UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ZELIA MEDEIROS SILVEIRA

A COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC

CRICIÚMA
2023

ZELIA MEDEIROS SILVEIRA

A COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dra. Janine Moreira

CRICIÚMA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S857c Silveira, Zelia Medeiros.
A compreensão da psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre inclusão de crianças com deficiência : um estudo sobre uma escola do município de Criciúma/SC / Zelia Medeiros Silveira. – 2023.
257 p. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2023.
Orientação: Janine Moreira.

1. Inclusão escolar – Criciúma (SC). 2. Crianças deficientes. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Práticas de ensino. 5. Vigotsky, Lev Semenovich, 1896-1934. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.9

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

ZELIA MEDEIROS SILVEIRA

A COMPREENSÃO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI SOBRE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Doutora em Educação, na área de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Janine Moreira - Doutora (Unesc) – Orientadora

Profa. Elisabeth Rossetto - Doutora (Unioeste)

Profa. Maria Teresa Esteban - Doutora (UFF)

Prof. Ricardo Luiz Bittencourt - Doutor (Unesc)

Prof. Carlos Renato Carola - Doutor (Unesc)

Zélia Medeiros Silveira
Doutoranda

DEDICATÓRIA

A meu esposo Jadir, meu companheiro em todos os momentos de caminhada, que sempre me acolheu nos momentos mais difíceis. Seu apoio inabalável e seu amor incondicional têm sido minha fonte de força e coragem ao longo dessa jornada. Ao seu lado, encontro a paz e a segurança necessárias para enfrentar os desafios que surgem pelo caminho. Agradeço por estar ao meu lado, compartilhando as alegrias e os obstáculos da vida.

Aos meus filhos, Eduardo e João Victor, e às minhas futuras noras, Alexia e Stefanie, expresso minha gratidão pelo apoio incondicional que sempre me ofereceram. Vocês são a minha motivação diária para continuar lutando por um mundo mais inclusivo e justo. Observar o amor, a compreensão e a aceitação que vocês demonstram uns pelos outros é um lembrete constante de que o verdadeiro valor de uma família está no respeito mútuo. Tenho orgulho de vocês!

À equipe do Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem – Sama, expresso minha profunda gratidão. Com vocês, descobri o verdadeiro sentido da inclusão. Suas iniciativas e seus esforços incansáveis para garantir que as pessoas com deficiência sejam reconhecidas e valorizadas, são inspiradores. Agradeço por fazer parte dessa equipe e por me concederem a oportunidade de aprender com vocês. Vocês ficarão marcados para sempre em minha vida.

Por fim, gostaria de dedicar uma palavra especial aos professores e às crianças da escola municipal de Criciúma que me acolheram durante todo o processo de pesquisa. Vocês me ensinaram que a inclusão vai além de meras políticas e diretrizes. Ela é, acima de tudo, um ato de amor. Tenho um profundo respeito e admiração por cada um de vocês, e sou grata por ter tido a oportunidade de aprender com vocês.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar o percurso de minha trajetória no doutorado, o sentimento que me toma é a gratidão. Sou imensamente grata às pessoas sem as quais este trabalho não seria possível, e a caminhada teria sido muito mais difícil. Cada uma delas desempenhou um papel fundamental em minha jornada acadêmica e pessoal; sou profundamente grata por seu apoio incondicional.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado forças para prosseguir, mesmo nos momentos em que fui impelida a desistir. Sua presença constante em minha vida foi uma luz que iluminou meu caminho e me fortaleceu nos momentos de dúvida e de desafio.

À minha mãe Lorena (em memória), expresso minha gratidão eterna. Sei que, se estivesse aqui, ficaria extremamente emocionada com esta conquista. Sua dedicação e seu amor incondicional foram a base sólida que me impulsionou a buscar meus sonhos. Estendo meus agradecimentos também a todas as minhas irmãs e aos irmãos, pois o apoio de vocês foi essencial em todos os momentos. Amo cada um de vocês.

Gostaria de expressar um agradecimento especial à minha orientadora, Janine Moreira, pela gentileza, paciência e pela orientação ao longo desse percurso. Suas contribuições foram inestimáveis e o seu apoio constante foi um verdadeiro impulso para o meu crescimento acadêmico e profissional. Seu comprometimento em me guiar pelos desafios da pesquisa foi fundamental para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Tenho um imenso respeito e uma admiração por você, não apenas como pesquisadora exemplar, mas também como pessoa generosa e humilde.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, os quais me proporcionaram um aprofundamento teórico e metodológico na árdua tarefa da pesquisa, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Suas contribuições e seus conhecimentos compartilhados foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho e para a construção de uma visão crítica e transformadora da educação.

Aos colegas do Doutorado, expresso minha gratidão pela jornada compartilhada. Vivemos momentos de alegria, de descontração e de cumplicidade, mas também momentos importantes de aprofundamento e de elaboração teórica.

À Unesc, agradeço pelas horas que me disponibilizou para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa. Como uma instituição comunitária, tem se fortalecido cada vez mais, oferecendo oportunidades de crescimento acadêmico e profissional. Sinto-me honrada por fazer parte dessa comunidade.

Por fim, gostaria de expressar minha gratidão ao Programa Uniedu/Fumdes Pós-Graduação pela concessão da bolsa de doutorado. Essa oportunidade foi de extrema importância para fortalecer minha trajetória como pesquisadora e me permitir dedicar-me ao meu trabalho acadêmico.

A todos que fizeram parte dessa jornada, minha imensa gratidão!

“A humanidade sempre há sonhado com um milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e medicinal. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de ‘criança com defeito’. O surdo falante e o trabalhador cego participantes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está ‘em nossas mãos’ o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo”.

(Lev SemionovichVigotski)

RESUMO

A inclusão dos estudantes com deficiência nas instituições de ensino tem sido um tema cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, especialmente na área da educação. Apesar dos avanços nos documentos que regem a educação brasileira, ainda há muitas barreiras a serem superadas na sua materialização. Este trabalho recorreu da Psicologia histórico-cultural de Vigotski para investigar as contradições presentes no processo de inclusão dos estudantes com deficiência, analisando as narrativas de crianças e de professoras de uma escola do município de Criciúma/SC. Os estudos teóricos versaram principalmente sobre os fundamentos basilares da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e as discussões atuais relativas à Educação Especial e Inclusiva. A perspectiva de Vigotski enfatiza a importância do contexto social e cultural na formação do sujeito e na apropriação do conhecimento, o que permite uma análise ampla e abrangente das práticas inclusivas na educação. Dessa forma, buscou-se compreender como as narrativas das crianças e das professoras revelam as fragilidades e as possibilidades da inclusão escolar, bem como as contradições presentes nesse processo. Como procedimento metodológico, adotou-se a pesquisa empírica de caráter qualitativo, utilizando o método histórico e dialético (materialismo histórico dialético) na discussão e na análise dos dados coletados, incluindo a observação informal e a entrevista narrativa com quatro professoras e seis crianças. As narrativas foram confrontadas com as categorias vigotskianas: Deficiência; Mediação; Instrução; Desenvolvimento e Interação Social. Os dados revelam que a concepção de *Deficiência* apresenta resquícios do modelo médico, e as práticas pedagógicas são organizadas no sentido de reeducar a criança com deficiência para que ela se aproxime cada vez mais do padrão desejável, estabelecido pelo currículo escolar normativo, organizado para a normalidade. As crianças com deficiência pouco estão se desenvolvendo cognitivamente e em suas relações sociais, assim como pouco interagem umas com as outras. As ações inclusivas promovidas pela escola, muitas vezes, se limitam a considerar as deficiências expressas nos diagnósticos em detrimento da criança como um todo. Assim, o que ocorre na escola é a integração e não necessariamente a inclusão das crianças, ou seja, embora as crianças estejam presentes fisicamente na escola, elas não participam ativamente dos seus processos de aprendizagem e de interação social. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se distanciam das proposições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, pois, nessa perspectiva, as práticas pedagógicas que intentam ser inclusivas devem romper com o aprisionamento biológico, dando espaço à construção do sujeito como ser histórico e subjetivo. Em síntese, a construção de uma escola inclusiva, tal como idealizada por Vigotski, implica uma reestruturação profunda da sociedade em que vivemos. Para construir uma escola inclusiva, é preciso ir além das mudanças nas práticas pedagógicas e investir em políticas públicas que promovam a equidade e o acesso aos direitos humanos universais. É necessário enfrentar as barreiras estruturais e culturais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural. Inclusão. Práticas Pedagógicas. Criança. Deficiência.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses do banco de dados da Capes relacionadas à Concepção de Deficiência (2011-2020) 26
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa 148
Quadro 3 – Categorias e eixos de análise 151
Quadro 4 – Categorias de Vigotski / síntese das narrativas das professoras 176
Quadro 5 – Categorias de Vigotski / síntese das narrativas das crianças do AEE 209

