para que estes, DI e família, possam discutir e atuar ativamente no processo de transformação social.

As falas acima exemplificam o processo de empoderamento vivenciado pelos estudantes e familiares. Vulneráveis diante dos saberes médicos e pedagógicos, afetados por uma concepção estigmatizada da DI, em que há uma representação social de incapacidade e patologia da deficiência e, até então, invisíveis nesse panorama educacional, os estudantes com DI e sua família começam a se apoderar do direito de tomar decisões, rompendo com a concepção de fragilidade e buscando ser protagonistas de suas escolhas, com consciência de suas habilidades e competências, conquistando o poder pessoal de conduzir suas vidas.

Em síntese, em relação à categoria percepção das mães em relação ao filho, em que são abordadas duas vertentes: limitações e potencialidades, os discursos parecem apontar para um movimento de ressignificação da compreensão da DI pelas mães. De um olhar inicial superprotetor, direcionado às limitações e fragilidades desse filho, as mães começam a considerar as possibilidades de realização que esse filho apresenta.

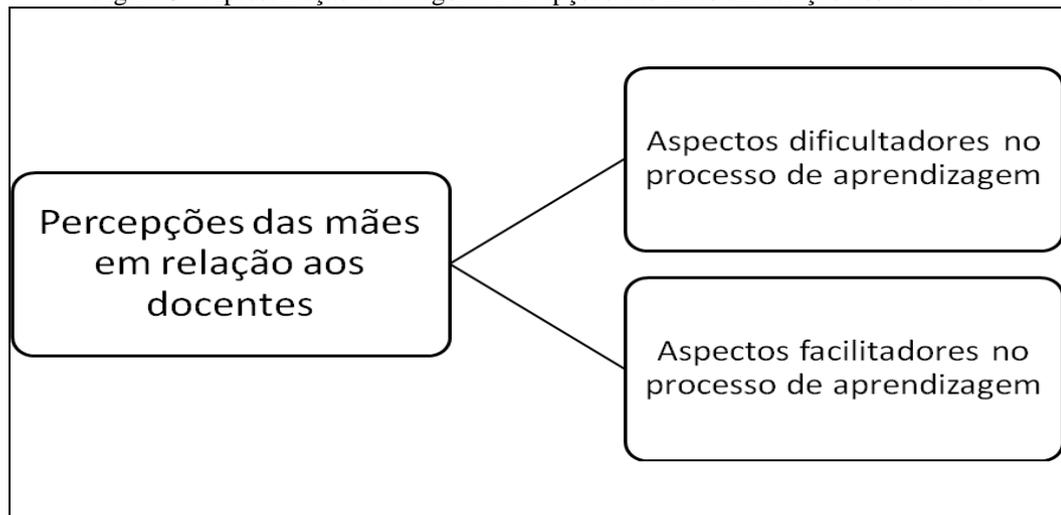
A próxima categoria aborda a percepção das mães em relação aos docentes, contemplando os aspectos dificultadores e facilitadores no processo de aprendizagem, tanto na escola especial como na escola comum.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO AOS DOCENTES

A terceira categoria analisada refere-se às percepções das mães em relação aos docentes. Como desdobramento dessa categoria, surgiram como subcategorias os *aspectos dificultadores no processo de aprendizagem* e os *aspectos facilitadores neste processo*.

A Figura 3, a seguir, apresenta graficamente essa categoria e as subcategorias que são tratadas:

Figura 3 - Apresentação da categoria Percepções das mães em relação aos docentes



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

A escolarização dos estudantes com DI tem desafiado os ambientes escolares, estabelecendo um novo ritmo à prática docente. Neste estudo, as percepções das mães em relação aos docentes apontam a relevância do papel deste profissional, considerando que a relação que os docentes estabelecem com os estudantes marca, de forma significativa, a trajetória escolar deste. Cabe questionar: de que forma esse docente marca a trajetória escolar deste estudante? De maneira positiva? Negativa? Como a compreensão da diversidade por este docente, influencia sua relação com o estudante? O que estes pensam e sentem em relação à presença de estudantes com deficiência em suas turmas? E de que forma isso reflete na trajetória deste estudante?

Em seus estudos, Carvalho (2010) discute algumas perspectivas relacionadas a inclusão do estudante com deficiência a partir de aspectos atitudinais do docente, enfatizando que a predisposição dos professores frente à diversidade pode criar ou remover obstáculos no processo de escolarização.

Essa categoria começa a ser analisada a partir dos aspectos considerados dificultadores no processo de aprendizagem desse estudante com DI.

#### **4.3.1 Aspectos dificultadores no processo de aprendizagem**

A partir da análise dos relatos das mães entrevistadas acerca da percepção dessas em relação à ação docente nas escolas comuns e especiais, emergiram falas que apontam elementos como a falta de preparo profissional, o número elevado de estudantes em sala de aula e a não aceitação das diferenças pelo professor como aspectos dificultadores no processo de aprendizagem do seu filho.

Os extratos abaixo exemplificam o despreparo docente relatado pelas mães:

E2 - A primeira professora na escola regular dizia que não sabia o que fazer com ela em sala de aula. Várias vezes a professora disse que não tinha estudado pra atender estudantes como ela. Em resumo, a minha filha não aprendeu nada. Faltava um preparo maior dessa professora pra dar aula pra estudante com DI, ainda mais com a inclusão.

E4 - Quando tinha reunião, a profe sempre dizia que a minha filha tinha dificuldades. Todas as vezes em que a gente se falava, ela dizia que não tinha se formado para atender estudantes que tinham deficiência, que a teoria que ela estudou não valia para esse tipo de deficiência. Eu até perguntei: tu não tem uma formação acadêmica que te preparou pra ser professora? Não teve formação pra trabalhar com a inclusão dos estudantes que tem dificuldades de aprendizagem? Não dá pra entender [...] a teoria que elas aprendem tá bem distante da prática que a escola diz que faz.

As mães demonstram suas inquietações referentes à formação desses profissionais no contexto da escola comum, questionando as reais condições da prática inclusiva que parece não abarcar todos os estudantes e suas necessidades.

Para Mittler (2003), é imperativo a conexão entre a formação inicial e a permanente do professor, tendo em vista que a formação inicial se constitui na primeira fase de um processo longo e diferenciado do desenvolvimento profissional. Para o autor, nesse contexto escolar, a inclusão se configura como uma “*jornada com um propósito*” (p. 182, 2003, grifo nosso), em que os professores, apoiados no seu desenvolvimento profissional, construirão e ampliarão suas habilidades objetivando alcançar todos os estudantes. Assim, os pais têm o

direito de almejar que seus filhos sejam ensinados por professores com formação que os capacite a ensinar a todos.

Nesse quesito, apesar do estudante ter seu direito legalmente garantido à educação de qualidade no ensino comum, nem sempre este direito é respeitado, tendo em vista que a formação do professor, elemento indispensável para alcançar a qualidade na educação, se mostra insuficiente diante de uma demanda cada vez mais diferenciada em sala de aula.

Autores como Bueno (1999) e Mendes (2002) acordam que a formação do professor deve ser repensada e reformulada, tendo em vista o despreparo dos professores para atuarem em salas inclusivas com elevado número de estudantes em salas com estudantes com deficiência. Para os autores, esse tem sido um dos maiores obstáculos no processo de inclusão escolar. Enfatizando a relevância da formação docente, Glat & Fernandes (2005) afirmam que a construção de práticas inclusivas requer uma formação adequada e contínua do professor, oferecendo um ensino apropriado às diferenças e às necessidades de cada estudante.

