

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Ana Maria Cunha da Silva

**Narrativas de alunos com deficiência intelectual sobre a escola inclusiva**

Porto Alegre

Dezembro de 2013

**Ana Maria Cunha da Silva**

Narrativas de alunos com deficiência intelectual sobre a escola inclusiva

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

*Orientadora: Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup>. Liliane Ferrari Giordani.*

Porto Alegre

Dezembro de 2013

## AGRADECIMENTOS

Em 2010/1 cheguei à UFRGS com poucos amigos, muitas esperanças e receios...o tempo passou, e passou rápido! As últimas pegadas desse caminho se fazem repletas de pessoas especiais que marcaram minha vida e permanecerão nela por toda a minha existência.

Dedico esse trabalho a todos que de alguma forma fizeram parte dessa história: à família que a vida me permitiu escolher!

Agradeço a Deus por estar comigo em tempo integral.

Agradeço aos meus pais por me ensinarem que “na vida nada vem de graça” e que na maioria das vezes o preço que se paga é bem alto, até mesmo para estudar.

Agradeço a todas as pessoas que de alguma forma conduziram meus passos nessa estrada de belas paisagens, porém, de asfalto duvidoso.

Agradeço a professora e amiga Liliane Giordani por ter sido uma orientadora de mão “e sinais” cheia!

Agradeço especialmente ao Tales<sup>1</sup> por me ensinar que dar e receber “tapa” não é legal, independente da circunstância.

Obrigada à vida que foi a melhor de todas as faculdades e, ao tempo que me foi o mais sábio de todos os professores!

---

<sup>1</sup> Participante desta pesquisa, que teve seu nome preservado por razões éticas.

## RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa que buscou investigar os sujeitos dentro do contexto escolar no qual estão inseridos. Para tanto, tal estudo de caso foi construído a partir de um trabalho de campo, onde foram realizadas entrevistas individuais com sujeitos com deficiência intelectual, indicados pela escola. O disparador para a realização das entrevistas foi uma produção plástica intitulada “*eu e minha escola*”. A partir de tais produções foram realizadas sessões de conversa com os alunos sobre suas representações da escola. As narrativas dos alunos de seu cotidiano escolar possibilitaram a leitura dos sentidos e das memórias, ilustrando a rotina vivida na escola. Nessa perspectiva da “descoberta” não se buscou respostas definitivas, mas sim, compreender como se dá o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola comum da Rede municipal de Porto alegre, tendo como referência o olhar dos próprios alunos.

**Palavras chaves:** Deficiência intelectual. Narrativas. Inclusão.

## SUMÁRIO

<b>1 COMEÇANDO COM O PÉ DIREITO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 ESCOLA PARA TODOS: ONDE CABE O TODOS? .....</b>	<b>8</b>
2.1 Passos largos: Políticas Nacionais.....	8
2.2 Pés descalços: Educação especial em POA – implementação do trabalho da SIR .....	10
<b>3 BOTA AQUI O SEU PÉZINHO: ENTENDEU OU QUER QUE EU DESENHE ? .....</b>	<b>13</b>
3.1 Entre fotos e cadernos, entre passos e pegadas .....	13
3.2 Seguindo as pistas .....	16
3.3 Entre olhares e escutas: (re) lendo as digitais.....	24
<b>4 EM QUE PÉ ESTÃO AS COISAS? .....</b>	<b>31</b>
4.1 Das coisas que são ditas.....	31
4.2 Das coisas para dizer .....	32
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

## 1 COMEÇANDO COM O PÉ DIREITO

Meu interesse pela área da inclusão vem se constituindo desde meus primeiros passos como professora atuante na educação infantil. Tive alguns alunos “especiais” em todos os sentidos, os quais aguçaram minha curiosidade e vontade de aprender sobre inclusão e diferença, bem como sobre as políticas e medidas dedicadas à área da inclusão.

O presente trabalho intitulado *“Narrativas de alunos com deficiência intelectual sobre a escola inclusiva”* trata de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em uma escola municipal na periferia da cidade de Porto Alegre/ RS. A centralidade da pesquisa se deu na investigação das relações entre os sujeitos em processos de inclusão, a partir da visão dos alunos com deficiência intelectual.

O estudo foi realizado com base nas narrativas<sup>2</sup> de alunos com deficiência intelectual que frequentavam os anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de identificar em suas narrativas as representações sobre a escola, bem como investigar os significados atribuídos por eles no tocante ao processo do convívio escolar. Busquei problematizar o desenvolvimento, as relações e a aprendizagem desses sujeitos, estabelecendo comparações diante do “rótulo diagnosticado”.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos com deficiência intelectual, segundo Batista...na transcrição dos dados e falas dos alunos foram utilizados nomes fictícios com o propósito de preservar a identidade dos sujeitos.

Foram três momentos individuais com cada criança, onde inicialmente conversamos sobre família, escola, amigos e experiências. No segundo momento a criança produziu um desenho sobre o que representava a escola

---

<sup>2</sup>Narrativa: Entendo-a como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias. Existem inúmeras abordagens da narrativa – umas de cunho mais estruturalista, outras mais conectadas com a enunciação, outras de cunho mais social e cultural – etc.(SILVEIRA, 2005, p. 108).

para ela e, por fim, realizamos uma entrevista (gravada e transcrita) sobre essa produção plástica, em que priorizei as falas referentes ao convívio escolar. Obviamente, o foco desse trabalho foi o desenho da criança, pois, minha intenção desde o início era de propor um método de investigação que não escapasse das atividades habituais que as crianças fazem na escola.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, que por consequência são compostos por subcapítulos, organizados da seguinte forma: o primeiro capítulo intitulado “Apresentação” traz uma breve explanação sobre as motivações que me conduziram à escolha do tema e, também, algumas considerações relevantes que buscam situar o leitor a respeito da organização deste trabalho.

O segundo capítulo denominado “Escola para todos: onde cabe o todos?” possui dois subcapítulos: Políticas Nacionais – espaço este destinado à contextualização histórica referente a educação especial. Já o outro subcapítulo “Educação especial em Porto Alegre – implementação do trabalho da SIR” abrange também a contextualização histórica, porém, relata especificamente como essa questão vem acontecendo nas escolas da rede municipal de Porto Alegre.

O terceiro capítulo “Entendeu ou quer que eu desenhe” também está dividido em subcapítulos, nos quais apresento a parte metodológica do trabalho, narrando todos os passos que construíram e nortearam minhas análises.