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admissão em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação dos Amigos dos Autistas
APAE	Associação dos Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Centros de Educação Infantil
CENTAC	Central de Atendimento ao Estudante
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CER	Centro Especializado em Reabilitação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional De Saúde
COMEC	Conselho Municipal de Educação
DI	Deficiência Intelectual
EaD	Educação a Distância
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
ER	Ensino Regular
FPE	Funções Psicológica Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira–
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró-Reitoria Acadêmica de Ensino de Graduação
SAMA	Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem
SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNGPC	Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO 24
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 33
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI 42
2.1 A CONSTRUÇÃO DAS BASES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL POR VIGOTSKI 42
2.2 OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI 48
3 A COMPENSAÇÃO DA DEFICIÊNCIA DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL 77
3.1 VIGOTSKI E A DEFECTOLOGIA 78
3.2 A COMPENSAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS 82
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO EDUCATIVO OU INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA? 88
3.4 A APRENDIZAGEM PODE SER MENSURADA? QUESTIONANDO O USO DOS TESTES E A MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM 95
4 ESCOLA REGULAR: ESPAÇO DE INCLUSÃO OU DE EXCLUSÃO? 103
4.1 ESCOLA: FILHA DA MODERNIDADE 103
4.2 PRODUÇÃO DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA 107
4.3 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA 118
5 A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA IDEALIZADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS BRASILEIROS. 122
5.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008 135
6 SE ESSA ESCOLA FOSSE NOSSA… 141
6.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA 141
6.2 O CONTATO COM A ESCOLA 144

6.3 O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DOS ALUNOS 145
6.4 A ESCOLA SOL 147
6.5 AS ENTREVISTAS 149
6.5.1 A transcrição das entrevistas 150
6.6 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS 154
6.6.1 Professora Violeta do AEE 154
6.7 AS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR 161
6.7.1 A Professora Margarida 162
6.7.2 A Professora Rosa 167
6.7.3 A Professora Hortência 172
6.8 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS 177
6.9 OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES 192
6.10 ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS DO AEE 194
6.10.1 Rex, o Rei Solitário 194
6.10.2 Peter Pan na casa do NUNCA 200
6.10.3 As aventuras de Emílio 204
6.11 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DO AEE 209
6.12 ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR 212
6.12.1 Categoria Deficiência 213
6.12.2 Categoria Interação 215
6.13 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR 217
6.14 EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES 220
7 CONCLUSÃO 224
REFERÊNCIAS 230
APÊNDICES 245
APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AEE 246
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR 247
APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO AEE 248
APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR 249
ANEXOS 250
ANEXO 1 - CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO CEP 251
ANEXO 2 - TCLE (TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) 252

ANEXO 3 - TALE (TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) 255

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência nas instituições de ensino é um tema amplamente discutido na atualidade, uma vez que é um direito fundamental dessas pessoas terem acesso à educação em igualdade de condições com as demais. Mas quem são essas pessoas que precisam ser incluídas? De acordo com o Decreto 6949/2009, que aprova o texto da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, são consideradas "Pessoas com deficiência [...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2009).

Conforme o decreto citado, em seu artigo 24, a Convenção trata do "direito à educação" e defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, pronunciando que nenhum aluno deve ser discrimado pela unidade escolar. Por sua vez, as escolas inclusivas são aquelas que aprendem com os alunos aquilo que deve ser transformado ou substituído no sistema escolar, para que ele se torne totalmente acessível. Desse modo, elas acolhem o aluno como um ser único e como uma pessoa por inteiro. Nessa escola, cada aluno poderá aprender de acordo com suas necessidades específicas e com as condições que o meio dispõe.

Por pressuposto, as pessoas com deficiência estão constantemente lutando para superar as barreiras sociais que impedem sua participação plena na sociedade. Para muitas pessoas com deficiência, a vida escolar representa um marco na sua trajetória. No entanto, a inclusão ainda é um desafio, tendo em vista a complexidade das relações estabelecidas, bem como os entraves sociais, políticos, culturais e pedagógicos que permeiam essa questão.

Acredito que as diferenças, em suas múltiplas manifestações, não devem ser apenas respeitadas, mas reconhecidas e valorizadas pela oportunidade que temos de aprender juntos.

Contudo, também entendo que as relações sociais produzem a exclusão e a segregação, sobretudo das pessoas com deficiência. Ser "deficiente" em uma sociedade projetada para a "normalidade"[1] é conviver com o sentimento de inferioridade e incapacidade cotidianamente.

Somado a isso, tendo em vista o desconhecimento das potencialidades dos sujeitos com deficiência, tem-se reservado um espaço social muito restrito a esses sujeitos. Por

[1] Ideia, estado ou condição de ser considerado normal ou padrão em determinado contexto; no caso da escola, refere-se àquele que apresenta desenvolvimento "normal", ou seja, dentro de padrões esperados pela escola.

consequência, o déficit pessoal poderá ser acentuado pelo processo social de pertencimento ou de exclusão do sujeito em seu meio. Desse modo, as circunstâncias de exclusão pelas quais passam as pessoas com deficiência são a demonstração visível das barreiras criadas na sociedade em função do não reconhecimento das suas singularidades.

Em se considerando as questões apresentadas acima, decidi me aprofundar na temática da inclusão escolar, analisando suas contradições nas práticas pedagógicas à luz da Psicologia histórico-cultural de Vigotski. O presente estudo é decorrente de minhas experiências na área da educação, especificamente com pessoas com deficiência. O interesse por essa área se iniciou na década de 1990, quando assumi a função de coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação de Criciúma/SC, ocasião em que constatei um grande número de crianças que apresentavam insucesso escolar, sobretudo aquelas que possuíam diagnóstico de deficiência, embora, naquele momento, esse número fosse bem inferior ao que encontramos hoje nas escolas, visto que a integração das crianças com deficiência na educação básica somente foi assegurada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, no ano de 1996.

No ano de 1998, ingressei na Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc - como professora e, em seguida, como assessora pedagógica na então Diretoria de Graduação. Nessa experiência, deparei-me, mais uma vez, com um grande número de estudantes com dificuldades de aprendizagem na educação superior. Constatei também um número bastante reduzido de pessoas com diagnóstico de deficiência que frequentavam o ensino superior, e algumas resistências por parte de profissionais em acolher essas pessoas, pois, segundo eles, não tinham “condições” de atender as exigências desse nível de ensino. Foi a partir daí que as temáticas relacionadas à aprendizagem, às dificuldades de aprendizagem e às deficiências passaram a ser o foco de meus estudos e de minhas pesquisas.

Ademais, desde o ano 2000, sou professora titular da disciplina *Aprendizagem, Avaliação e Diagnóstico*, ministrada no quarto semestre do curso de Psicologia da Unesc, que trata, em sua ementa, das concepções de ensino aprendizagem, das dificuldades de aprendizagem e deficiência, discutindo os modelos médico e social vinculados a cada contexto histórico.

No ano de 2014, devido ao aumento considerável de estudantes com deficiência que ingressavam na Universidade, a Unesc, também buscando se adequar às legislações vigentes (Decreto 3.298/99, que dispõe sobre a Política de Integração da Pessoa com Deficiência, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva -

2008, Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/2015, etc.), as quais determinam às universidades assegurar as condições de acessibilidade e de inclusão plena desses sujeitos no meio acadêmico, criou-se a Sala de Apoio Multifuncional de Aprendizagem (Sama) que, a partir de 2016, transformou-se em Setor, passando a ser nomeado como Setor de Apoio Multifuncional de Aprendizagem, continuando com a mesma sigla (Sama). Entre os anos de 2014 e 2016, participei da equipe do Sama como psicopedagoga, realizando atendimento aos acadêmicos com dificuldades de aprendizagem ou com diagnóstico de deficiência, e com orientações pedagógicas aos coordenadores e professores. Do ano 2017 até a presente data, estou na função de Coordenadora desse setor. Para melhor contextualizar minhas intenções na presente pesquisa, passo, agora, a descrever brevemente os propósitos e os programas desenvolvidos pelo Sama.