Analisando o panorama da educação nacional, Glat (2006) refere que o professor ainda não está preparado para receber em suas salas estudantes com deficiência, demonstrando que a formação do professor ainda segue um modelo que não supre as necessidades em favor da educação inclusiva. Para a autora, embora a diversidade do alunado esteja cada vez mais presente em sala de aula, as licenciaturas não formam professores com uma orientação inclusiva, o que torna esse movimento uma prática preocupante, pois trata-se de uma inclusão precarizada (GLAT; PLETSCH, 2004). Nesse sentido, a formação de professores, tanto inicial como continuada, é uma das principais demandas que precisa ser atendida para que o contexto educacional brasileiro se adeque aos requisitos da educação inclusiva (GLAT; MASCARO; ANTUNES; MARIN, 2011).

Apesar de considerarem a falta de formação específica e continuada do professor como um aspecto dificultador, o contrário parece não se configurar como um aspecto facilitador na visão de algumas mães.

Os extratos, a seguir, apontam à visão destas em relação à formação do professor de escola especial:

E1 - A professora dele que tinha estudado para atender estudantes que tinham deficiência não sabia o que fazer com ele na sala de aula, só ficava passando o tempo com os estudantes, dizia que era o que eles sabiam fazer. Ele não aprendeu nada com ela, não tô falando só no ler e escrever, tô falando em ele ser mais independente também, saber se relacionar com os outros.

E3 - Quando eu fui lá (escola especial), eles disseram que o professor tinha estudado para atender estudantes com deficiência mental sabia o que fazer, mas não foi isso

que aconteceu. [...] a professora não conseguia nem lidar com eles, só dizia que eles não conseguiam aprender por que eles eram deficientes.

As falas supracitadas parecem demonstrar que apenas a formação específica do professor para atuar com estudantes com deficiência não garante êxito no processo de aprendizagem, seja nos aspectos relacionados à leitura e escrita como na busca de uma autonomia do sujeito. Os extratos também demonstram a predominância de um olhar alicerçado no modelo médico, em que são enfatizadas as características clínicas e as limitações apresentadas pelo estudante. Esses professores parecem creditar o fracasso escolar ao próprio estudante e sua deficiência, sem considerar suas possibilidades de aprender e se desenvolver. De acordo com Collares (1994), a estigmatização dos estudantes com deficiência não ocorre somente pela deficiência em si, mas pela diferença que esse estudante apresenta. Dessa forma, todo estudante com deficiência será sempre igual e, como todo deficiente, não aprenderá.

Bisol e Valentini (2014) também apontam as dificuldades dos professores em repensar os currículos vigentes e em construir práticas pedagógicas adequadas às diferenças e que favoreçam a efetivação desse processo na educação. Essa realidade apontada nos estudos é corroborada pela percepção das mães, ao observarem o quanto a falta de uma formação adequada do professor e a ressignificação da concepção de deficiência acabam por tornarem-se grandes obstáculos para a construção de práticas que se mostrem efetivamente pedagógicas.

Outro aspecto destacado nas entrevistas refere-se ao número elevado de estudantes em sala de aula na escola comum, como um empecilho no processo de aprendizagem do estudante com DI. Autores como Capellini e Rodrigues (2009), por sua vez, apontam o número elevado de estudantes como fator impeditivo de uma inclusão com qualidade.

Os extratos apontam essa percepção por parte das mães:

E2 - Ela [professora] disse que ficava perdida, eram 29 estudantes na sala e mais a minha filha e ela não dava conta, não tinha como se dedicar à ela. Ela até era bem intencionada, dizia que queria poder fazer mais pela minha filha... mas além de perdida ela era só uma. Eu entendo que é muito estudante pra pouca professora!

E5 - Eu sei que ela [filha] tem problemas para aprender e que talvez nunca aprenda a ler e escrever, mas eu queria que pelos menos a escola tentasse. Falava com a professora dela e ela dizia: tenho 30 estudantes em sala de aula, não tenho como dar atenção a ela. "Não tenho como dar conta de tudo, são muitas solicitações por parte dos outros estudantes e uma solicitação especial da tua filha". Fiquei arrasada!

A superlotação acaba por tornar inviável ao professor realizar um trabalho de qualidade com todos os estudantes, tornando-se um grande obstáculo no contexto escolar. Scussiatto (2015) menciona em seus estudos a realidade das escolas brasileiras, apontando a defasagem entre o número de professores e o número de turmas e estudantes. Segundo a autora, como forma de lidar com essa demanda, o governo aumenta o número de estudantes em salas de aula, resultando em salas hiperlotadas e sentimentos frequentes de frustração por parte dos professores.

Diante de um contexto de salas de aulas cuja lotação se encontra mais do que excessiva, as falas demonstram as dificuldades encontradas pelo professor no seu trabalho, que podem estar relacionadas ao seu sentimento de impotência diante das limitações do estudante como também das próprias limitações e das limitações do sistema de ensino. Essa realidade das escolas comuns se constitui em um desafio para os professores, tendo em vista que, geralmente, estudantes com DI demandam maior atenção e dedicação na qualidade das intervenções educativas, tornando o trabalho do professor inviável em uma sala de aula lotada.

As mães também apontam como um dos aspectos considerados dificultadores no processo de aprendizagem a dificuldade da aceitação daquele que é diferente por parte do professor. Referem que até mesmo alguns professores da escola especial, em que todos os estudantes apresentam alguma deficiência, se mostram resistentes em aceitar o estudante tal qual ele é:

E5 - Eu achava que no colégio especial ia ser diferente já que os professores já estão acostumados com estudante com deficiência. A gente não teve sorte com a primeira professora, ela só reclamava, o tempo inteiro, de tudo: que não parava, que não fazia, que era lento, que fazia mal feito. Eu via que ela não esperava nada de bom em relação ao que a minha filha podia fazer. Ela não progrediu em nada com essa professora.

E6 - A professora da escola particular (comum) tirava o recreio dele por que ele não acompanhava os colegas no que tinha que fazer na sala. Ela esperava que ele iria mudar se ficasse sem recreio, que nem os outros. Ela não conseguia ver que ele tinha o ritmo dele... [...]. Os colegas chamavam ele de mongu, de mongoloide. Sabe quem colocou esse apelido? A própria professora.

Os extratos acima exemplificam a dificuldade da aceitação de alguns professores em relação aquele estudante que foge ao padrão até então estabelecido pela escola. Mantoan (2003a, p. 76) afirma que “a maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas

salas de aula é inicialmente rejeitado”, já que essas inovações no contexto escolar abalam sua identidade profissional, seus conhecimentos e sua própria experiência como educador.

Carvalho (2010), ao abordar as barreiras existentes no contexto educacional, menciona a criatividade e a vontade do professor como atitudes de enfrentamento e superação. Para a autora, o professor preocupado com o seu estudante, e não com a transmissão de conhecimentos ou com a metodologia, favorece a aprendizagem em sua sala de aula buscando estratégias mais participativas, oportunizando trabalhos em grupo e favorecendo trocas de experiências e cooperação entre seus integrantes.

Segundo Duek (2007), o olhar do professor conduzirá o desenvolvimento da criança e, quanto maior a rigidez de suas expectativas e a tendência de querer encaixar esse estudante em padrões pré-existentes, maior a possibilidade de tal comportamento ressoar de maneira negativa sobre a aprendizagem do estudante. Isso dependerá de como o educador percebe a diferença no outro, como incapacidade ou como uma nova possibilidade de aprendizagem.

Para Campos (2009) é papel da escola aceitar as diferenças, acentuando o processo de um aprendizado possível e vislumbrando uma cidadania provável. O autor enfatiza a ideia de que a superação das dificuldades passa pelo conhecimento pedagógico a favor da inclusão e por melhores estratégias de aprendizado na escola.

Essas constatações levam-nos a discutir sobre os aspectos considerados pelas mães como facilitadores do processo de aprendizagem do filho com DI, próxima subcategoria abordada.