Por fim, no quarto e último capítulo denominado: “Parece que o vento mania o tempo” apresento algumas considerações, amparadas teoricamente por autores dos quais compartilho de suas ideias e que alicerçaram minhas escritas, assim, concluindo o bloco analítico desta pesquisa.

## **2 ESCOLA PARA TODOS: ONDE CABE O TODOS?**

### **2.1 Passos largos: Políticas nacionais**

Nos últimos anos a escola passou a receber uma parcela significativa de sujeitos que até então não tinham acesso ao ensino comum. Junto a isso, iniciou-se uma longa jornada a cerca das políticas de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) na escola comum. A inserção desses sujeitos resultou em um constante processo de reorganização do sistema educacional, contudo, essa mudança não se refere somente aos alunos com NEE's, uma vez que, vem se constituindo há algumas décadas, tanto no âmbito nacional quanto municipal. Considerando que essa ação é conjunta entre a universalização do ensino no Brasil, a “Escola Cidadã” – proposta da rede municipal de Porto Alegre – e as políticas de educação inclusiva, é relevante questionar se tais movimentos são de fato ações complementares e, o que simboliza essa “educação para todos” (Rech, 2010).

As propostas de inclusão escolar se fundamentam a partir de 1970 no Brasil, período em que a educação especial foi assegurada como direito na Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 9º, do ano de 1971. Em 1994, é assinada a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), sendo este um dos documentos mais importantes que propendem a educação inclusiva. Assim, esse documento, somado aos programas que visam a qualidade do ensino, se tornou peça chave para as futuras transformações no âmbito educacional.

Durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), mais especificamente na década de 1990, “a prioridade fundamental da política educacional organizada pelo Governo consistia em incentivar a universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento” (Rech, 2010, p.105), ou seja, é nesse momento que o termo “inclusão” atinge seu ápice, pois no Governo FHC é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1996, esta que, entre outras medidas, estabelece a educação inclusiva.

Até então a “integração escolar” era compreendida como uma medida normalizadora, a qual incluía o aluno nos espaço escolar regular, com o intuito

de dominar o comportamento desse sujeito a fim de aproximá-lo ao máximo do que seria um “corpo normal”. Ao iniciar o segundo mandato, o Governo FHC surge a emergência do termo “inclusão” e este não se restringe mais ao ambiente escolar, mas sim a todos os espaços na sociedade (RECH, 2010, p.126), tal medida demandava uma intensa mobilização social a respeito da população.

Assim como a década de 90 teve como prioridade os movimentos de universalização da educação, a década de 2000 adotou imperativamente os discursos de inclusão, independente de qual esfera governamental ou instituição da sociedade, ou seja, a inclusão se fazia emergente em todos os espaços.

Em 2003, início do Governo Lula as questões de inclusão escolar adquirem maior eficácia e se tornam uma política nacional e, uma nova reorganização no ensino comum começa a fluir. Tal política propõem que as mudanças ocorram a partir do âmbito educacional, estabelecendo uma relação entre escola e sociedade a fim de sensibilizar os sujeitos envolvidos nessa nova cultura.

No ano de 2007 o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, lançou um plano de metas, Decreto nº 6094/2007 exigindo um “movimento de diversos setores da sociedade que têm por objetivo o direito à educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2007).

No início do ano de 2008, através do Decreto 6.571, é apresentada uma nova Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, na qual as “salas de recursos” foram apontadas como uma das possibilidades de atendimento educacional especializado. Tal documento traz uma nova compreensão sobre o processo escolar, principalmente para os sujeitos portadores da marca da deficiência:

Tem 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. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, 2008, p. 14)

Tal Decreto acrescentou um ampliador à legislação anterior: o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento seria ofertado pelas escolas comuns ou por instituições sem fins lucrativos, atuantes exclusivamente na educação especial e, conveniadas com o poder público.

Assim, dentre todas as medidas dispostas no texto, o Decreto 6.571/2008 assinado pelo presidente Lula define e institui o AEE como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Nessa perspectiva a legislação assegura aos alunos matriculados em escolas comuns que recebem o AEE em instituições especializadas, o duplo repasse de verba no âmbito do Fundeb, logo “Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado”(BRASIL, 2007).

De 2005 a 2010 tivemos vários investimentos no AEE, entre eles a prioridade de promover e dar suporte ao espaço da Sala de Integração e Recursos, bem como as discussões a cerca dos profissionais que desenvolveriam o trabalho neste.

2.2 Pés descalços: Educação especial em POA – implementação do trabalho da SIR

Antes mesmo do “surgimento” do termo “aluno de inclusão”, a rede municipal de Porto Alegre/RS já havia construído o ambiente e as providências para receber esses sujeitos. Os profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SMED), juntamente dos professores atuantes na Rede, perceberam que alunos matriculados em escolas especiais apresentavam características propícias para estudarem em escola do ensino comum. A partir desse momento, as escolas especiais iniciaram uma busca por escolas comuns que

pudessem integrar tais alunos, criando um vínculo entre: escola comum, escola especial e instituições afins.

Ao mesmo tempo, neste contexto, em 1990 é instituída no Brasil, como uma das possibilidades de organização escolar, a política educacional por ciclos com o objetivo de amenizar os altos índices de reprovação escolar. Para Baptista (2004, p.202) as propostas de inclusão e de reorganização escolar estão conectadas em um mesmo propósito, pois ambas as propostas buscam a “flexibilização dos percursos de formação” e “reorganizar o tempo e espaços de aprendizagem” visando, assim, maiores benefícios para os alunos.

Para o autor, essa proposta de reorganizar os Ciclos “pode ser considerada uma *política inclusiva* em educação”, uma vez que, a rede investiu em medidas e buscou instituir “apoios complementares àqueles presentes em sala de aula” evidenciando o “trabalho coletivo dos docentes”.

Nesse período a rede municipal de Porto Alegre passa a propor sua organização por Ciclos de Formação para nove anos no Ensino Fundamental, dividido em três ciclos de três anos cada. Logo a Rede passa por transformações buscando garantir a todos uma educação de qualidade, ou seja, as reflexões estabelecidas na década de 80 a cerca da Educação Especial – até então representada pelas escolas especiais, que surgiram para acolher alunos com necessidades especiais – passam a ser discutidas permanentemente entre a escola comum e a escola especial.

Sendo assim, as escolas especiais começaram a propor discussões sobre os implicados no processo de inclusão escolar, logo essa “caminhada passou por momentos marcantes em tempos diferentes sempre com o compromisso da defesa da educação especial de qualidade e da inclusão escolar responsável” (Dubois, 2008, p.12). Um marco importante dessa caminhada foi o “Fórum pela inclusão escolar” no qual, discussões entre diferentes instituições e pessoas se fundamentam com o propósito de acompanhar todos os aspectos referentes ao tema da inclusão.