O Setor foi implementado por meio da Norma Administrativa N.01/2016/PROGRAD para atender os acadêmicos com deficiência, com transtornos ou com dificuldades específicas dos cursos de graduação. Em seu início, contava com o serviço de Psicopedagogia para atendimento aos estudantes e a seus professores. Além disso, ofertava o serviço de Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os estudantes surdos. Contudo, devido à grande demanda de acadêmicos com deficiência, com transtornos e com dificuldades de aprendizagem, os quais também apresentavam conflitos emocionais, o setor ampliou seu atendimento, implantando o serviço de Psicologia.

O Sama conta com uma equipe multidisciplinar composta pela gestora, por psicóloga, por psicopedagoga e por intérpretes de Libras. São prestados atendimentos aos acadêmicos e assessoria aos professores e aos coordenadores de curso.

O atendimento de psicopedagogia tem como principal objetivo contribuir para a formação profissional e humana dos estudantes, melhorando o processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas curriculares. Os atendimentos aos acadêmicos são realizados pela psicopedagoga, organizados em sessões semanais, considerando a necessidade de cada sujeito. O atendimento de psicologia ocorre também semanalmente e é destinado aos acadêmicos que passam por conflitos emocionais, os quais interferem no seu aprendizado.

Para o acompanhamento dos estudantes desde o seu ingresso, é preciso seguir um fluxo desde a matrícula até o encaminhamento aos atendimentos do Sama. Nesse sentido, no ato da matrícula, o acadêmico informa se apresenta deficiência ou necessidades especiais de aprendizagem, bem como se necessita de alguma adaptação específica, apresentando o laudo médico, caso o possua. Desse modo, a Central de Atendimento ao Acadêmico (Centac), ao fazer essa constatação, encaminha esses documentos

para os coordenadores de cursos, os quais conversam com os estudantes sobre o atendimento do Sama, apresentando os seus objetivos e os serviços ofertados. Caso o acadêmico sinta a necessidade de participar dos atendimentos, o coordenador envia um formulário específico ao Sama, com os dados acadêmicos e suas necessidades, acompanhado de laudo médico (quando houver).

Ao receber o encaminhamento, a equipe do Sama entra em contato com o acadêmico para agendamento dos atendimentos. Após, realiza-se uma entrevista avaliativa e, em seguida, inicia-se o trabalho psicopedagógico ou psicológico, dependendo da queixa apresentada.

Além dos atendimentos nos núcleos citados, o Sama também realiza outras estratégias e ações para contribuir no processo de inclusão, a saber:

a) Rodas de conversa com os acadêmicos com deficiência e professores para discussão de propostas pedagógicas que possam qualificar os processos de inclusão;

b) Formação em Libras para professores, acadêmicos e funcionários;

c) Intérpretes de Libras para assessorar os acadêmicos surdos em sala de aula;

d) Interpretação em Libras dos eventos e vídeos institucionais;

e) Acompanhamento aos estudantes cegos em sua mobilidade no *campus*, bem como no uso dos recursos tecnológicos;

f) Áudio-descrição dos vídeos institucionais e dos filmes transmitidos em sala de aula onde se encontram estudantes cegos;

g) Assessoria aos estudantes com baixa visão na utilização dos recursos tecnológicos;

h) Aquisição de materiais específicos para cada deficiência (lupa, cadeiras e mesas adaptadas, canetas e lápis adaptados, etc.);

i) Curso de Português para surdos;

j) Projetos de Pesquisa e Extensão desenvolvidos por meio dos editais da Unesc, visando à produção de conhecimentos na área da deficiência;

k) Publicação de livros contendo orientações teóricas e práticas aos professores sobre as deficiências e as possibilidades de inclusão dos acadêmicos em sala de aula, nos casos dos cursos presenciais; para os cursos da Educação a Distância (EaD, são elaboradas orientações em relação à plataforma do curso e aos tutores, tendo em vista que são esses que atendem os estudantes;

l) Oferta de materiais informativos sobre os serviços prestados pelo Sama e sobre as deficiências;

m) Formação continuada aos professores dos cursos de graduação presencial e a distância para discussão das necessidades e das possibilidades da inclusão do acadêmico com deficiência nos cursos

e nas disciplinas;

n) Monitoria extraclasse aos acadêmicos com deficiência.

Ademais, o referido setor também presta assessoria aos coordenadores dos cursos e professores, sugerindo metodologias, materiais adaptados e critérios de avaliação da aprendizagem para estudantes que apresentam dificuldades. Nessas sugestões, são consideradas a formação profissional e humana dos estudantes. O setor também oferece atendimento às famílias dos estudantes, auxiliando-as a refletir sobre o seu papel na construção da identidade e autonomia dos mesmos.

Além da gestão do Sama, o meu interesse pelo presente trabalho também foi fortalecido com as pesquisas que venho desenvolvendo sobre a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito acadêmico, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic – Unesc/CNPq), no grupo de pesquisa *Sustentabilidade e Educação Ambiental* e, posteriormente no grupo *Descolonização, Educação e Processos Subjetivos*.

Nesses grupos, desenvolvi algumas pesquisas relacionadas à inclusão dos acadêmicos no ensino superior. Dentre elas, cito a realizada nos anos de 2017 e 2018, intitulada: "Percepção dos acadêmicos sobre a inclusão e a acessibilidade na Unesc", que foi aprovada por meio do Programa de Iniciação Científica (Pibic/Unesc). Esse trabalho revelou que, muitas vezes, a condição dos estudantes com deficiência nos cursos de graduação não se dá de modo explícito, ou seja, as dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades. Algumas necessidades educacionais passam despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de textos coletivos, e pode mesmo ocorrer que apenas na avaliação final o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno.

O trabalho também demonstrou que, frequentemente, os estudantes eram os primeiros a perceber as dificuldades do companheiro de sala. Em alguns casos, a pessoa com deficiência era rejeitada pelos colegas, pois temiam ser prejudicados nos trabalhos coletivos devido à "incapacidade" atribuída por eles a essa pessoa. O receio de que a presença de estudantes com deficiência possa diminuir o rendimento escolar da turma é muito presente no imaginário de pais e de professores na educação básica, e percebe-se, pelo exemplo citado, a tendência de que se reproduza na educação superior.

Já no ano de 2018, desenvolvi outra pesquisa pelo Pibic/Unesc, intitulada "Os desafios da inclusão e acessibilidade pedagógica/metodológica no cotidiano da sala de aula na

Unesc: o que pensam e vivenciam os professores". O trabalho investigou professores de diferentes áreas do conhecimento e indicou a necessidade de formação continuada, além da discussão das políticas de acessibilidade e de inclusão da Unesc junto aos professores e aos acadêmicos da instituição.

Em 2019, desenvolvi uma outra pesquisa, também pelo Pibic/Unesc, intitulada "A concepção de deficiência da Psicologia histórico-cultural de Vigotski[2] e a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior", tendo como objetivo discutir sobre as contribuições da concepção de deficiência da Psicologia histórico-cultural de Vigotski para a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, apontando as suas aproximações e os seus distanciamentos em relação às concepções tradicionais. Os resultados revelaram que, historicamente, temos convivido com duas formas de compreender a deficiência: uma pelo olhar do modelo médico e outra pelo modelo social. Enquanto o primeiro considera a deficiência como um problema a ser eliminado, corrigido e normalizado, o segundo a vê como possibilidade concreta de efetivação da cidadania, visto que todos os sujeitos são capazes de se constituírem, mesmo que de modo diferente. Nesse estudo, trouxe para o debate a Psicologia histórico-cultural de Vigotski que, comungando do modelo social, vê a deficiência como propulsora de novas relações sociais, que podem ser estabelecidas pela compensação, ao enfatizar que a lesão orgânica pode ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades.

No ano de 2020, também pelo Pibic, desenvolvi a pesquisa: "O papel da escola na constituição da identidade da pessoa com deficiência", o qual analisou o papel da escola nessa identidade das pessoas com deficiência, realizando um diálogo especialmente com Vigotski, Skliar e outros que compreendem a deficiência como uma construção social, buscando romper com o princípio da normalização[3] e a homogeneização das características humanas, nas quais são excluídas as subjetividades. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa de campo, por meio da entrevista narrativa, com duas pessoas com deficiência. Os resultados apontaram que a escola tem um importante papel na constituição da identidade dessas pessoas, na medida que as acolhe em sua subjetividade ou que as exclui dos processos formativos.