#### **4.3.2 Aspectos facilitadores do processo de aprendizagem**

Esta subcategoria apresenta os aspectos considerados facilitadores do processo de aprendizagem que emergiram da percepção das mães com relação à história de escolarização de seus filhos.

Na perspectiva histórico-cultural, a deficiência é entendida como uma das manifestações possíveis de desenvolvimento humano, com diferenças não apenas quantitativas, mas qualitativas em relação ao desenvolvimento considerado típico. Esse olhar possibilita o reconhecimento do sujeito com deficiência como aquele que produz seu próprio caminho e cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais. A deficiência é vista não mais como impossibilidade de desenvolvimento, mas como uma alternativa admissível.

Em seus estudos Vigotski (1997), ao abordar a questão da aprendizagem, do desenvolvimento e educação da pessoa com deficiência intelectual, criticava as proposições que entendiam a deficiência como uma estrutura acabada, em que, na presença de uma deficiência biológica, o sujeito, invariavelmente, tem seu desenvolvimento insuficiente ou impedido, determinado apenas pelas causas orgânicas.

Pletsch (2013), considerando a teoria de Vigotski, refere que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio da relação e correlação entre as estruturas elementares, subordinadas pelos determinantes biológicos, e as estruturas que insurgem na interação com a cultura, os chamados processos psicológicos superiores. Esses processos são formas psicológicas sofisticadas e complexas que caracterizam o homem, tais como a linguagem, planejamento, intenção, entre outros, em que se encontra a capacidade de formação de conceitos. Para Vigotski (2010), o sujeito “é” na vida social, e suas possibilidades de desenvolvimento estão nele e nos outros membros da cultura em que vive.

Em situações de restrita participação da pessoa com DI com o meio sociocultural, suas barreiras do funcionamento psicológico podem resultar no acúmulo de complicações cognitivas e emocionais, configurando as manifestações da deficiência que se compõem ao longo da vida do sujeito (CARVALHO, 2013). Dessa forma, uma exposição culturalmente empobrecida, um apoio socioafetivo inadequado e metodologias pedagógicas impróprias, favorecem a manifestação da deficiência secundária e o sentimento de deficiência como condição enfraquecedora desse sujeito (VIGOTSKI, 2010). Para o autor, era essencial que se requeresse as condições mais plenas de acessibilidade e trânsito social para crianças com deficiência, muitas vezes privadas da interação com os significados culturais do grupo social.

Articulando os pressupostos de Vigotski com este estudo, compreende-se que um ambiente escolar que considera as especificidades do estudante, proporcionando atividades pedagógicas que tornem efetiva sua participação nesse contexto de diversidades, se constitui um princípio que contribui de forma significativa no processo de escolarização do estudante com DI, facilitando o mesmo. A escola torna-se um local de oportunidades que possibilita a aprendizagem, se configurando um lugar em que a criança pode *compensar* sua deficiência, um caminho indireto de desenvolvimento cultural, haja vista que os caminhos diretos estão impedidos devido a deficiência.

A compensação, um conceito central nos estudos de Vigotski sobre a deficiência, consiste numa reação do sujeito diante da deficiência, se configurando como uma reação da personalidade ante a deficiência. Para ele, qualquer deficiência ocasiona estímulos para a formação da compensação. Pletsch (2013) contribui destacando que, para Vigotski, o conceito

de compensação consiste na criação de condições e no estabelecimento de interações que contribuam para o desenvolvimento de áreas potenciais. Nesse contexto, a interação social permite a criação de novos caminhos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os extratos abaixo exemplificam de que forma a compensação acontece a partir das interações significativas no contexto escolar:

E2 - Quando a escola deixou, permitiu, não sei que palavra usar, a participação dela nas atividades da sala, quando ela teve essa oportunidade de fazer coisas que ela conseguia fazer, ela começou a aprender muito mais. Acho que foi o contato com os outros que ajudou ela. Hoje eu vejo ela bem mais esperta do que antes, se dá conta de coisas que antes não se dava.

E6 - Eu percebi que quando ele ampliou o círculo de pessoas ao redor dele, quando as professoras começaram a incluir ele nas atividades com coisas que ele tinha condições de fazer, ele se desenvolveu mais. Quando ele começou a ir pra aula teve o lado bom e o lado ruim que te falei. [...] mas o lado bom é que ele se desenvolveu, aprendeu, parece bem mais ligado. Parece que abriu um leque de oportunidades. [...] é até engraçado o que vou te dizer, mas no começo eu achava que ele estava se tornando menos deficiente, depois me dei conta que ele tava era aprendendo, desenvolvendo novas atitudes, novos comportamentos. Ele se relacionar com outras pessoas que fazem diferença na vida dele, que são importantes, ajuda ele a crescer.

As falas enfatizam as novas possibilidades criadas a partir das relações estabelecidas na diversidade do ambiente escolar. Revelam um contexto que oportunizou ao estudante com DI avançar no processo educacional criando caminhos alternativos para a sua aprendizagem e desenvolvimento, possibilitando a compensação de seu déficit.

Beyer (2003), valendo-se da abordagem vigotskiana, defende a importância da convivência social das crianças com deficiência em situações de heterogeneidade e da riqueza das trocas sociais, evitando assim o risco de perpetuar a cultura do déficit. Desse modo, Padilha (2001) assevera o quão imprescindível é para a escola proporcionar atividades que tenha sentido e significado para o estudante, excluindo de sua proposta pedagógica atividades infantilizadas e recorrentes, comuns na prática de ensino de estudantes com DI.

Para Miranda (1999), educar com base na compensação é privilegiar funções que autorizem não a cura da deficiência, mas a sua superação para o desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade.

No primeiro extrato citado, a mãe também faz referência ao princípio da igualdade de oportunidades, ao perceber que, a partir do momento em que a escola “permitiu, deixou” a filha participar das atividades de sala, ela apresentou evoluções no seu processo de

aprendizagem. Isso nos faz crer numa postura da escola em que foram consideradas as diferenças dos estudantes, valorizando e reconhecendo outras possibilidades de aprendizagem.

A análise de um pequeno recorte do segundo extrato acima: *“Quando ele começou a ir para a aula [...] no começo eu achava que ele estava se tornando menos deficiente, depois me dei conta que ele tava era aprendendo, desenvolvendo novas atitudes, novos comportamentos”* (E6), também nos permite observar com clareza a implicação da concepção de Vigostki (1984) ao referir que a aprendizagem antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento. De acordo com Rego (2013), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento ocupam lugar de destaque na teoria de Vigostki. É o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento e, embora afirme que o aprendizado da criança se inicie muito antes de ela frequentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento.

De acordo com as entrevistadas, outro aspecto também considerado como facilitador do processo de aprendizagem é a aceitação das diferenças do estudante com DI pelo professor:

E2 - Aquela professora da classe especial [escola comum] é uma pessoa que eu vou levar no meu coração pro resto da vida. Ela foi a primeira que viu que a minha filha também tem coisa boa como as filhas das outras pessoas, não viu só o problema dela. [...] Essa professora ensinava ela de uma maneira diferente de como se ensina os outros estudantes. Ela acreditou na minha filha.

E4 - [Festa de aniversário da filha na escola especial] Eles [estudantes] montaram tudo: a decoração, os números do aniversário dela, os balões, os pratinhos. [...] a profe disse pra minha filha: “quem sabe tu serve teus convidados? Agora tu tem que pegar uma garfinho pra cada prato e levar pro pai e pra mãe”. Ela fez bem direitinho e eu comecei a chorar e meu marido disse: viu só, isso é o que ela tá aprendendo! Eu chorei de felicidade em ver a minha filha assim. A minha filha ficou me olhando e eu lembro que disse pra ela: a mãe não tem nada, mas a profe disse: explica pra ela o que tu tá sentindo.