Em 1994 a educação rumou para novos horizontes e, passa a idealizar estratégias que possam suprir as novas demandas de trabalho, uma vez que o

foco principal é: as escolas de ensino comum acolher os alunos com deficiência e, também, diminuir os índices de reprovação nos Anos Iniciais. Para tanto, formalizou-se o Projeto SIR (Sala de Integração e Recursos) inspirado na *Declaração de Salamanca* (1994), que tem por princípio básico “*que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter*” (1994, p.5), ou seja, é dever da escola providenciar recursos e atender às necessidades diversas de cada sujeito, garantindo uma educação de qualidade.

Em 1995 quatro SIR's são implementadas em escolas comuns, da Rede Municipal de Porto Alegre, as quais já desenvolviam um trabalho de integração de alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme o documento SMED/AP a Sala de Integração e Recursos institui-se como um espaço “especialmente planejado para investigação e atendimento aos/ as alunos/ as do ensino fundamental que, por apresentarem necessidades educacionais especiais, precisam de um trabalho pedagógico complementar e específico que venha a contribuir para a sua adequada integração e superação de suas dificuldades” (1999, p. 50).

Em 1997 as SIR's passaram de projeto para serviço, ofertado pela Rede, em virtude da demanda exigida pela comunidade, o que acarretou no aumento do número de salas.

Seja com o perfil de “projeto” ou de “serviço” a SIR priorizou inicialmente atender aos alunos matriculados no primeiro ano e egressos de classes especiais, contudo, no momento em que foram implementados os “Ciclos de Formação” a SIR ampliou seu atendimento para todos os alunos em qualquer momento de sua trajetória escolar, ainda que, dentre esses sujeitos, os alunos com deficiência permaneçam como o ponto principal a ser assistido.

### **3.BOTA AQUI O SEU PÉZINHO: ENTENDEU OU QUER QUE EU DESENHE?**

#### 3.1 Entre fotos e cadernos, entre passos e pegadas

Este trabalho foi realizado em uma escola municipal, recentemente implementada, na Região Extremo sul da cidade de Porto de Alegre/RS e, que atende 1.200 alunos nos turnos da manhã e da tarde. O recorte do trabalho constitui-se de uma análise a partir da Sala de Integração de Recursos (SIR) da referida escola. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial a SIR é conceituada como:

Sala de recursos, local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. (MEC/SEESP, 1994, p.21).

Este espaço, a SIR, existe desde 2010 e, atualmente, atende 25 alunos matriculados nos Anos Iniciais do ensino fundamental. O atendimento é ofertado em período integral, ainda que a proposta seja “o aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular” (MEC/SEESP, 1994, p.21), na maioria das vezes a escola acaba adaptando o horário no próprio turno em que a criança está matriculada, pois, a prioridade nesses casos é de que a criança receba toda a estrutura necessária para acompanhamento da aprendizagem.



Imagem 01 – Sala de Integração e Recursos

A SIR conta com a professora Angélica há três meses. Esta professora trabalhou 7 anos em uma escola municipal especial e possui formação em Pedagogia, há pouco tempo especializou-se na área da Psicopedagogia e, faz três meses que desenvolve seu trabalho nesse espaço. Quando questionada sobre essa nova fase profissional, a professora é otimista, assim, perguntei a Angélica o que ela achava desse trabalho e quais obstáculos vem enfrentando atuando nessa área:

Ana: E tu já estás acostumada com esse novo "mundo"?

Angélica: Na verdade esse mundo é um constante ensinar e aprender e, é esse desafio que me instiga, pois, estou sempre estudando e criando estratégias para que os alunos aprendam a aprender.

Ana: E esse método se aplica a todos os alunos que frequentam a SIR?

Angélica: Com certeza, cada caso é um caso específico, independente da dificuldade apresentada pela criança, sempre busco uma maneira que leve esse aluno a aprender por outros meios...aprender a aprender.

*(Trecho transcrito da entrevista, 25/9/2013)*

Neste sentido, me pergunto o que de fato é responsabilidade desse profissional que atua na SIR? Este é diferente do professor atuando em sala de aula? Ao passo que conversávamos, inúmeras questões permeavam minha mente, até então eu nunca havia refletido sobre esse professor que me parece

complemente diferente do professor “tradicional”. Pacheco ao falar sobre a Inclusão, nos diz que:

Ela envolve a compreensão de diferenças e o direito de cada criança aprender dentro do contexto social da sala de aula, tendo acesso ao currículo, e de se dedicar a atividades de aprendizagem, que reforçam sua auto-imagem e autonomia. (PACHECO, 2007, p.43)

Segundo a Resolução 04/2009, no tocante às atribuições e formação do professor responsável pelo AEE, as indicações são um tanto generalizadas “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a Educação Especial” (Art. 12). Mas o que seria essa “formação específica” se pararmos para pensar que há uma diversidade de casos na variedade de estados e cidades brasileiras?

Ainda que, o profissional da SIR não seja o foco desse trabalho, acredito que é importante analisarmos as diferentes “pontas” que compõem essa rede da Inclusão. No caso dessa pesquisa, a participação da professora Angélica foi imprescindível, pois, se mostrou atenciosa em todos os momentos que estivemos juntas tanto que a seleção das crianças que participariam da pesquisa ocorreu conforme a organização de seu trabalho.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos mediante a entrevista realizada com a professora Angélica que indicou, dentro da demanda e dos horários disponíveis para a produção dos dados da pesquisa, os alunos que estariam dispostos a participar desse trabalho.

No primeiro momento foram realizadas conversas informais com as crianças, dentro do horário de atendimento destinado a cada um, tendo como pauta as seguintes questões:

- O que tu mais gosta de fazer?
- Que coisas legais tu costumava fazer em casa?
- E na escola, o que existe de legal por aqui?
- Quem são os teus melhores amigos?
- O que não é legal na escola?
- Me conta uma coisa alegre e uma coisa triste que já aconteceu contigo.

Terminada essa breve conversa, era proposto à criança que fizesse um desenho sobre o que era legal e o que não era legal na escola e, assim, nossa conversa se daria a partir das produções plásticas produzidas nesse segundo momento. O autor Hernandez (2008) explica que a Investigação baseada nas artes é uma das inúmeras opções de pesquisar na área da educação, uma vez que, esse método é, também, uma forma de narrativa ao passo que os sujeitos se propõem a dialogar e compartilhar suas histórias de vida.