---

[2] Apesar de se encontrar Vigotski grafado de diversas formas, tais como: Vygotski, Vygotsky, Vigotskii, Vigotskji, Vigotky, adotarei, neste trabalho, a grafia VIGOTSKI, pois é a forma como está grafada na obra que estou utilizando como a principal referência; manterei apenas nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma delas.

[3] Refere-se ao processo que visa a estabelecer normas e padrões aceitáveis que regulam o comportamento dos indivíduos em determinado contexto. A ideia da normalização vem da palavra "normal". "Norma significa esquadro, aquilo que não se inclina nem para a esquerda, nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo" (Oliveira; Szymanski, 2021, p. 131).

Já, no ano de 2021, realizei, também pelo Pibic, uma pesquisa com o título: "A concepção de inclusão dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE - das escolas públicas do município de Criciúma/SC". Essa pesquisa teve a intenção de problematizar a concepção de inclusão presente nas práticas pedagógicas dos professores do AEE, identificando suas aproximações e seus distanciamentos em relação à ideia de inclusão preconizada por Vigotski, e foi realizada por meio de entrevista semiestruturada. Seus resultados apontaram que a concepção de inclusão das professoras pesquisadas se aproxima dos pressupostos de Vigotski, pois consideram a deficiência não apenas como uma questão biológica, mas, sobretudo, social, visto que entendem a necessidade de o ambiente escolar assegurar as condições necessárias para que todos possam se desenvolver, respeitando suas características específicas.

Recentemente, de 2022 a 2023, ainda pelo Pibic, realizei uma pesquisa sobre "A Educação a Distância (EaD) como possibilidade de inclusão dos estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação da Unesc". Fiz a opção por esse tema tendo em vista que a educação a distância, no atual cenário educativo, desponta como uma possibilidade importante de formação para aqueles que, por diversas razões, não conseguem frequentar o ensino presencial, destacando-se, entre esses, as pessoas com deficiência. É nesse sentido que o trabalho anunciado busca "analisar se os cursos de graduação ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Unesc contribuem para uma inclusão efetiva dos estudantes com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino". Para tanto, optei por realizar uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa, por meio de questionário, com a diretora de Educação a Distância, 1 (um) coordenador de curso, 2 (duas) assessoras pedagógicas e 5 (cinco) tutores que prestam atendimento aos estudantes com deficiência matriculados nesses cursos.

Os resultados indicaram que a Unesc tem se empenhado em aprimorar seus processos desde a implantação dos cursos EaD, tornando a plataforma mais acessível aos estudantes com deficiência. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para uma inclusão efetiva, uma vez que todos os profissionais envolvidos se sentem despreparados para trabalhar com estudantes com deficiência nessa modalidade de ensino. Além disso, apontaram a necessidade da atualização da plataforma *online*, bem como a formação contínua sobre esse tema.

As pesquisas citadas, a disciplina que ministro e o trabalho no Sama impulsionaram o desejo de continuar a investigar a temática da deficiência a partir da perspectiva dialética, ou seja, compreendendo o sujeito como uma pessoa que se constitui nas e pelas relações

estabelecidas com a cultura. Como referencial teórico, oriento-me pela Psicologia histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. A opção pela Psicologia histórico-cultural se justifica pela concepção ontológica e epistemológica do ser humano como ser interativo, que se constitui pelas múltiplas relações que estabelece em seu contexto sociocultural. Dessa forma, a Psicologia de Vigotski (1997a) valoriza a subjetividade e a diversidade que fundam o sujeito. No entanto, apesar das relações sociais exercerem um papel fundamental na construção da subjetividade, cada ser incorpora a herança cultural de maneira individual e singular, de acordo com as relações que estabelece na família, na escola e nos grupos dos quais participa.

É importante destacar que, para a Psicologia histórico-cultural de Vigotski, a deficiência é compreendida como possibilitadora da construção de novos saberes, que se tornam possíveis a partir da interação com o outro e com a realidade cultural onde vivem os sujeitos. Segundo Vigotski (1997a), se, por um lado, a deficiência enfraquece o organismo, impede suas atividades, por outro, ela age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ela ativa, desperta o organismo para redobrar atividades, as quais compensarão o defeito (termo usado na União Soviética em sua época), e superarão a dificuldade, desde que o meio onde o sujeito encontra-se inserido proporcione condições para essa superação.

Além disso, no entendimento desse autor, tudo o que é especificamente humano se origina da interação com a sociedade. Assim, o modo de se perceber, perceber o outro e de atuar sobre a realidade, enfim, seu funcionamento psicológico, se constitui nessas relações. Desse modo, considerando o aspecto qualitativo da deficiência, o autor se centra mais nas possibilidades no que nas impossibilidades desencadeadas pelo defeito.

> Jamás obtendremos por el método de resta la psicología de niño ciego si la psicología del vidente restamos la percepción visual y todo lo que está vinculado a ella. Exactamente del mismo modo, el niño sordo no es un niño normal menos el oído y el lenguaje. [...] Así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases presenta una peculiaridad cualitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo cualitativamente distinto, peculiar.[4] (Vigotski, 1997a, p. 12).[5]

[4] Para apresentar os conceitos balizadores da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, recorro à tradução da obra Fundamentos da Defectologia, que constitui o Tomo Cinco das Obras Completas, de Lev Semionovich Vigotski, edição cubana em língua espanhola da editora Pueblo y Educación, em sua segunda reimpressão em 1997, a partir da tradução do original russo, Asnovi defekloguii, por Maria del Carmen Ponce Fernandéz. Em relação à sua tradução em língua portuguesa, utilizo aquela que foi produzida por um grupo de professores do Programa de Educação Especial (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), no ano de 2019.

[5] Jamais obteremos, pelo método da subtração, a psicologia de uma criança cega se, da psicologia de um vidente, subtrairmos a percepção visual e tudo o que está relacionado a ela. Exatamente da mesma maneira, uma criança surda não é uma criança normal, ainda que façamos uma abstração da perda da audição e da fala. [...]. Assim

Sob essa perspectiva, Vigotski (1997a) sugere que um indivíduo com deficiência não é menos desenvolvido, mas sim um indivíduo que se desenvolveu de outro modo. Outrossim, o autor também destaca que o conceito sobre a deficiência é construído e mediado socialmente. Logo, a forma como a pessoa encara as suas limitações está condicionada ao meio social, que está construído em função de um padrão de normalidade, criando barreiras físicas, educacionais e atitudinais para a participação social da pessoa com deficiência. Nas palavras de Vigotski: "Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto" (Vigotski, 1997a, p. 93)[6].

Vigotski (1997a) também registra que o modo como o indivíduo lida com seu problema pode ser mais limitador em um contexto mais amplo que a sua própria limitação física. É nesse sentido que o autor aborda a ideia de compensação, referindo-se a ela como um processo que valoriza as capacidades das pessoas com deficiência, em vez de priorizar suas limitações, suas incapacidades ou seus defeitos. Contudo, na perspectiva vigotskiana, a compensação não ocorre de forma natural (automática), mas sim por meio da mediação do ambiente social no qual o indivíduo está inserido.

Conforme Vigotski (1997a), o indivíduo não sente diretamente a sua deficiência até se deparar com um padrão de normalidade imposto pelo social. Em outras palavras, a deficiência por si só não faz com que o indivíduo se sinta inferior, mas o meio social onde ele está inserido e seu padrão de normalidade.

Em vista disso, podemos afirmar que as pessoas com deficiência têm plena capacidade de aprendizagem, embora ocorra de modos e em tempos diferentes das pessoas sem deficiência, necessitando de recursos específicos para tal. Assim, não basta somente que a pessoa com deficiência busque a superação dos seus limites; é necessário, sobremaneira, que o meio social promova sua inclusão, buscando os instrumentos necessários que lhe permitam interagir nesse contexto. Podemos presumir, portanto, que a educação da pessoa com deficiência deve considerar as interações dessas pessoas em seu contexto social e não a deficiência em si mesma.

É importante demarcar que a concepção de inclusão escolar que mais se aproxima daquela com a qual dialogamos nesse trabalho refere-se a uma educação plena, acolhedora (que respeite as diferenças, as diversidades) e significativa, que não seja conduzida pela vitimização

como a criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento (Carvalho *et al*., 2019, p. 31-32).