Os extratos acima constituem-se como bons exemplos de um olhar direcionado às potencialidades do estudante por parte do professor, um olhar voltado para a valorização e o reconhecimento de diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Indicam que os professores conseguiram olhar os estudantes para além de suas deficiências.

Pletsch (2013) considera que a prática pedagógica dirigida aos estudantes com DI é influenciada pelas expectativas e as concepções dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem deste estudante. Em pesquisa etnográfica realizada entre os anos de 2006 e 2007, a autora constata que a expectativa positiva da professora durante o trabalho pedagógico realizado com uma aluna com diagnóstico de DI auxiliou de maneira

significativa na sua trajetória escolar. Em sua prática pedagógica, além de direcionar seu olhar às possibilidades da aluna com deficiência, a professora respeitava as especificidades de cada estudante, estimulando o trabalho colaborativo entre os estudantes e atendendo à diversidade da turma.

A interação social também recebeu destaque nos discursos das entrevistadas como aspecto facilitador. Conforme já citado anteriormente na categoria percepção das mães em relação ao filho, as mães reconhecem diferentes possibilidades de aprendizagem a partir das interações que se estabelecem no cenário escolar, tanto com professores, como com colegas de aula:

E4 - Ela aprendeu a descer escadas com as colegas de aula, elas desciam de mãos dadas correndo [...] também não ia no escorregador e as colegas ajudaram ela. Um dia a professora disse que trabalhou na educação física com todos os estudantes como ir no escorregador. Agora ela é independente nisso.

E6 - A gente sabe que talvez ele tenha chegado no limite dele em termos de conteúdo, mas ele cada vez aprende mais. Os colegas ajudam ele, as professoras também. Ele sentava do lado de um colega que junto com a professora mostravam como se fazia, às vezes até de maneira diferente e, depois de duas ou três vezes, ele conseguia fazer.

Os extratos acima assinalam uma maior autonomia do estudante e uma postura mais ativa a partir das interações sociais estabelecidas no contexto escolar. Cabe aqui refletir sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento desse estudante à luz das concepções da teoria socio-histórica de Vigotski. Para o autor, conforme já citado anteriormente, a criança com deficiência não é menos desenvolvida que outras crianças sem deficiência, posto que é apenas uma criança desenvolvida de outro modo (VIGOTSKI, 1997). Cada pessoa se desenvolve de uma maneira única e singular, e é preciso compreender os princípios que caracterizam o desenvolvimento da criança sem deficiência e os que caracterizam a criança com deficiência. De acordo com a teoria vigotskiana, o desenvolvimento do sujeito é definido pelos processos de maturação do organismo individual e pela aprendizagem, que se consolidam a partir da interação com os demais e no contato com o ambiente cultural, e desperta os processos internos do desenvolvimento.

Valendo-se da teoria de Vigotski, Pletsch (2013) assinala que é preciso considerar que as crianças com DI têm em seu processo de aquisição da leitura, de desempenho social e outras habilidades, a interferência das alterações sofridas por seus processos mentais, mas que essas não são determinantes para o processo de ensino-aprendizagem e seu desenvolvimento. De acordo com a autora, atividades culturalmente ricas, desde os anos iniciais, por meio de

programas de estimulação essencial ou precoce, favorecem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aspectos determinantes para o desenvolvimento. Também enfatiza que o contexto educacional deve proporcionar à criança atividades que visam desenvolver a zona de desenvolvimento proximal, possibilitando assim, a superação das dificuldades por meio da mediação pedagógica.

Os extratos citados exemplificam a superação das dificuldades dos estudantes por meio da mediação pedagógica realizada na escola pela professora e pelos colegas, possibilitando à criança desenvolver a zona de desenvolvimento proximal: E6 – *“Ele sentava do lado de um colega que junto com a professora mostravam como se fazia, às vezes até de maneira diferente e, depois de duas ou três vezes, ele conseguia fazer”*. De acordo com Vigostki (1997), a mediação, efetivada pelo outro mais experiente, viabiliza uma ação significativa do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade.

Pletsch (2013) também assevera ser necessário requerer das práticas curriculares direcionadas aos estudantes com DI, mediações com ferramentas externas diferentes das usadas com os demais estudantes, tendo em vista seu ritmo mais lento para o desenvolvimento das funções superiores. Dessa forma, o professor proporciona novas ferramentas e outro universo no qual se torna possível a construção do conhecimento de forma diferenciada.

Para Farias e Bortolanza (2013) é necessário ressignificar o conceito de mediação na perspectiva histórico-cultural no universo escolar, tendo em vista que este vem sendo utilizado equivocadamente nas práticas pedagógicas, em que se traduz no professor estar entre os conhecimentos a serem transmitidos e os estudantes, apenas como facilitador no processo de aprendizagem. Libâneo (2004) esclarece que, na mediação docente, o professor fornece aos estudantes os meios necessários para a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas. Em outras palavras, o professor promove a aprendizagem, se colocando como mediador dos conhecimentos e conceitos científicos viabilizando ao estudante a apropriação e a objetivação desses conhecimentos.

Oliveira (1997), embasada nos conceitos de Vigostki, explicita a noção de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada e o elemento intermediário que intervém na relação da criança com o meio é o outro sujeito, no caso, o mais experiente. A mediação viabiliza a significação do sujeito sobre o objeto e, desse modo, o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua

realidade. Desta forma, mediação é o processo que caracteriza a relação do sujeito com o mundo e com os outros sujeitos, possibilitando os processos de aprendizagem:

E1 - Ele sempre gostou do homem aranha e queria montar com os legos em uma aula de artes onde os estudantes tinham que desenhar ou montar personagens. A professora disse que via ele “quebrando a cabeça” para unir as peças que não tinham nenhuma relação com o personagem. Ela começou a pedir pra ele quais eram as cores do homem aranha e ele começou a separar as cores dos legos. Ela abriu o armário e mostrou vários materiais, alguns que tinham relação com o homem aranha e outros não. Ele olhou, mas não pegou nada, disse que ele precisava das peças do lego. Depois, quando ele disse que tinha acabado, a professora disse novamente pra ele: “tu quer dar uma olhada neste armário e ver se tem mais algum material que possa te ajudar no teu boneco? Pensa no que o homem aranha faz”. Ele ficou olhando o material e o boneco dele durante um tempo e se deu conta que ele podia fazer a teia do homem aranha com a lã que a professora tinha no armário. Pegou a lã e disse: “agora sim”! Ali tu percebe que quando alguém auxilia ele, ele chega no objetivo.

O extrato acima é um exemplo de como a mediação da professora permitiu que ele articulasse novas ideias, novas possibilidades para a tarefa a que estava se dedicando, provocando seu avanço nas zonas de desenvolvimento propostas por Vigotski (1984).

Vigotski (1984) enfatiza os níveis de desenvolvimento da criança referindo o primeiro nível como zona de desenvolvimento real (ZDR), isto é, o nível do desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de ciclos de desenvolvimento já completados. Segundo o autor, na ZDR, a criança mostra aquilo que sabe ou que é capaz de aprender de forma independente. Já, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme referido anteriormente, é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes para desenvolver a aprendizagem, como o professor, uma pessoa mais experiente, uma criança mais velha. É o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

No extrato anterior, as orientações da professora auxiliaram de forma expressiva o estudante a solucionar sua tarefa, possibilitando sua aprendizagem. Aqui, identifica-se a mediação pedagógica possibilitando à criança o desenvolvimento da ZDP, o que, na opinião de Pletsch (2013) deve ser o foco da escola, *e não ficar presa às dificuldades relacionadas à deficiência* (p. 254, grifo nosso).