Assim, acredito que as artes serviram como um facilitador para compreender as narrativas de tais sujeitos. Sustenta Hernandez (2008, p.13) que essa pode ser outra maneira de olhar e representar a experiência de vida, as histórias de vida, ou seja, os sujeitos partícipes da pesquisa sentem-se livres para expressar aquilo que não se fala diariamente ou não se tem o hábito de compartilhar com qualquer pessoa, o que acarretou em uma mudança de “trajeto” pois, a proposta de entrevista muitas vezes tornou-se em um diálogo de amigos.

A pesquisa se deu a partir dessa conversação entre pesquisadora e alunos participantes. Minha intenção foi investigar as reações e falas das crianças, intensificando o meu olhar para o espaço onde esses alunos estão vivendo um constante processo de escolarização. Considerando a realidade de vida de cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi possível estabelecer um enfoque metodológico na história de vida destes.

Esse tipo de investigação valoriza o ponto de vista dos sujeitos envolvidos, o que na maioria das vezes estabelece uma sensação dúbia no pesquisador: autenticidade e imaginação. O que se pode de fato considerar no momento da entrevista? Com base nesse questionamento optei por conversar, sem roteiro ou perguntas definidas, com os participantes da pesquisa, assim, estabeleci desde o início que aquele encontro era uma oportunidade de “saciar” minha curiosidade sobre o que as crianças acham da escola.

### 3.2 Seguindo as pistas

Diante dessa proposta de investigar as narrativas dos alunos a partir do desenho, minha intenção era que utilizando o amplo tema “*eu e a minha*”

escola” as crianças compartilhassem principalmente suas experiências vividas naquele ambiente.

Tal propósito me levou a desconsiderar alguns fatos isolados referentes ao contexto escolar, uma vez que, meu interesse foi encontrar dentro desses fatos isolados alguma pista que auxiliasse na compreensão dessa “autonarração”, que segundo Larrosa seria “o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação” (1995, p.72-73).

Produções dos alunos:

Tales:

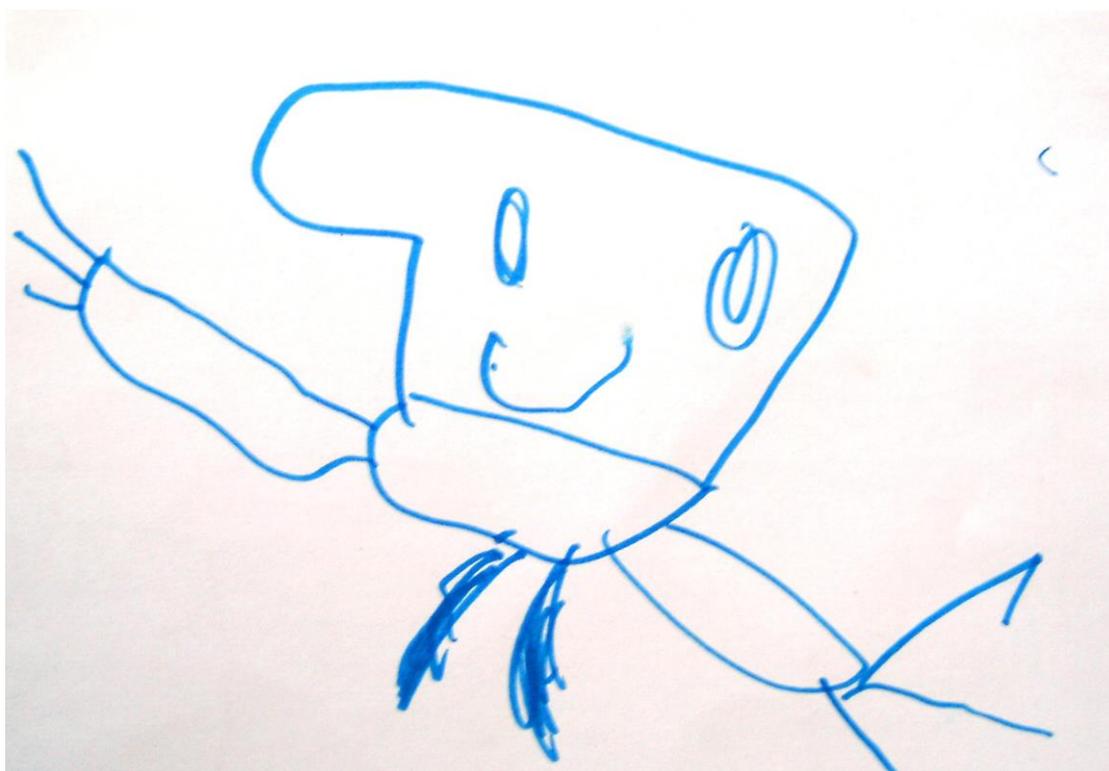


Imagem 2 – desenho do Tales (parte 1)

Ana: O que é isso? É a escola?

Tales: Isso eu não acho legal, que eu não gosto

Ana: Como assim?

Tales: Não gosto que bate nas pessoas

Ana: Ahh...E quem é que bate?

Tales: Algumas que são má

Ana: E alguma já te bateu?

Tales: Já e até de olho roxo

Ana: Nossa, que coisa séria isso. Mas como alguém te deixou de olho roxo?

Tales: É que me jogou e eu bati na escada, mas não saiu sangue.



Imagem 3 – desenho do Tales (parte 2)

Ana: Então, me conta o que significa esse desenho?

Tales: Isso é o mais "bom" na escola, uma coisa bem legal na escola.

Ana: O que é?

Tales: É um abraço, isso é mais legal.

Ana: E de quem é esse abraço?

Tales: É da professora

Ana : E só a profe Tatiana te dá abraço?

Tales: Não, todo mundo

Ana: E quem é todo mundo?

Tales: Todo mundo que gosta de mim, o meu amigo.