[6] As consequências sociais do defeito intensificam, nutrem e consolidam o próprio defeito (Carvalho *et al.*, 2019, p. 135).

e pela caridade em relação às pessoas com deficiência, e tampouco pela tentativa de sua normalização para que possam cumprir os dispositivos curriculares impostos por uma organização escolar padronizada, conduzida pelo sistema capitalista e neoliberal. Por conseguinte, refiro-me à inclusão como um processo permanente de reconhecimento, de respeito e de acolhimento da diversidade e da diferença. Nesse processo, todos podem ser excluídos de alguma forma e incluídos em outras, uma vez que não existe alguém fora do contexto da inclusão/exclusão.

É importante mencionar que a inclusão escolar não consta da centralidade das pesquisas de Vigotski, visto que, na época em que vivia, esses debates não estavam em pauta. Entretanto, Vigotski, na década de vinte do século passado, já analisava a profunda crise em que se encontrava a Educação Especial em seu país. Ao estudar seus textos, é possível constatar a profundidade do seu debate sobre a deficiência e a clara contestação da concepção de deficiência da União Soviética[7], que reduzia a pessoa com deficiência a simples causa orgânica e a seu diagnóstico, o que, provavelmente, era também a realidade de países ocidentais.

Por esse viés, na presente pesquisa, busco responder à seguinte indagação: quais as contradições existentes na materialização da educação inclusiva das crianças[8] com deficiência em uma escola do município de Criciúma/SC, a partir da Psicologia histórico-cultural de Vigotski?

Para responder a essa questão, tenho como objetivo principal: vislumbrar, a partir da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na inclusão das crianças com deficiência de uma escola do município de Criciúma/SC.

E tenho como objetivos específicos:

a) compreender as críticas e as proposições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre a educação especial e a educação inclusiva;

b) analisar como os documentos regulatórios nacionais se posicionam em relação à inclusão escolar das crianças com deficiência;

c) problematizar a necessidade dos diagnósticos e de laudos médicos para explicar o desempenho escolar das crianças na escola pesquisada;

---

[7] A União Soviética, também conhecida como União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), existiu entre dezembro de 1922 a dezembro de 1991. Em dezembro de 1991, a URSS foi dissolvida oficialmente. A dissolução da União Soviética resultou na formação de várias repúblicas independentes, incluindo a Rússia, que se tornou o sucessor legal da URSS nas Nações Unidas e assumiu muitos de seus ativos e de suas obrigações internacionais.

[8] Utilizo o termo crianças com deficiência, referindo-me também aquelas que possuem necessidades educacionais especiais, como transtornos do desenvolvimento e outros.

d) analisar as narrativas das professoras e das crianças sobre a inclusão possibilitada na escola pesquisada, apontando suas contradições em relação às categorias vigotskianas: Deficiência, Mediação, Instrução, Desenvolvimento e Interação Social.

Portanto, diante da problemática, das argumentações, das justificativas e dos objetivos anunciados, apresento, a seguir, os caminhos percorridos na busca do estado do conhecimento produzido sobre a temática.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Após definidas as escolhas teóricas e os objetivos que orientam essa investigação, cabe definir os caminhos práticos trilhados no enfrentamento aos desafios inerentes à produção de novos conhecimentos na pesquisa. Nesse sentido, apresento, neste texto, os aspectos relativos ao "Estado do Conhecimento" e o percurso realizado em busca de teses e de dissertações relacionadas ao objeto de estudo.

Vale ressaltar que a pesquisa denominada "Estado do Conhecimento" tem como objetivo obter uma compreensão atualizada das produções científicas existentes sobre o tema escolhido. Essa etapa busca dialogar com as pesquisas produzidas sobre a mesma temática, a fim de localizar a pesquisa vindoura no contexto científico e comparar os achados, identificando lacunas, contradições, áreas não exploradas e possíveis direções para o trabalho a ser desenvolvido. Desse modo, ela orienta o percurso investigativo, contribuindo para a definição do tema selecionado na busca pelo ineditismo. Nesse sentido, as produções científicas já realizadas por outros autores servem de alicerce para a produção de novos saberes.

Para dar conta desses propósitos, realizei, inicialmente, um levantamento bibliográfico de trabalhos utilizando os descritores: "Deficiência"; "Vigotski"; "Psicologia histórico-cultural"; "Educação Inclusiva", "Defectologia", "Compensação" e "Atendimento Educacional Especializado"; a busca se deu no Banco de Dados da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) entre os anos 2011-2020.

A demarcação do período decorre de meu interesse em compreender os trabalhos produzidos a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), que foi aprovada em 17 de setembro de 2008, e se esta influenciou na produção científica sobre a deficiência, especialmente se estavam articuladas com a Psicologia histórico-cultural de Vigotski. Como realizei esse levantamento no decorrer do ano de 2021, os trabalhos dos anos de 2021, 2022 e 2023 não foram contemplados.

É importante destacar que, ao pesquisar sobre o tema, encontrei uma grande diversidade de artigos, de dissertações e de teses que abordam a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Entre eles, diversos textos discutem o tema a partir da Psicologia histórico-cultural de Vigotski. No portal de Teses e Dissertações da Capes encontrei um número expressivo de trabalhos de dissertações e teses entre os anos 2011-2020 que discutem a deficiência e a inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para realizar a pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da Capes, conforme mencionei anteriormente, parti dos seguintes descritores: "Deficiência"; "Vigotski", "Psicologia histórico-cultural", "Educação Inclusiva", "Compensação" e "Defectologia" e "Atendimento Educacional Especializado (AEE)". Para isso, apliquei o filtro *Educação* como Área do Conhecimento, visto que meu interesse está focado nesse campo do saber. Com o rastreamento realizado, cheguei aos seguintes resultados:

Quadro 1 – Dissertações e teses do banco de dados da Capes relacionadas à Concepção de Deficiência (2011-2020)

DESCRITORES	**DISSERTAÇÕES MESTRADO**	**TESES DOUTORADO**	**TOTAL**
Deficiência	70	49	119
Vigotski	54	23	77
Psicologia histórico-cultural	02	02	04
Educação inclusiva	174	130	304
Compensação	04	05	09
Defectologia	03	02	05
AEE	19	15	34
Total	326	226	552

Fonte: elaborado pela autora a partir de consulta realizada em junho de 2020 no link: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

Como resultado dessa busca, encontrei, inicialmente, 552 trabalhos que, à primeira vista, tinham alguma relação com o tema que pretendia investigar. Contudo, ao fazer uma leitura mais apurada dos seus resumos e de alguns capítulos introdutórios, percebi que a maioria

deles não contemplava o meu objeto de estudo, resultando na sua eliminação. Por isso, dos 552 (quinhentos e cinquenta de dois) trabalhos mapeados, realizei a análise de 17 (dezessete).

O mapeamento dos trabalhos de pesquisas produzidos sobre o tema da *Deficiência***,** em dez anos (2011 a 2020), me fez perceber o quanto esse tema é debatido na área da educação, muitas vezes, pelo olhar da área da saúde, o que indica a apropriação dos conceitos do campo do saber da área médica, no sentido da reabilitação e do tratamento da deficiência. Outra questão que me chamou a atenção foi o número de trabalhos produzidos no campo da educação tendo a *Psicologia histórico-cultural* e *Vigotski* como fundamentos. Nesse quesito, percebi que a maioria dos trabalhos localizados estava articulada a diferentes temáticas envolvendo a educação escolar, a formação de professores e de psicólogos, o processo ensino e aprendizagem, as relações interpessoais e as práticas pedagógicas. Por isso, eles não foram contemplados em minhas discussões.

Ao inserir o descritor *Educação Inclusiva,* identifiquei um número considerável de trabalhos, sendo que grande parte deles fazia referência às questões emocionais, às tecnologias digitais, à formação de professores, ao processo ensino-aprendizagem de crianças e de adolescentes da escola regular e da escola especial, à inclusão escolar na perspectiva do professor, à relação professor-aluno, etc. Por conseguinte, ao utilizar o descritor *Compensação*, identifiquei apenas nove trabalhos, sendo quatro de Mestrado e cinco de Doutorado. Dos quatro de Mestrado, dois abordavam sobre as cotas para ingresso dos indígenas, sendo um da Universidade do Estado do Amazonas - Ufam, e o outro da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - *UEMS* - Unidade Universitária Dourados. E, mais uma vez, por não fazerem parte do meu objetivo de estudo, foram eliminados.