O exemplo ainda ilustra a construção, a desconstrução e a reconstrução de aprendizagens do estudante de forma compartilhada, demonstrando a importância da escola

no desenvolvimento da ZDP através de mediação do professor e dos colegas, oportunizando ao estudante com DI, significar essas interações e a construção do conhecimento em direção à aprendizagem. Para Vigotski (1984), o trabalho da escola deve ser o de procurar sobrepujar as limitações a partir do ensino, percebendo o estudante com DI como uma pessoa capaz de ampliar suas potencialidades.

De acordo com Rossato (2010), o que provocará avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico dos estudantes com deficiência, são as qualidades das mediações, o acesso à cultura e a novos conhecimentos e as relações sociais que lhes forem oportunizadas. A interação entre o estudante com deficiência e aquele sem é uma rica oportunidade para a construção do conhecimento na diversidade, aspecto que beneficia todos os estudantes.

Dessa forma, uma escola que se caracteriza como um lugar de construção de conhecimento e de desenvolvimento; que cria caminhos alternativos para a aprendizagem mediados por professores e colegas; que considera as diferenças individuais e que promove e impulsiona o desenvolvimento do estudante através das interações vivenciadas em seu contexto, contribui de forma significativa no processo de escolarização do estudante com DI.

Das diversas falas elencadas nessa categoria, algumas apontam grandes obstáculos que se tornam empecilhos no processo de aprendizagem do estudante com DI, como o despreparo docente, o número elevado de estudantes em salas de aula e a não aceitação daquele que é diferente pelo professor. Em contrapartida, as mães também destacam aspectos como a aceitação sem preconceitos e as interações estabelecidas na diversidade do contexto escolar, que possibilitaram a efetivação de aprendizagens, oportunizadas pela remoção de algumas barreiras.

#### 4.4 PERCEPÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

A quarta categoria de análise refere-se às percepções das mães em relação à inclusão escolar e se propõe compreender de que forma estas percebem o processo de escolarização do seu filho em tempos de inclusão.

Para Carvalho (1998), a inclusão educacional tem ocupado expressivo espaço de ponderações em todo o mundo, particularmente a partir da década de 1990. Segundo a autora, a fonte de inspiração do conceito de inclusão, adotado pela educação, pode ser encontrada em diversos documentos históricos decorrentes de movimentos mundiais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 dá o encaminhamento inicial às diretrizes da educação inclusiva ao apontar que toda a pessoa tem direito à educação. Nos

anos de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos oportunizou novas discussões sobre a efetivação do direito das pessoas à educação, o que culminou em documentos, dentre eles a Declaração de Salamanca (1994), que indicaram o direito de todos à educação, incluindo as pessoas com deficiências, formando a base para a política da inclusão nos sistemas formais de ensino, instigando a proposta da educação inclusiva.

Beyer (2010) afirma que, apesar da legislação que busca a garantia de uma educação para todos, ainda vivenciamos um momento de revisão de pressupostos no que se refere à proposta da educação inclusiva, em função das divergências entre as políticas de educação e a realidade educacional. Conforme citado anteriormente, o autor assinala quatros momentos históricos que marcam a trajetória da educação do deficiente: a exclusão do sistema escolar; o atendimento especial no sistema escolar, com o surgimento das escolas especiais para as crianças com deficiência; a integração no sistema escolar comum, em que as crianças foram inseridas no sistema educacional comum; e, o momento atual, ainda em processo de edificação, referente à inclusão no sistema escolar comum, com a finalidade de atendimento à todas as crianças, garantindo direito a uma educação de qualidade a todos.

Esse cenário ambíguo no contexto escolar atual é demonstrado nas falas das entrevistadas, em suas percepções sobre o processo inclusivo, conforme exemplos a seguir:

E3 - Eu via a inclusão como arrumar os banheiros, botar corrimão e fazer aquelas rampas para quem usava cadeira de rodas. Mas depois eu vi que meu filho não precisa disso, ele tem que ser ensinado de forma diferente para aprender e isso a professora não fazia.

E4 - A gente fica tão presa ao que a lei diz e esquece de ver o que acontece na realidade. Eu acho que as escolas ainda não conseguem trabalhar com a inclusão, os estudantes acabam tendo que se “encaixar” na aula que a professora dá.

E6 - Eu te pergunto: do que adianta matricular o estudante na escola que diz que faz a inclusão se os próprios professores não incluem o estudante nas aulas? As escolas ainda têm que aprender muito sobre crianças deficientes.

As falas expressam as preocupações vivenciadas por essas mães diante da realidade escolar presenciada por seus filhos. O estar matriculado na escola não lhes garantiu um ensino de qualidade. Embora o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola sejam propostas da educação inclusiva garantidas por lei, apenas o acesso parece se consolidar na prática.

Glat (2011) afirma que, apesar do discurso pró-inclusão de dirigentes educacionais e professores, a escola brasileira ainda se mantém tradicional, com a mesma dinâmica e metodologias, exigindo do estudante a adaptação a esse modelo, não buscando uma intervenção pedagógica de qualidade que priorize as individualidades. A mudança desse

cenário, de tradicional para inclusivo, requer da escola uma modificação na sua organização, em suas práticas pedagógicas e curriculares, no ajustamento de espaços e recursos materiais e na capacitação de seus professores para atender à diversidade da demanda que se apresenta. Dessa forma, a escola poderia ir em direção a atender as necessidades educacionais de cada estudante, adequando o ensino às suas características individuais. A proposta da autora parece ser um meio de evitar situações como as exemplificadas acima pelas mães, em que o estudante, “*embora não excluído da escola, se encontra excluído na própria escola*”. (GLAT, 2011, p. 4, grifo nosso).

Diante de um cenário escolar em que o professor já não consegue dar conta de suas salas lotadas, aspecto assinalado pelas mães como dificultador da aprendizagem na categoria anterior, os estudantes com deficiência acabam sendo deixados de lado no contexto da aula, com atividades que não permitem sua participação ativa no grupo e inviabilizam sua aprendizagem, corroborando o tema da inclusão/exclusão, presente em sala de aula.

Essa realidade vivenciada pelas mães a partir do ingresso de seu filho em uma escola inclusiva permite observar a construção de uma concepção de inclusão que vai se reconfigurando ao longo da trajetória escolar do filho. Na análise das entrevistas, em que descrevem o que pensam acerca do processo inclusivo, observa-se uma concepção de inclusão circundada de grandes incertezas, dicotomias, angústias e esperanças, explicitadas nas falas a seguir:

E1 - Eu me dei conta que eu achava que se meu filho fosse estudar na escola do bairro ele iria aprender a escrever, a ler, como a irmã dele aprendeu, depois eu vi que eu estava esperando que a deficiência do meu filho desaparecesse. Absurdo, né? Eu achava que a inclusão era isso: o estudante que era incluído iria aprender como os outros.

E2 - Eu achava que na inclusão, quando ela fosse para a escola normal, ela iria aprender a ler e escrever como qualquer outro estudante. Achava que só não aprendia quem ia pra APAE, como a escola matriculou ela, eu pensei que ela iria aprender. Me enganei!

E4 - Eu achava que inclusão era ensinar minha filha a ler e escrever, assim ela participava da inclusão. Mas não acontece dessa forma, a gente espera uma coisa e não acontece.

Como já mencionado na categoria Trajetória Escolar, os relatos trazem novamente a expectativa de que a escola, neste caso, a escola inclusiva, garantirá a aprendizagem da leitura e escrita desses estudantes, diminuindo as diferenças existentes entre o seu filho e as demais crianças.