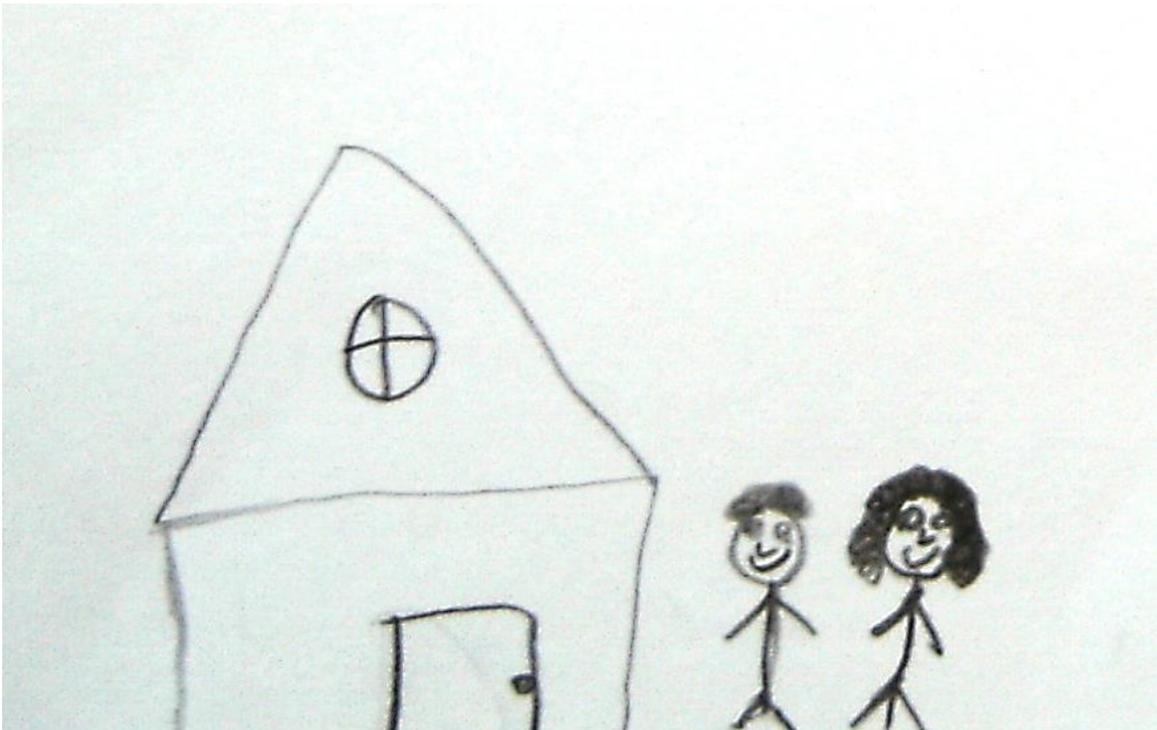


imagem 4 – desenho da Fabiana (parte 1)

Ana: Fabiana, me conta o que é essa parte do desenho?

Fabiana: É a hora ruim, quando volta para casa.

Ana: Mas isso é ruim na escola? Não entendi.

Fabiana: É que só é ruim quando vai embora da escola, isso que não é bom aqui.

Ana: Mas além de ir embora, existe alguma coisa que não é bom aqui?

Fabiana: Não, aqui é muito legal, tem amigos, profe e essa profe também.

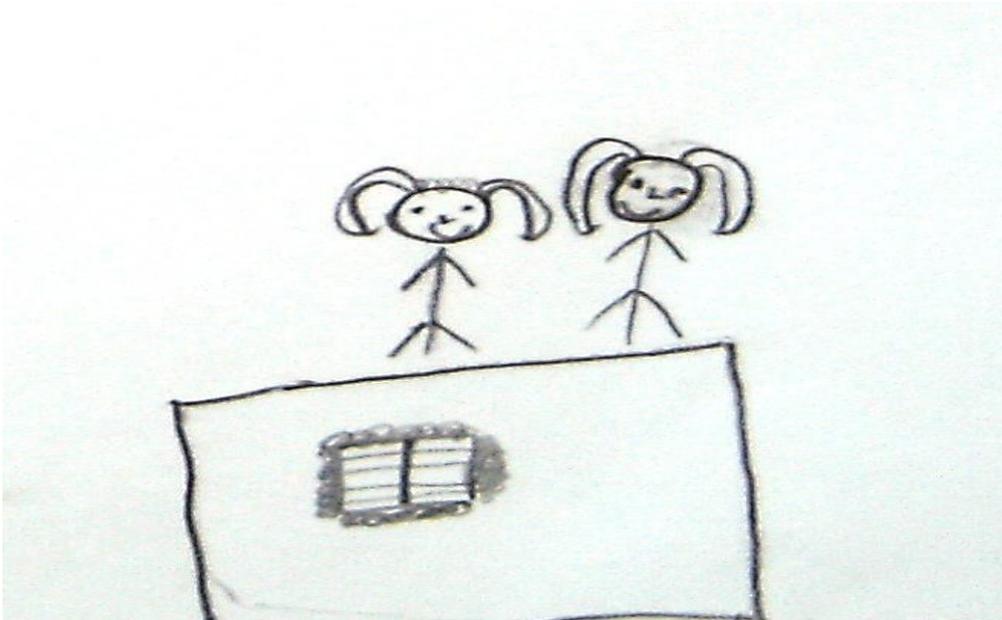


Imagem 5 – desenho da Fabiana (parte 2)

Ana: Hum, acho que eu sei o que está acontecendo nesse desenho, será que essa é a profe Angélica? Acertei?

Fabiana: Sim. É nós duas aqui nessa sala. Estudando.

Ana: Isso é o mais legal na escola? Por quê?

Fabiana: Eu gosto de ficar aqui, brincar, aprender, jogar.

Rodrigo



Imagem 6 – desenho do Rodrigo (parte 1)

Ana: Nossa, que desenho legal! Quantas meninas tem aqui, hein?! O que está acontecendo?

Rodrigo: Esse foi o dia que a Luana não quis brincar comigo.

Ana: E o que aconteceu?

Rodrigo: Eu fui lá na casinha chorar e ficar olhando ela brincar com a Camila.

Ana: Mas por que tu não foi brincar com elas?

Rodrigo: Por que a Camila não gosta de mim, só a Luana gosta.

Ana: E quem é essa outra menina?

Rodrigo: Não é guria. Essa ai é profe Angélica, ela "tava" passando e foi conversar comigo.



Imagem 7 – desenho do Rodrigo (parte 2)

Rodrigo: Eu e meu pica-pau. A gente "tá" chegando nessa aula.

Ana: E quem são essas?

Rodrigo: a profe. Marina. Não, ela está na janela

Ana: Não entendi. Me explica.

Rodrigo: Ela tá na janela. Aqui é eu chegando e a Fabiana tá junto com a profe Angélica.

Ana: Então isso é o que tu mais gosta na escola?

Rodrigo: Sim, isso é o mais divertido.

Natan



Imagem 8 – desenho do Natan

Ana: Ué, tu só fez um desenho?

Natan: Sim.

Ana: Então me explica o que tu desenhou.