Os outros dois dissertavam sobre: *A construção da linguagem escrita de estudantes com síndrome de Down por meio do método neuropedagógico,* da Universidade Regional de Blumenau - Furb, de autoria de Ana Paula Boff (2012); *O conceito vigotskiano de Compensação na narrativa clínica de Oliver Sacks,* da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, de autoria de Barbara Caroline Celestino Palhuzi, (2020).

Já, em relação às cinco teses de Doutorado, três delas abordavam as questões relativas à compensação social e à educação compensatória. As outras duas discutiam a compensação das deficiências, sendo uma de autoria de Daniela Leal (2013) e a outra de Débora Dainez (2014). Esses dois trabalhos me chamaram a atenção por discutirem a compensação da deficiência tendo como fundamentação a Psicologia histórico-cultural de Vigotski.

Daniela Leal, em sua tese: *Compensação e cegueira: um estudo historiográfico,* realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, desenvolveu uma pesquisa teórica buscando compreender o conceito de compensação desde suas origens mais remotas até chegar às discussões de Vigotski. A autora conclui que, ao se compreender o processo de compensação como um recurso que auxilia o desenvolvimento das pessoas cegas, e não somente como um meio de compensação do órgão, conseguiremos encontrar um dos fundamentos para o que hoje denominamos educação para todos.

Débora Dainez, em sua tese: *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural,* da Universidade Estadual de Campinas, discutiu a noção de compensação a partir das elaborações de Vigotski no diálogo com seus contemporâneos, mais particularmente com Alfred Adler[9]. Em seu trabalho, a autora faz uma análise dos modos de apropriação do conceito de compensação por autores na atualidade e das teorias que marcaram a história da educação da criança com deficiência no Brasil.

E, dando continuidade, quando utilizei o descritor *Defectologia,* percebi a escassez de trabalhos sobre o tema, ou seja, somente três pesquisas de Mestrado e duas de Doutorado. Entre as de Mestrado, duas discutiam sobre o percurso formativo das pessoas com deficiência, da pessoa cega e da pessoa com paralisia cerebral, respectivamente. A terceira abordava a contribuição da Defectologia na formação dos professores. As duas de Doutorado tematizavam sobre: *Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski***,** de Bento Selau da Silva Junior, 2013, da Universidade Federal de Pelotas. Nesse trabalho, Silva Junior fez uma descrição sobre como um grupo de cegos explica a sua conclusão da educação superior, identificando os fatores associados a essa conclusão à luz dos estudos de Lev Semionovitch Vigotski. O referencial teórico abordou as proposições psicológico-pedagógicas sobre a cegueira, oriundas das investigações desenvolvidas por Vigotski no âmbito de sua defectologia, especialmente nos textos do Tomo V de suas Obras Escogidas. *A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e*

[9] Alfred Adler (1870-1937), médico psiquiatra e psicólogo austríaco, criou a escola da psicologia individual (da psicologia da personalidade). Vigotski concedeu especial importância às ideias de Adler sobre o problema da compensação como força motriz do processo de desenvolvimento da criança anormal. Valorizou a ideia da "perspectiva de futuro", introduzida por Adler na psicologia da análise do processo de desenvolvimento. Contudo, Vigotski avaliou, de maneira diferente, os distintos postulados de Adler e, aos poucos, fez críticas a uma série de seus postulados. Em suas declarações finais, Vigotski assinala que a teoria de Adler "apoia-se em seu fundamento filosófico complexo e misto"; na teoria, falta sua "metodologia consequente no aspecto filosófico". No entanto, Vigotski considerou que a teoria de Adler reflete em si os traços fundamentais, característicos para a época da "crise psicológica" (Carvalho *et al.*, 2019, p. 35).

possibilidades, de Fabiane Vanessa Breitenbach**,** 2018, da Universidade Federal de Santa Maria está alicerçada na teoria de Lev Semionovitch Vigotski, especialmente sobre a defectologia e os conceitos de compensação, coletividade, mediação e zona de desenvolvimento proximal/imediato/iminente, desenvolvidos pelo psicólogo russo. Nesse estudo, a autora analisou as narrativas de diversos profissionais sobre os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual na educação superior e, a partir daí, identificou o que possibilita, facilita e promove a aprendizagem desses estudantes, sua aprovação, sua promoção e sua conclusão na educação superior.

Com o descritor *Atendimento Educacional Especializado - AEE,* encontrei um número mais expressivo de trabalhos. Entre eles, destacaram-se aqueles que analisam as práticas desenvolvidas pelos professores do AEE, a inclusão escolar na perspectiva do professor, a relação professor-aluno, as tecnologias assistivas, as políticas de formação continuada, entre outros, ou seja, as temáticas são muito diversas e abrangem diferentes aspectos da inclusão escolar.

Dentre esses, três se destacaram. O que mais me chamou atenção foi a tese produzida por Cleusa Inês Ziesmann, com o tema: *Inclusão, Experiências e Práticas Pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vygotsky,* no ano de 2018, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS. Esse trabalho teve a intenção de identificar as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre a inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e estudantes para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão. Para tanto, a autora fez uso da observação e da entrevista semiestruturada com professores do ensino regular, do AEE e monitores de sala de aula.

Contudo, diferencia-se das discussões que pretendo realizar neste trabalho. Busco vislumbrar, a partir da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, tendo como referência as narrativas das crianças com e sem deficiência, e suas professoras de uma escola do município de Criciúma/SC.

Como visto, tenho como propósito de estudo investigar, além dos professores, os estudantes do ensino regular e do AEE, aspecto que identifiquei em apenas dois dos trabalhos a que tive acesso. O primeiro consiste em uma dissertação, também de autoria de Cleusa Inês Ziesmann: *Práticas Pedagógicas em Sala de Aula com Surdos: Implicações nos Processos de Ensino e de Aprendizagem, no ano de 2015,* pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, que investigou as práticas de ensino e de aprendizagem

efetivadas em salas de aulas de estudantes ouvintes e surdos e quais as implicações dessas práticas para o desenvolvimento desses sujeitos surdos em uma perspectiva de educação inclusiva. A pesquisa envolveu uma estudante adolescente surda, uma diretora, a professora do AEE, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora escolar e professores do ensino-regular.

O segundo se refere também a um trabalho de dissertação, elaborado por Riviane Soares de Lima Silva, no ano de 2017, com o título: *Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Esse trabalho investigou uma professora e três alunos do AEE, buscando analisar as concepções e as práticas do AEE, tendo como abordagem teórica autores que discutem o tema, bem como as políticas de inclusão propostas pelo MEC.

Desta forma, em nenhum desses trabalhos identifiquei uma pesquisa que se propusesse a ouvir os professores do AEE e do ensino regular, bem como as crianças com e sem deficiência, apontando, à luz da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na materialidade da educação inclusiva escolar. Vale destacar, ainda a escassez de trabalhos de pesquisa com crianças, em especial, aquelas com deficiência.

Além dos trabalhos citados acima, apresento, abaixo, outros que foram produzidos em anos anteriores à pesquisa que realizei no Banco de Teses e Dissertações da Capes (2011-2020); e também outros que, embora não tenham sido contemplados nos descritores eleitos na pesquisa, são importantes na discussão do meu tema. Tive conhecimento desses ao fazer as análises dos trabalhos citados neste texto, os quais foram utilizados em suas referências de pesquisa.

Sobre a Psicologia histórico-cultural de Vigotski, destaco a tese de Doutorado de Elisabeth Rossetto, com o tema *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em Porto Alegre, no ano de 2009. Tal pesquisa apresentou como referenciais teóricos a Psicologia histórico-cultural de Vigotski e a abordagem sistêmica de Maturana, realizando uma análise acerca do desenvolvimento humano à luz das relações sociais. O referido trabalho também discutiu a trajetória pessoal e de escolarização das pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior no contexto acadêmico da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ Unoeste.

Ainda sobre a Psicologia histórico-cultural de Vigotski, apresento a tese de Doutorado de Sonia Mari Shima Barroco, intitulada: *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a*

educação atuais, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, no ano de 2007. A autora, utilizando-se do método histórico-dialético, realizou uma pesquisa bibliográfica sobre as críticas teórico-metodológicas de Vigotski, no período de 1836 a 1932, sobre a Defectologia soviética, suas implicações e suas contribuições para a psicologia e a educação.