Para Campos (2009), o processo de inclusão escolar gera inúmeras preocupações para os pais, seja pela aceitação ou não da escola, pela permissão do acesso e o convívio com

a diferença e pela conquista do pleno ingresso ao ensino comum. Com a inclusão escolar dos filhos, os pais também sentem-se acolhidos por essa escola, participando dos eventos na escola e concedendo mais participação e inserção social a eles.

Corroborando a ideia de Campos, Amaral (1995) mostra aspectos da realidade vivida pelos pais de crianças com deficiência, enfatizando que cada momento significativo no processo de desenvolvimento do filho, como a aquisição da linguagem e a entrada na escola, corresponde sempre a certo nível de sofrimento psicológico e de elaboração do luto. Esse entendimento da inclusão como um processo que certifica a aprendizagem da leitura e escrita pode sinalizar uma esperança das mães de contrapor o diagnóstico médico em relação à DI, comprovando a “normalidade” de seu filho, demonstrando as altas expectativas dessas mães relacionadas ao que esse novo paradigma educacional poderia oferecer.

Acompanhar a trajetória escolar desses estudantes nos permite mapear um movimento em relação às concepções dessas mães sobre o paradigma da inclusão. Inicialmente, a compreensão de que a inclusão escolar envolvia a remoção das barreiras arquitetônicas, tornando viável a presença do estudante deficiente no âmbito da escola. Mais tarde, a inclusão representava o acesso, a permanência e a garantia da aprendizagem da leitura e escrita, processos preconizados por lei. Passo a passo, as mães demonstram que vão construindo novos entendimentos sobre a inclusão escolar a partir de suas vivências, exemplificados nos extratos a seguir:

E1 - Primeiro inclusão era eu matricular o meu filho na mesma escola que a minha filha. Hoje eu não penso mais assim. A inclusão agora pra mim é a escola reconhecer que meu filho é diferente e que eles tem que buscar formas diferentes de lidar com ele. Não é só aceitar ele.

E4 - Eu fui mudando a minha ideia do que é inclusão. Quando a gente buscou a escola comum pra ela, nosso objetivo era que ela fosse incluída, mas não foi o que aconteceu. Essa é a inclusão que a escola faz: só recebe o estudante por que eles são obrigados. Hoje eu penso diferente: o que se faz nas escolas ainda tá longe de ser inclusão. É um faz de conta!

E6 - Que essa história de inclusão é só história. Achava que a inclusão realmente acontecia, mas eu vi que isso é só no papel. Demorou muitos anos pra que a gente encontrasse uma escola que realmente aceitasse o meu filho como ele é, que fizesse o que a inclusão prega.

De acordo com Glat (2011), instituída na Declaração de Salamanca, a proposta da educação inclusiva parte do princípio de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras. Enfatiza, também, que crianças e jovens com necessidades educacionais

especiais devem ter acesso às escolas comuns, que a elas devem se adequar, a fim de construir uma sociedade inclusiva, integradora e uma educação para todos. Entretanto, apesar da educação inclusiva em nosso país ser estabelecida por políticas públicas desde os anos de 1990, os relatos acima parecem assinalar uma realidade distante da expressada pela legislação vigente e pelos discursos inclusivos das escolas, denunciando a dificuldade deste modelo se configurar como uma proposta educacional efetiva.

Para Carvalho (2013), as leis, os textos teóricos e os discursos asseguram os direitos na busca da qualificação do processo educacional, mas a garantia da efetivação deste objetivo se dá somente a partir das ações que concretizam os dispositivos legais.

O destaque aos obstáculos referidos no contexto inclusivo como: a falta de preparo dos professores, o não oferecimento de um ensino de qualidade que priorize a diversidade no contexto escolar e a forma como a inclusão escolar se mostra na prática, permite identificar o quão obscuro este cenário inclusivo se mostra para as entrevistadas. De acordo com Ainscow (apud FÁVERO et al., 2009), o paradigma da inclusão, ainda em construção, é uma área que permanece imprecisa quanto às ações que devem ser realizadas para que a política e a prática se efetivem, se constituindo o maior desafio do sistema escolar. Diante deste panorama ambíguo, as mães elaboraram e reelaboram seus entendimentos acerca do paradigma da inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar à reta final desta pesquisa, encontro-me novamente em um período de inquietações. Inquietações que surgiram há mais de dez anos, quando iniciei os estudos voltados para a questão da deficiência e da escola. Essa primeira pesquisa, fruto do meu trabalho de conclusão de curso da graduação, foi a porta de entrada em um universo totalmente desconhecido para mim: a escolarização do deficiente a partir do olhar das mães. Na primeira pesquisa, época em que a inclusão começava a se tornar uma proposta efetiva no contexto escolar, meu objetivo enquanto professora de séries iniciais do ensino fundamental, era investigar quais os sentimentos e ideias que ocorriam aos pais das crianças com deficiência, frente à iminência da inclusão dessas no contexto do ensino comum. Atualmente, sob outro enfoque, novamente busco dar voz as mães, que vivenciam junto com seus filhos, todas as incertezas, as angústias e as vitórias envolvidas no processo de escolarização do seu filho com DI.

A proposta do estudo atual foi a de investigar como as mães percebem a trajetória da escolarização do seu filho com DI, seja na escola especial ou comum. Também objetivei traçar a trajetória escolar do estudante entre a escola comum e a escola especial, visando identificar os aspectos que sustentaram as escolhas da família com relação a essa trajetória e, por fim, identificar princípios que contribuíram no processo de escolarização do estudante.

Início uma reflexão dos dados obtidos nas entrevistas, destacando uma situação vivenciada em relação às participantes do estudo.

A pretensão inicial desta pesquisa era entrevistar os pais (pai e mãe) do estudante com DI, sendo que ambos foram convidados a participar. Na data agendada para as entrevistas, somente as mães se mostraram disponíveis para tal. Todas foram colaborativas nas entrevistas, referindo ser uma oportunidade única de serem ouvidas. Quando indagada se havia algo que a mãe gostaria de falar que não tivesse sido questionado na entrevista, uma mãe faz uma fala que exemplifica essa oportunidade única:

E4 - Eu queria te agradecer por fazer uma pesquisa assim. A gente que tem um filho com deficiência acaba vivendo pra eles, acaba sempre falando deles, ninguém nunca pergunta da gente. A gente não tem essa oportunidade de falar sobre como a gente vê as escolas. Eu acredito que se a gente formasse um time, mães e escola, a gente poderia ajudar todas as crianças a superarem os seus limites.

Essa fala parece apontar para um dos entraves no processo de escolarização do estudante com DI: o descompasso existente entre a família do deficiente e a escola. Sabemos que a parceria entre a escola e a família é fundamental no processo de escolarização do estudante, trazendo benefícios às crianças, aos pais e à escola, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento desta.

Partindo da ideia de que o objetivo da escola e da família é o mesmo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, dessa forma é necessária a conscientização tanto da família, da importância do seu apoio junto à instituição escolar, quanto da escola, buscando incentivar a parceria dos familiares na instituição. A família pode auxiliar a escola a conhecer o funcionamento da criança com DI, seus interesses, suas necessidades e competências, o que certamente facilitará o acolhimento e o reconhecimento de suas limitações e potencialidades. A aproximação com a família permite à escola observar quais as percepções desta em relação ao filho e suas expectativas em relação ao desenvolvimento deste.

Os encontros com a família também podem permitir com que a escola conheça a história do estudante e seu contexto, considerando sua singularidade, aspecto essencial para o estabelecimento de uma proposta pedagógica efetiva. Assim, família e escola constroem, juntas, novas possibilidades de desenvolvimento do estudante.

Vislumbrar a trajetória escolar do estudante com DI, a partir do olhar das mães, permite uma reflexão crítica sobre os aspectos apontados. Apesar de termos uma caminhada que pode ser considerada longa no processo de escolarização do estudante com deficiência no cenário nacional, tendo em vista que já no final do século XVIII, início do século XIX, algumas práticas educativas começam a ser discutidas mais efetivamente, as falas das entrevistadas nos mostram que ainda há muito a ser trilhado neste contexto.