Natan: É a escola, só tem coisa boa.

Ana: tu gosta de tudo que tem na escola? Teve alguma coisa que não foi legal?

Natan: (silêncio) Gosto de tudo aqui.

Joaquim:



Imagem 9 – desenho do Joaquim

Ana: Que desenho lindo, Joaquim. O que são essas casas?

Joaquim: Não é casa. Isso aqui é a escola grande e isso é a minha sala. Aqui é o portão e esse aqui é a pracinha que eu adoro.

Ana: Tu gosta de todos esses lugares na escola? e as brincadeiras, os amigos, a profe?

Joaquim: Eu gosto de tudo, aqui nada é ruim. E o meu amigo, o Tales, a gente brinca muito.

### 3.3 Entre olhares e escutas: (re) lendo as digitais

Neste subcapítulo descrevo um pouco dos alunos participantes da pesquisa e das impressões que tive durante nossos encontros. No dia 27 de Setembro tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa de campo com três crianças do grupo: Natan, Joaquim e Tales.

O Natan foi a criança que mais chamou minha atenção. Fiquei por alguns minutos observando suas reações diante da professora e percebi que apesar do “silêncio” ele fazia um grande esforço para compreender as propostas de trabalho, ou seja, nem sempre o silêncio significa concentração.

Esse menino tem 10 anos e, estava matriculado no 3º ano do ensino fundamental.

Oriundo de uma família humilde mora com o pai, dois irmãos e a avó paterna. Há tempos não tem contato com a mãe, que em virtude da dependência química vive afastada do filho. Natan foi diagnosticado com deficiência intelectual e, tem o AEE durante o mesmo turno em que está matriculado, uma vez que, se torna inviável que ele receba atendimento no turno inverso. Durante nosso encontro ele se mostrou uma criança quieta e de poucas frases.



Imagem 10 – jogo entre eu e Natan (conversa informal)

Ana: Natan, do que tu mais gosta de brincar na escola?

Natan: De correr

Ana: Hum...e tu corre por que? É uma brincadeira isso? Tu brinca sozinho?

Natan: Às vezes eu corro sozinho e outra vez com meu amigo. Eu corro por que não gosto de ficar parado, sozinho.

*(Trecho transcrito da entrevista individual, 27/9/2013)*

O outro participante da pesquisa é o Joaquim, ele tem 6 anos e está matriculado no 1º ano, *“Joaquim é uma criança falante e disposta, foi o primeiro a falar comigo, ainda no pátio da escola, muito animado perguntou o que eu estava fazendo na escola DELE”* (excerto diário de campo, 27/9/2013). Esta palavra “dele” soou aos meus ouvidos como algo positivo, pensei por alguns instantes que, para essa criança, a escola lhe pertencia de alguma forma, logo, esse seria um lugar especial.

Segundo a escola, esse menino apresenta dificuldades de aprendizagem, diagnosticado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TDG), apesar de ser um menino sociável, Joaquim apresenta algumas atitudes extremadas, seja no tom da voz ou nos movimentos. Percebi que ele cansa rapidamente das propostas de atividade, ao passo que conversávamos ele acelerava o desenho, questionando o que seria feito depois. Conversamos um pouco sobre a família, ele mora com a mãe, o padrasto e uma irmã, de acordo com as falas do menino, a família parece ser participativa e presente no dia-a-dia tanto em casa quanto na escola. O curioso em nossa conversa é que o tempo todo o menino ao se referir a mãe, ele a chama pelo nome, em momento algum ele disse a palavra “mãe”.



Imagem 11 – desenho do Joaquim

Joaquim: Eu fiz minha casa dentro da escola, eu queria morar aqui.

Ana: Sério? Mas como seria possível morar na escola?

Joaquim: Ué, é colocar a casa dentro, igual tá aqui.

Ana: E quem mais tu traria para morar nessa casa?

Joaquim: Todos os meus amigos.

*(Trecho transcrito da entrevista individual, 27/9/2013)*

O terceiro sujeito desse encontro foi um menino de 6 anos chamado Tales, matriculado no 1º ano e que ainda encontra-se em processo de avaliação. Segundo a professora da SIR, o menino apresenta características de TDG, porém, ainda é cedo para afirmar um parecer conclusivo. Os desenhos e as falas dessa criança são diretos, o tempo todo em que conversamos, ele manteve uma postura quase que adulta. Em virtude das saídas constantes de sala de aula, a escola criou uma “carteirinha”, assim, Tales precisa carregar esse “documento” atestando suas saídas autorizadas e, o apresenta nas demais dependências da escola enquanto “passeia”.

*“Tales é um menino especial em todos os sentidos, afetuoso e falante. Fiquei impressionada com a descrição dos desenhos, principalmente em relação ao “tapa” que ele reforçou tantas vezes com a caneta” (excerto do diário de campo, 27/9/2013).*

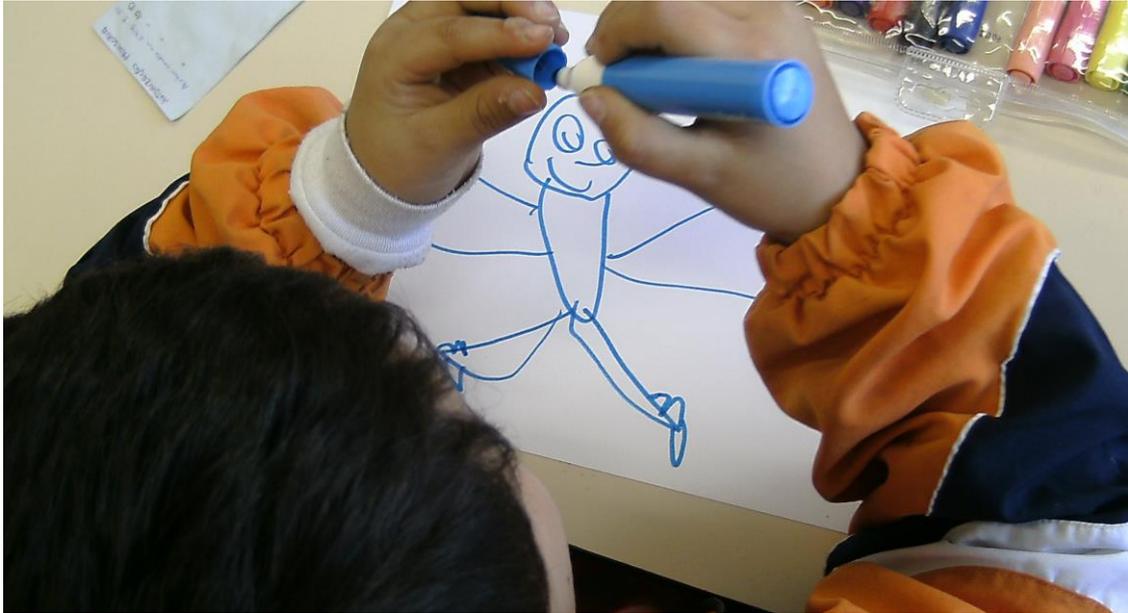


Imagem 12 – Tales desenhando o que mais gosta na escola

Ana: Mas me explica isso de tapa.