Outro trabalho bastante significativo, principalmente no que se refere à compreensão dos conceitos basilares da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e suas repercussões na educação, foi a tese elaborada por Zoia Ribeiro Prestes, intitulada: *Quando quase não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski, repercussões no campo educacional,* desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília em 2010. A autora realizou uma pesquisa bibliográfica comparando as traduções das obras originais de Vigotski com as traduções realizadas no Brasil, apontando seus equívocos e alertando no sentido de que esses descuidos podem distorcer as ideias de conceitos fundamentais.

Outra tese significativa é da Roseli Terezinha Kuhnen: *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014),* defendida em 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Nesse trabalho, Kuhnen analisa a concepção de deficiência e o(s) fundamento(s) teórico(s) que embasam as políticas públicas de educação especial no Brasil (1973-2014) para os alunos do ensino fundamental. Para tanto, a autora faz uma análise dos documentos normativos e orientadores das políticas de educação especial brasileiras, identificando a forma como é definido o público dessas políticas, bem como as justificativas técnicas, teóricas e políticas para essa definição.

Convém destacar que, durante a trajetória da pesquisa, muitos outros trabalhos surgiram e foram sendo incorporados aos debates realizados, de tal modo que não coube citá-los aqui, devido aos limites desse espaço de discussão.

No ano de 2023, realizei uma nova pesquisa no Portal de Teses e Dissertações Capes, com o objetivo de avaliar se havia trabalhos relacionados à minha temática nos anos de 2021, 2022 e 2023, os quais não haviam sido contemplados na busca inicial. Ao aplicar o filtro para Área do Conhecimento “Educação”, e como descritores: Educação Especial e Inclusiva, Psicologia histórico-cultural e Vigotski, encontrei 3.959 trabalhos, demonstrando o grande número de publicações sobre essa temática, o que denota a sua relevância para esse campo do conhecimento. Seguindo o mesmo caminho, delimitei ainda mais a busca, aplicando o filtro para Área do Conhecimento “Educação Especial”, e identifiquei 86 trabalhos sobre o tema.

Contudo, em nenhum dos trabalhos, tanto da Área da Educação, quanto na Área Educação Especial, encontrei os descritores Psicologia histórico-cultural de Vigotski em seus títulos.

Esta tese, portanto, apresenta um ineditismo ao propor vislumbrar, à luz da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na inclusão das crianças com deficiência, tendo como referência as narrativas de crianças com e sem deficiência e as de suas professoras. Além disso, busco fazer uma análise focada na despatologização das dificuldades de aprendizagem e de seus diagnósticos, percebendo-as como parte do processo de apropriação do conhecimento, que não acontece de forma linear e homogênea, tendo em vista a diversidade que funda o ser humano. Essa perspectiva não é abordada nos trabalhos aos quais faço referência acima.

Acrescento, também, que, quando me refiro ao ineditismo do trabalho, estou considerando não somente aquilo que ele trará de novidade, mas, sobremaneira, à originalidade da escrita e da percepção sobre a realidade, visto que, nas ciências humanas, o pesquisador é o autor, é ele quem significa e ressignifica, quem desnaturaliza a realidade para reinterpretá-la. Essa discussão torna-se relevante uma vez que a concepção que orienta esta pesquisa é aquela que compreende a ciência, a educação e a instituição escolar como produção social humana, criada de acordo com as condições históricas de vida, questões que só podem ser discutidas a partir do método histórico-dialético do conhecimento. Nesse sentido, não é possível pesquisar a escola descolada do contexto histórico e político no qual ela está inserida.

Além disso, o interesse epistemológico da pesquisa busca romper com as concepções de ciência e de conhecimento infundidos pelo modelo capitalista e neoliberal contemporâneo, no qual a escola é compreendida como um sistema meritocrático e competitivo conduzida por um currículo que prevê a transmissão de conteúdos neutros e desinteressados. Os professores, por sua vez, são pressionados a obter resultados positivos, o que desencadeia, em muitos casos, na estigmatização dos estudantes que não se adaptam a esse sistema, evidenciada pelo diagnóstico clínico, o que compromete a justiça social e a inclusão dos estudantes com deficiência na escola pública.

Ao assumir os princípios orientadores da Psicologia histórico-cultural de Vigotski em relação à educação especial e inclusiva na condução do meu olhar investigativo, assumo um posicionamento teórico-político que permanece vivo, uma vez que o projeto de educação pública, democrática, justa e inclusiva jamais foi alcançado em sua plenitude na sociedade brasileira e que, por essa razão, ainda existem muitas perguntas que não foram respondidas.

Nessa direção, busquei me aprofundar nos trabalhos e nas obras que discutem a inclusão escolar, tendo como aporte teórico a Psicologia histórico-cultural de Vigotski.

Após explicitar o percurso do estudo teórico relacionado ao objeto de estudo, apresento, a seguir, a forma como organizei os capítulos que compõem esse texto.

No capítulo 1, apresento a trajetória da pesquisadora, suas motivações e suas intenções de pesquisa, além dos procedimentos metodológicos percorridos na investigação. Ainda nesse capítulo, apresento o Estado do Conhecimento, ocasião em que exponho o trabalho empreendido no mapeamento das teses e das dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) que se aproximam do objeto de estudo, delimitando o espaço temporal entre os anos de 2011 a 2020.

Na sequência, no capítulo 2, contemplo as bases teóricas da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, bem como os conceitos basilares de sua teoria para, a partir deles, realizar as interfaces com a educação especial e inclusiva.

As reflexões relativas às concepções de deficiência da Psicologia histórico-cultural de Vigotski fazem parte das discussões que realizo no capítulo 3, no qual busco relatar a trajetória de Vigotski na Defectologia, suas análises sobre a educação especial do final do século XX e sobre a deficiência, introduzindo o conceito de compensação. Também faço uma análise sobre os discursos produzidos naquele século sobre a educação especial, relacionando com as narrativas atuais sobre o tema. Seguindo esse caminho, também busco problematizar o uso dos testes e a medicalização da aprendizagem.

No capítulo 4, discorro sobre a escola regular como espaço da inclusão ou da exclusão das pessoas com deficiência. Para tanto, apresento o conceito de escola que orienta as discussões deste trabalho, e sua inserção no contexto capitalista da modernidade. Também menciono os dados do Inep que informam sobre o percentual de estudantes com deficiência matriculados na escola regular e, a partir daí, problematizo o papel da escola e do professor na inclusão dos alunos, sobretudo os que apresentam deficiência.

No capítulo 5, discorro sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência idealizada nas políticas públicas e nos documentos normativos brasileiros. Nesse texto, busco fazer uma apreciação dos princípios que regem esses documentos, discutindo-os a partir dos estudos realizados na Psicologia histórico-cultural e em autores que comungam desses conceitos.

No capítulo 6, intitulado: *Se essa escola fosse nossa*, apresento a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, considerando o contexto social e escolar, bem como as

narrativas dos sujeitos investigados. Utilizo as categorias centrais da Psicologia histórico-cultural de Vigotski: Deficiência, Mediação, Instrução e Desenvolvimento e Interação Social para problematizar os processos da educação inclusiva escolar, explorando suas aproximações e seus distanciamentos em relação à perspectiva adotada.

Por último, apresento a conclusão, as referências, os apêndices e os anexos.

Sigamos, então, para a apresentação dos caminhos percorridos na realização da pesquisa empírica.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após ter definido as opções teóricas e as finalidades desta investigação, apresento o percurso metodológico perseguido para execução da pesquisa, exponho minhas escolhas e os direcionamentos práticos. Nessa direção, considero, tal como propõem Minayo e Sanches (1993), que o conhecimento científico, orientado pelo método, busca as articulações entre a teoria e a realidade, de modo a proporcionar um caminho claro na investigação.

Somado a isso, os autores apontam a importância do conhecimento científico para a produção da pesquisa, definindo-a como uma atividade intelectual e intencional que visa a responder às atividades humanas para melhor compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, pesquisar representa realizar esforços para descobrir, conhecer e interpretar os fenômenos.

Para atender a esse propósito, utilizo-me da pesquisa empírica, que é, segundo Demo (2000, p. 21), dedicada ao tratamento da "face empírica e factual da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e factual". Esse tipo de pesquisa oferece uma maior possibilidade de concretização das argumentações produzidas no estudo teórico. Da mesma forma, os estudos teóricos permitem que os dados empíricos possam ser problematizados, por meio de uma relação dialética entre a teoria e a empiria.