Neste estudo, ao buscar traçar a trajetória escolar do estudante com DI, é possível perceber uma história vivenciada por essa família marcada por inúmeros questionamentos e grandes expectativas em relação à escolarização, seja na escola comum ou especial. Antes mesmo de o filho fazer parte do universo escolar, essa trajetória já se anuncia como um caminho permeado por incertezas, considerando a falta e até mesmo o desacordo nas orientações recebidas pelos profissionais quanto ao ingresso na escola.

Nesse ponto, ressalto a importância do desenvolvimento de um trabalho de equipe composta pelos diferentes profissionais que atendem à criança com DI, (médicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.), trabalhando em prol do desenvolvimento desta. É preciso enxergar este futuro estudante além de suas características clínicas, das limitações impostas pela deficiência, ressaltando e investindo em suas possibilidades e potencialidades.

Esse mesmo trabalho deve ampliar seu campo de ação a partir do ingresso do estudante na escola, seja ela comum ou especial. Estabelecer um trabalho de parceria com a escola permite que as características particulares do estudante com DI sejam vistas como dados importantes para a adequação do ensino ao estudante, atendendo a suas necessidades individuais.

Este estudo também possibilitou perceber a importância do papel do docente na trajetória escolar. A partir do olhar das mães, percebe-se que alguns docentes ainda enfrentam grandes dificuldades em receber esse estudante que, por suas características, se destaca na turma “supostamente homogênea” que até então a escola atendia. A não aceitação desse estudante, muitas vezes velada, é observada em práticas pedagógicas que não sofrem nenhuma alteração ou adaptação para atender às necessidades do estudante com DI. Ou seja, ainda há a prevalência de uma proposta pedagógica tradicional nos contextos escolares, sem considerar a diversidade da turma, inviabilizando o processo de ensino-aprendizagem.

Receber estudantes com DI em sala de aula exige mudanças significativas no planejamento e na organização escolar, com a implementação de novas estratégias pedagógicas que venham ao encontro da singularidade do estudante, que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento. Para que essas transformações aconteçam, a formação dos professores deve ser repensada a fim de alcançar a qualidade na educação, oferecendo um ensino apropriado às necessidades de cada estudante. Aliado à formação profissional, Vigotski nos oferece um bom aporte teórico para a construção de uma educação formal que valorize as singularidades do estudante e suas possibilidades de aprendizagem, a partir das interações vivenciadas no contexto educacional.

O estudo também nos mostra que a marca que o docente imprime na trajetória escolar do estudante com DI vai além de seus conhecimentos técnicos, de sua formação profissional. O acolhimento desse estudante pelo professor, a plena aceitação do outro, rompe com as barreiras atitudinais e cria oportunidades de interação, favorecendo novas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Cabe ressaltar que, embora a trajetória seja permeada por inúmeros obstáculos, é preciso destacar um novo olhar das mães direcionado a seus filhos a partir das vivências escolares. A pesquisa aponta situações no contexto escolar, em que professores e colegas se tornam personagens que auxiliam as mães a olharem para seus filhos de outra forma, considerando possibilidades até então não percebidas. De um olhar estigmatizante, voltado às limitações e impossibilidades acarretadas pela deficiência, as mães começam a construir, a partir dessas interações, uma nova concepção da DI passando a enxergar seus filhos como sujeitos capazes e com possibilidades de desenvolvimento. As expectativas escolares, antes

restritas à leitura e à escrita, passam a vislumbrar um novo caminho, em que a autonomia e o empoderamento desse estudante se tornam objetivos alcançáveis.

Esse novo olhar, tanto das mães quanto dos professores, parece ampliar as oportunidades de uma escolarização efetiva do estudante com DI, vislumbrando um horizonte de possibilidades e conquistas.

A pesquisa também evidenciou que algumas pontuações feitas pelas mães em relação a trajetória escolar do seu filho com DI, independe do tipo de escola que ele frequenta. Seja ela especial ou comum, é preciso que a escola atente para a necessidade do estabelecimento de um trabalho de equipe com a família do estudante; esteja consciente da importância do papel do docente na trajetória escolar do aluno, seja na sua atividade enquanto professor, seja no acolhimento e aceitação e também em relação a sua formação profissional; e, invista no estabelecimento de interações que acontecem no ambiente escolar e que resultam em uma resignificação do olhar destas mães em relação ao seu filho.

Sem dúvida, existe a necessidade de novas pesquisas que busquem ampliar a compreensão da relação família e escola, como o desenvolvimento de estudos longitudinais que se proponham a acompanhar diversas famílias e seus movimentos e compreensões durante o processo de escolarização do DI. Pesquisas em que se objetive olhar as famílias cujos filhos hoje iniciam a escolarização, quando a política inclusiva já se encontra vigente há algum tempo, e procurar identificar que diferenças e permanências se fazem presentes considerando o que essas mães relatam. E, tantos outros mais que se direcionem a importância da relação estabelecida entre família e escola, oriundas das situações específicas vivenciadas na escola especial, ou na escola comum e, também, nas situações originadas neste lugar/não lugar deste estudante “entre escolas”.

Certamente, este estudo não se encerra por aqui, pois ainda há muitos caminhos a percorrer na busca da construção de uma escola, seja ela comum ou especial, que almeje uma educação distinta e transformadora no contexto da trajetória do estudante com DI. Para isso, é preciso que as nossas inquietações diante deste cenário impreciso da educação escolar atual permaneçam vigentes no dia a dia para suscitar novos estudos e investigações sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.
- AMIRALIAN, M. L. T. M. O psicólogo e a pessoa com deficiência. In: Masini, E. A. F. S.; Becker, E.; Pinto, E. B.; Amaral, L. A.; Kovács, M. J.; Amiralian, M. L. T. M. **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.) **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Coordenação geral SEESP / MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004. v. 1
- ARAÚJO, Rosângela Martins de. **Empoderando pais para a luta dos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória**. 2011. 187 f. Tese - São Carlos - UFSCar, 2011. Disponível em: <[http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=4645](http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4645)>. Acesso em: 02 fev. 2016.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental - Definição, Classificação e Sistemas de Apoio** (2002). 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AUGUSTIN, Ingrid R. L. **Concepções de membros do Conselho Municipal de Educação acerca da educação da pessoa com deficiência intelectual**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Caxias do Sul. UCS. Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]. vol. 18, n. 4, p. 816-823, jul./ago. 2010, Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt\\_22.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n4/pt_22.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BERNARDES, A. O. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. 2010. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>>. Acesso em: 14 maio 2016.
- BEYER, Hugo Otto. Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva? Centro de educação. **Revista de Educação Especial** n. 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/editorial.htm>>. Acesso em: 27 set. 2014.
- BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da Educação Especial**. jul. 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 163-180, jul.- dez. 2003.

BISOL, C.A.; VALENTINI, C.B. Hospitalidade e hostilidade: os (des)encontros com a pessoa com deficiência. In: SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; BAPTISTA, Isabel. (Org.). **Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade**. 1. ed. Caxias do Sul: Educus, 2014. p. 19-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – MEC**, 1971.

\_\_\_\_\_. MEC. **Educação Especial**. Deficiência Mental. Atualidades Pedagógicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais** Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – MEC**; 2008.

BUENO, Jose Geraldo Silveira. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns de ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua**. São Paulo: UNESP, 1999. p. 149 – 164.

\_\_\_\_\_. **Educação especial brasileira: Integração / segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAMPOS, Maria Luísa Brites Parreira Coelho Vieira de. **Adaptação psicossocial parental à deficiência mental**. 2002. 213 f. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria e Saúde Mental). Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Porto, 2002.