Tales: É bater, no rosto.

Ana: Tem certeza que isso acontece na escola?

Tales: É claro que sim, tu não sabe disso, não?

Ana: Não. Eu jamais pensei que aconteciam essas coisas, achei que na escola todos são amigos.

Tales: Isso é desinformada.

*Trecho transcrito da entrevista individual, 27/9/2013)*

O quarto participante da pesquisa se chama Rodrigo, ele tem 7 anos e, há alguns meses vem passando por um esmiuçado processo de avaliação. A última avaliação chegada às mãos da professora Angélica, atestou que Rodrigo tem síndrome de aspergem. Contudo, ele frequenta a SIR por apresentar dificuldade de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, o que pode ser em recorrência de sua inquietude gerada pelo novo mundo “ficar” horas sentado em uma sala de aula, conforme destaque no excerto a seguir:

*Quando perguntei por que Rodrigo gostava daquela sala e não da outra sala onde ficam os colegas, ele respondeu: “ah, lá tem que ficar muito sentado, eu canso e depois a gente volta da rua e senta de novo” “aqui pode levantar, pegar um jogo e também pode estudar, mas tudo um pouco de cada entende?”*

*Excerto do diário de campo, 22/10/2013.*

Rodrigo mora com os pais e uma irmã, porém, em momento algum o menino fez referência à família ou a casa, o mais interessante em nossa conversa foi a frequência com que ele fala ou referencia a professora Angélica e o urso de pelúcia – companheiro inseparável, presente até mesmo no desenho realizado para a pesquisa (imagem 13). Quando iniciou o desenho sobre o que gostava na escola, Rodrigo colocou um sol e, ao concluir a produção ele desenhou uma lua na janela, alegando que ele gostaria de “*ficar na escola desde que o sol nasce até a hora em que a lua aparece*”(trecho da entrevista em 22/10/2013).

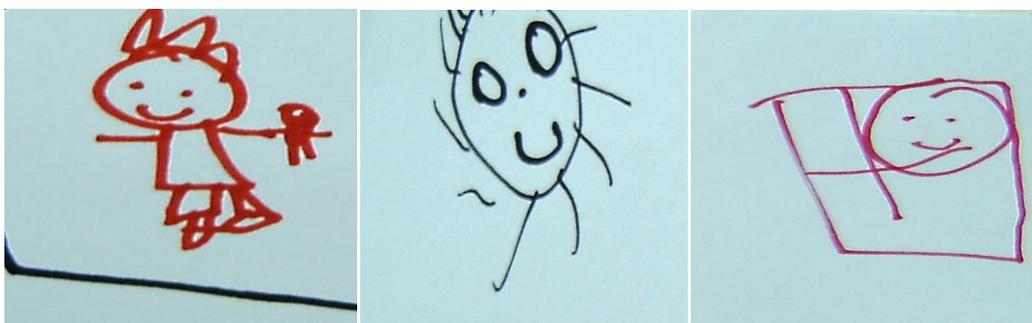


Imagem 13 – recortes do desenho de Rodrigo: ele e o urso, o sol e lua.

Por fim e não menos importante, o grupo de alunos que constituem esse estudo, é concluído por Fabiana, uma menina de 13 anos e matriculada no 4º ano do ensino fundamental. Fabiana é um caso muito especial, ela encontra-se em processo de adoção e, atualmente, vive com os pais adotivos e uma irmã.



Imagem 14 – Fabiana desenhando.

O olhar dessa menina chamou muito minha atenção. Enquanto conversávamos tive, por diversas vezes, a impressão de que ela estava em outro lugar, esta consideração não está atrelada apenas ao fato da criança perder o foco do nosso diálogo, mas, também, por me perguntar o que era para fazer ali naquela sala. No decorrer de nossa conversa, percebi que Fabiana possui dificuldades para aceitar elogios ou estímulos:

Ana: Que linda a tua letra, aliás a senhorita é muito bonita!  
Fabiana: (sorri disfarçadamente) Eu não acho.  
Ana: Não acha o que? A letra bonita?  
Fabiana: Não acho nada dessas coisas que tu disse, bonitas.  
Ana: Mas tu não é bonita? Como assim?! Tu és uma menina muito bonita e escreve bem direitinho. Eu consigo ler tudo que tu escreve aí.  
Fabiana: (fala muito baixo) É, mas as pessoas não acham e nem eu.

Analisando as falas dessa menina, remeto meus pensamentos os estudos do autor Goffman (1988), quando este retrata sobre a constituição dos sujeitos em relação às discriminações que ele sofre, ou seja, o sujeito tido

como normal estigmatiza o sujeito com deficiência e, isso acaba incorporando e construindo a identidade deste sujeito. Nesse sentido nos é possível refletir sobre as práticas pedagógicas que vem sendo estabelecidas na escola e de que forma nós professores estamos lidando com o conceito de “normal” pois, nem sempre o que é normal para uma pessoa, será normal para outra, até por que, o “normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa” (BAUTISTA, 1997, p.27).

## 4 EM QUE PÉ ESTÃO AS COISAS?

### 4.1 Das coisas que são ditas

Nas últimas décadas a inclusão escolar movimentou todos os envolvidos no processo escolar, começamos a redirecionar o nosso olhar para novos horizontes e reconstruirmos novas formas de planejar e executar a aprendizagem dos sujeitos dentro e fora da escola.

Os sujeitos com deficiência intelectual estão sempre em movimento, muito distantes do limite imposto pelas marcas do diagnóstico. As crianças participes desse estudo demonstraram em suas narrativas que todos possuem “paragens” definidas dentro da educação inclusiva, porém, estes não se detém acomodados nesses (im)postos até então ocupados no processo escolar.

As crianças compreendem que são diferentes e que os outros os veem como alguém diferente, mas essa compreensão também é constituída por olhares e escutas extremamente sensíveis e inteligentes, contrariando a imagem realizada pela maioria das pessoas, que em boa parte das vezes acredita que esses sujeitos incluídos não percebem o que se passa ao seu redor.