CAMPOS, Crispim A. **Esperanças Equilibristas: a inclusão de pais de filhos com deficiência**. Curitiba: Juruá, 2009

CAPELLINI, V. F., RODRIGUES, O. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CARMO, A. A. Inclusão Escolar e a Educação Física: que movimento é este? In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina: EDUEL, 2001. p. 91-112.

CARVALHO, Maria do Carmo (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 1998.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, n.26. 2005.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano escolar patologizado**. Tese de livre docência. Campinas: UNICAMP, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO. **Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar de hospitalidade**. Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

DIAS, S.S. **O sujeito por trás do rótulo: significações de si em narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental**. 2004. 209 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de educação especial**. Marília, vol.19, n.2, abril – junho, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003)  
Acesso em: 01 mar. 2016.

DINIZ, Debora. Modelo Social da deficiência: a critica feminista. Serie Anis 28, **Letras livres** – Brasília 2003, PUC-Rio . Disponível em: <[www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139\\_3](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/18139/18139_3)>. Acesso em: 14 maio 2016.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas **Educar**. Curitiba: UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUEK, Viviane Preichardt. Um olhar sobre a deficiência/diferença na escola inclusiva. **Revista Centro de Educação**, n. 29, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/01/a3.htm>>. Acesso em: 14 maio 2016.

EIZIRIK, C.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, A. M. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a Educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FARIAS, Sandra A.; BORTOLANZA, Ana Maria. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n. 29, p. 94-109, jul.-dez. 2013.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e exclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FILHO, Marcílio Lira de Souza. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 265-275, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1840&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 24 jul. 2014

FONSECA, Vitor. **Educação especial**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1987.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92.

\_\_\_\_\_; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Inclusão** - Revista da Educação Especial. a. 1, n.1, 2005, MEC/Seesp.

\_\_\_\_\_; PLETSCHE, Márcia Denise. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, n. 24, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4913/2950>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

\_\_\_\_\_; FONTES, Rejane de Souza. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Centro de educação, v. 32, n. 02, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_; MASCARO, Cristina A.; ANTUNES, Katiúscia C. V.; MARIN, Marcia. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. 2011. Disponível em: <[http://www.sjp.pr.gov.br/wpcontent/uploads/2013/04/CIEE\\_](http://www.sjp.pr.gov.br/wpcontent/uploads/2013/04/CIEE_)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Anais do XIII ENDIPE- XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – Recife – Pernambuco, 2006. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

GUARIDO, Renata Lauretti. **O que não tem remédio, remediado está**: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 116 f. Dissertação (Faculdade de Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Psicologia e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-140514/pt-br.php>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2012. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PH\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PH_Historia.php)>. Acesso em: 12 mar. 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, J. C. A didática e aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira e Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2009.

LUCA, Marisa de. **Dinâmica familiar e relacionamento entre pais e filhos**. 2001. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: \_\_\_\_\_; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

\_\_\_\_\_. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Integração**. Brasília, a. 4, v. 24, p. 12-17, 2002.

MENEZES, Ebenezer Takunode; SANTOS, Thais Helena dos. "Conferência de Jomtien". **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Ed. Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=110>>. Acesso em: 30 set. 2014.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: HUCITEC – ABRASCO, 1996.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A educação do deficiente mental: construindo um espaço dialógico de elaboração conceitual**. 1999. 246 f. Tese - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. Disponível em: <<http://www.worldcat.org/title/educacao-do-deficiente-mental-construindo-um-espaco-dialogico-de-elaboracao-conceitual/oclc/46749767>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NUERNBERG, Adriano H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoal com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Mábia Cardoso; MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Inclusão escolar: as concepções de professores de alunos deficientes mentais na educação regular**. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/download/3843/2848>> Acesso em: 04 ago. 2014.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky (A Relevância do Social)**. São Paulo: Plexus, 1994.

PAVIANI, Jayme. Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs; 2009.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, Márcia D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** 2009. 254 f. Tese (Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. UERJ. Programa de Pós-graduação em Educação. 2009. Disponível em: <[http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/cp091710.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp091710.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2014

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão, SC: Unisul, 2002.  
REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Educação e Conhecimento.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre Educação.** São Paulo: Summus, 2006.

SANTANA, Bruna Bellinato Scrivanti. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores.** 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/14733>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

SCUSSIATTO, Caroline Carminatti, **Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: processo de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores.** 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SILVA, Gisele Ruiz. As políticas de inclusão escolar no Brasil e seus efeitos na prática educativa. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul,** 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2010/692>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. B. da J. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: Concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 22, n. 1, p. 79-86, 2006.

SINASON, Valerie. **Seu filho deficiente.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

SMITH, Debora Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Daniele de Paula; MONTEIRO, Maria I. Bacelar. Inclusão escolar e Deficiência Mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva. **FAPESP.** 16º Congresso de Iniciação Científica. 2008. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/6mostra/1/152.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Exclusão/inclusão escolar: concepções de pais e de alunos com deficiência intelectual.** 2013. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3369>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TOLEDO, Elizabete Humai de; VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. 2012. **Rev. Bras. Educ. Espec.** Marília, v. 18, n. 2, abr./jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382012000200010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. Eixo Temático: Formação de Professores e Profissionalização Docente. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298\\_1675.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3298_1675.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone.1998.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:** O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A PARTIR DA PERCEPÇÃO DAS MÃES.

**Pesquisadores responsáveis:** Dr<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini, Esp. Claudia Medeiros de Oliveira.

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul

**Introdução:** Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua anuência em permitir que os dados sejam coletados através de entrevistas.

**Objetivo:** Analisar como as mães percebem o processo de escolarização de seu filho com deficiência intelectual.

**Procedimentos:** O procedimento de coleta de dados será feito através de entrevistas com mães de estudantes com deficiência intelectual, com idade entre 10 e 17 anos que, na sua trajetória escolar, tenham frequentado escola comum e escola especial de ensino, independente da ordem. As entrevistas serão gravadas e transcritas literalmente.

**Riscos:** Não há riscos na participação desse estudo.

**Benefícios:** Os resultados desse estudo serão úteis para a compreensão do cenário da inclusão escolar a partir do olhar das mães.

**Alternativas:** Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

**Custos:** Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como também não terá nenhum custo.

**Confidencialidade:** Os dados de identificação e das entrevistas serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Sendo assim, os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser

publicado. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente por pesquisadores envolvidos no projeto.

**Problemas ou perguntas:** Os pesquisadores se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail: [claudia.oliveirapsi@gmail.com](mailto:claudia.oliveirapsi@gmail.com).

### Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar da entrevista que será gravada e transcrita.

Nome legível do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Carla Beatris Valentini

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome legível: Claudia Medeiros de Oliveira

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE QUESTÕES NORTEADORAS

#### **1 – Dados sócio-demográficos da família**

- Identificação da família (quantos filhos; há quanto tempo o casal está junto; escolaridade dos membros da família; profissão).

#### **2 – De que forma os pais se depararam com a deficiência do filho**

- Em que momento vocês (pais) ficaram sabendo da deficiência do filho?
- A partir do diagnóstico quais foram as orientações recebidas para escolarização?

#### **3 – Trajetória escolar**

- Conte como foi a vida escolar desde o início da escola....
- Quais as expectativas, na época, em relação à entrada do filho na escola?
- Que tipos de atividades o casal acreditava que a escola iria oferecer?
- O que os levou a trocar a escola especial pela escola comum? (ou o contrário).
- O que mais ele aprendeu quando estava na escola comum? O que ele fazia?
- O que ele aprendeu ou aprendeu diferente quando estava na escola especial? O que ele fazia?