Os sujeitos com deficiência, ainda que incluídos, carregam as marcas de um passado impossível de ser apagado, ou seja, estes sujeitos ditos “inválidos, anormais, incapazes, deficientes” entre outros, dependem de ações e suportes que vão além de novos olhares ou práticas.

Este é um processo em constante modificação, muitas décadas serão necessárias para que não haja sujeitos incluídos, mas sim, sujeitos, conforme orienta a Declaração de Salamanca (1994):

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (p.3).

## 4.2 Das coisas para dizer

Chegando às conclusões desse trabalho entendi que a pesquisa em si, tem esse dom de nos desafiar e inquietar, mas, principalmente de propiciar “desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis”, pois a pesquisa se constitui na inquietação (BUJES, 2002a, p.14). Baseada na afirmação dessa autora, reflito sobre o momento em que me propus a escrever este trabalho, quais (des)caminhos me levariam às possíveis respostas que acreditei saber por um determinado período da minha vida profissional.

Assim, conforme o tempo passava e as escutas eram transcritas, comecei a refletir o quanto a inclusão está subdividida em diferentes “inclusões”, ou seja, ainda que a inclusão contemple todos os excluídos, ela se dá de forma segmentada, pois cada caso é um caso. Nesse sentido questiono onde e como “ficam” os sujeitos com deficiência intelectual, uma vez que, a meu ver estes “foram os mais excluídos entre os excluídos” (Gardou e Devaly, 2005, p. 37) mesmo que o processo de inclusão escolar esteja acontecendo há algumas décadas, é observável que pessoas apontadas como deficientes intelectuais acabam encontrando maiores dificuldades ao enfrentar esse processo, pois, a deficiência intelectual não está em um único ponto ou “doença”, mas sim, em uma rede de diferentes transtornos.

É notório que a escola ainda não está preparada para a inserção desses sujeitos, até por que o aluno com deficiência intelectual exige um diagnóstico complexo e, posteriormente, exige uma demanda maior de transformações no ambiente escolar, pois ele apresenta um rendimento escolar aquém da maioria dos colegas, o que resulta em uma série de modificações: currículo, avaliação, acompanhamento pedagógico... e estes aspectos requerem um incansável empenho da comunidade escolar a fim de propiciar a inclusão desses alunos.

Na leitura das imagens e na conversa com os alunos da pesquisa foi possível compreender - dentro desse universo “sociedade” o qual agrega o mundo “escola” - o quanto o espaço da SIR, este como sendo um espaço de acolhimento, ainda é o ponto culminante na tarefa de incluir e/ou apaziguar os

conflitos gerados na construção da identidade “aluno” dos sujeitos com deficiência intelectual. Minha afirmação está baseada nos registros que fiz durante a pesquisa, os quais me permitiram observar que é preciso organizar um conjunto de múltiplas ações para de fato tecer uma rede e, assim, a chamarmos de Inclusão. Não nos basta ter espaço isolado dos demais departamentos da sociedade, é preciso que haja uma constante troca de informações e orientações entre a tríade: profissional da SIR, aluno incluído e escola.

A SIR em que fiz meu trabalho atende perfeitamente essa conclusão e às características descritas por Mazzotta (1982) no tocante a pluralidade de ações do profissional atuante em tal espaço:

O professor da sala de recursos tem uma dupla função: prestar atendimento direto ao aluno e indireto através de orientação e assistência aos professores da classe comum, às famílias dos alunos e aos demais profissionais que atuam na escola. [...] Assim sendo, o professor especializado deve desenvolver seu trabalho de forma cooperativa com os professores de classe comum. (p.48)

Foi neste espaço que sanei parte de minhas dúvidas em relação a Inclusão que está (ex)posta a todos os olhares da sociedade atual, assim, observei que existem muitas crianças com deficiência intelectual, porém, tais sujeitos devem estar na escola comum recebendo o suporte necessário para o seu desenvolvimento e, acima de tudo isso, interagindo com as demais crianças de forma natural, afinal o “tempo de nossas vidas está constituído por nossa experiência. Porque a experiência é sempre nossa experiência” (LARROSA, 1996, p. 468) assim, são essas vivências que constituíram a personalidade de cada uma dessas crianças.

Seja na prática ou nas leituras que realizei ao decorrer dessa caminhada de longos anos como professora, sempre me questionei, entre tantas dúvidas sobre esse assunto, “de qual lado da inclusão” eu estava. Hoje percebo que não há lados, mas sim passos e compassos que necessitam de muitos ensaios para acertar seu rumo. Segundo Baptista (2011):

Trata-se, apenas de um começo. Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de

oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar... (p.69).

Ao longo desse trabalho, busquei apresentar diante das narrativas de sujeitos com deficiência intelectual qual o olhar e impressões tais crianças constituem a respeito da escola e do papel que elas ocupam nesse lugar. Ainda que os estudos que analisam a SIR, no nosso país, sejam escassos, considerando que “se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos” (BAPTISTA, 2011, p. 70), busquei sinalizar simetrias e alguns pontos que merecem reflexão e novas discussões que viabilizem uma educação inclusiva merecedora dessa nomeação.

## REFERÊNCIAS:

**Baptista**, Cláudio Roberto. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 17, p.59-76. Maio-Agosto, 2011. Edição Especial.

**Bautista**, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto** Nº 6571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto** Nº 6253 de 13 de novembro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)

**Bujes**, Maria Isabel E. **Descaminhos**. In:Costa, Maria Vorraber (org.). Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

**Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>

**Dubois**, Jean. **A French Life**. Penguin Books. 2008.

**Goffman**, Erving. **Estigma**:Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1988.

**Hernandez**, Fernando. **La investigación basada em las artes**: Propuestas para repensar la investigación em educación. Disponível em: <http://www.jstor.org/sici?sici=0013-189X&>

**Larrosa**, Jorge. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Narrativa, identidad y desidentificación.** In:\_\_\_\_\_. La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes, 1996.

**Mazzotta, M. J. S. Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

**Pacheco, José. Caminhos para a inclusão:** um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre. Artmed, 2007.

**Rech, Tatiana. A emergência da inclusão escolar no Governo FHC:** movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. (Dissertação de Mestrado). UNISINOS, Brasil, 2010.‘

**Sala de Integração e Recursos – aspectos conceituais.** Porto Alegre, 1999. Documento digitado.

**Silveira, Rosa Maria Hessel (org.). Cultura, Poder e Educação:** Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ulbra, 2005. 244p.