Com esse entendimento, faço a opção pela abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (1998), essa abordagem compreende os fatos e os fenômenos na sua totalidade, e considera a realidade, o sujeito e o objeto como indissociáveis, pois convivem mutuamente em uma relação dinâmica. Portanto, o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito estão intimamente relacionados, não sendo possível conceber um sem o outro. Ademais, a busca pelo significado é parte constituinte dessa abordagem, e, por isso mesmo, o pesquisador pode, em todo o percurso, modificar suas expectativas, alterar o rumo da investigação, trilhar novos

caminhos. É nesse sentido que a pesquisa vai se constituindo ao longo de todo trajeto investigativo, sendo o processo tão relevante quanto o produto final.

A abordagem qualitativa também se justifica na medida em que [...] trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1999, p. 22).

Articulando-se com os princípios da abordagem qualitativa, oriento-me também pelo *método materialismo histórico dialético*, uma vez que me permite transitar pelo objeto de estudo, estabelecendo diálogos e problematizações sobre os fenômenos e a realidade pesquisada. Ademais, conforme Deitos e Sobzinsky (2015, p. 102), esse método "está intimamente vinculado a uma postura, uma concepção de mundo, um modo de ser e agir", e também a um modo de pensar, de ver e de compreender a complexidade da realidade do fenômeno pesquisado. Isso representa dizer que o percurso metodológico por si mesmo não garante o compromisso político. Esse se revela na postura do pesquisador, nas perguntas que faz, na forma como problematiza e estabelece o diálogo com o conhecimento produzido.

Portanto, a postura do pesquisador antecede o método, ou seja, o pesquisador não é apenas um expositor de informações, ele é sujeito do processo e, como tal, organiza os conteúdos estabelecendo a relação entre o imediato (conhecimentos empíricos) e o mediato (conhecimentos teóricos). Seguindo esse caminho, ele (o pesquisador) reflete, analisa, problematiza os conteúdos. Então, "o pesquisador não é um mero observador, que desvenda o real. Ele corresponde a um ser político que se compromete com a ciência e com a sociedade e contribui com sua mudança" (Rodríguez, 2014, p. 148).

Na condição de ser político, é o pesquisador que conduz a investigação e não os dados, sejam eles primários ou secundários. É o pesquisador que questiona, problematiza, significa e conduz a análise dos fatos. Esse processo implica estar aberto ao diálogo, à reflexão, a estabelecer aproximações e rupturas sucessivas com a verdade, que é relativa e provisória.

Além disso, o *método materialista histórico dialético* considera que o mundo é material. Por isso, a realidade é histórica, ou seja, ela não é linear, ela está sempre em movimento, transformando-se de acordo com o contexto histórico e com a intervenção dos seres humanos em sua existência.

Discorrendo sobre as contribuições desse método, Jesus, citando Marx (2006); Marx; Engels (1995), considera que, no campo das pesquisas em educação, quando o pesquisador se orienta pelo método histórico e dialético, não atribui juízo de valor aos

fenômenos investigados; tampouco busca soluções para a manutenção do *status quo*, mas compreende a realidade, procurando opções para transformá-la (Jesus, 2014).

É nessa perspectiva que o método materialista histórico-dialético é, acima de tudo, uma postura do pesquisador diante do mundo e da realidade; é uma práxis, um movimento de transformação e de superação do senso comum e imediato. Nele se apresenta, segundo Frigotto (2006), um tríplice movimento, que envolve a crítica, a construção do conhecimento e a elaboração de uma nova síntese. Assim sendo, ter uma postura materialista dialética é ter como ponto de partida os fatos empíricos, materializados na realidade, para, a partir deles, "superar as impressões" primeiras e ascender às suas "leis fundamentais".

Dessa forma, o materialismo histórico dialético é o método que mais se aproxima das questões que almejo discutir neste trabalho, uma vez que, além de buscar analisar as contribuições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e de outros autores contemporâneos sobre a concepção de deficiência, pretendo, também, problematizá-las à luz das propostas de educação especial e de educação inclusiva presentes no cenário pedagógico, apontando suas contradições. Ademais, a Psicologia histórico-cultural de Vigotski, como discorrerei no percurso deste texto, está orientada pelo método materialista histórico-dialético, cuja base filosófica estava ligada ao regime que se iniciava na União Soviética no final do século XX.

É preciso considerar que, ao me orientar por tais concepções, desafio-me a problematizar o papel da escola, pois, reconhecer a heterogeneidade e a singularidade como partes constituintes do humano, e a necessidade de a escola incluir a todos, vai na contramão das determinações impostas pelo sistema capitalista vigente, as quais se reproduzem na escola.

Para me aprofundar nos fundamentos teóricos e metodológicos que circundam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, utilizo da pesquisa de campo com professores e crianças, tendo a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. É importante salientar que o presente estudo atendeu às exigências éticas relacionadas à pesquisa estabelecidas pelas normativas nacionais, em especial a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP por meio do Parecer nº 4.874.592, conforme carta enviada pelo próprio CEP (anexo 1).

O local de estudo foi uma escola pertencente à rede municipal de Criciúma/ SC, que dispõe do serviço do AEE. Os sujeitos investigados foram quatro professoras e seis crianças dessa escola, sendo três professoras do ensino regular e uma do AEE; três crianças do ensino regular e três que frequentam o AEE.

Minha decisão em pesquisar as professoras e as crianças do ensino regular deve-se ao fato de que elas são, na realidade escolar, figuras importantes na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência, contribuindo tanto para o seu desenvolvimento cognitivo quanto social. A escolha por pesquisar os alunos do AEE justifica-se_no sentido de serem eles os sujeitos que estabelecem, cotidianamente, no espaço escolar, relações de inclusão e de exclusão. Por isso a necessidade de entender como significam essas relações em um espaço organizado sob a égide da normalização. Além disso, a utilização de entrevistas com crianças com deficiência é quase inexistente, o que também intensifica a necessidade de serem participantes desta pesquisa. A inclusão da professora de AEE na pesquisa se deve por ela ser uma mediação fundamental para as crianças que frequentam esse atendimento.

Por pressuposto, ao pesquisar as crianças, faz-se necessário, anteriormente, discutir as concepções de criança e de infâncias com as quais irei conduzir o processo investigativo. Portanto, requer, inicialmente, destacar a diferença entre os conceitos de criança e infância, que são centrais nos estudos da Pedagogia e da Sociologia da Infância, estando intrinsecamente relacionados. A criança é um ser biológico que sempre existiu, mas foi compreendida de forma diferenciada ao longo da história da humanidade e nos diversos contextos sociais e culturais.

Atualmente, a criança deve ser compreendida, conforme nos assinala Kramer (2002), como um sujeito concreto, um ator social que pensa, reflete, discute, argumenta, elabora a realidade. Já a infância, representa as diferentes formas de ser criança, visto que não existe uma única infância, mas, sim, infâncias.

As formas de se perceber as infâncias estão articuladas ao processo histórico-cultural que é construído e transformado de acordo com os diferentes tempos e espaços sociais. Assim, os modos de conceber a infância fazem parte de uma construção histórica que, segundo Narodowski (1998, 173), "gera um campo de conhecimentos que a pedagogia constrói, mas, ao mesmo tempo, é um corpo – o corpo infantil, o corpo adolescente – depositário do agir específico da educação escolar".

Seguindo essa linha de pensamento, a criança se torna dependente das decisões adultas; concepção que foi gestada nos séculos XVIII e XIX e se consolida até meados do século XX, quando esse modelo passa a ser questionado, embora ainda conviva nos espaços educativos, especialmente os escolares.

Nesse sentido, é necessário abandonar as concepções de infância que consideram as crianças como um projeto de adulto, mas compreendê-las como sujeitos curiosos e investigativos, capazes de dar sentido à realidade, de produzir conhecimentos. Por isso, tal

como nos sugere Borba (2008, p. 74-75), "[...] É preciso penetrar verdadeiramente no mundo da criança [...] e compreendê-la do seu próprio ponto de vista. É necessário romper com uma ideia única e universal de infância e entendê-la em sua singularidade [...] as diferentes infâncias vividas por nossas crianças [...]".

Considerar a criança como sujeito, portanto, implica aprender a ouvir as crianças, pois,

> As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades (Borba, 2006, p. 4).

Assim, é preciso superar a visão adultocêntrica em que se fala sobre a criança e não com ela. Isso posto, a pesquisa com as crianças se constitui, no atual cenário, como um grande desafio, visto que o pesquisador necessita considerar a criança como um sujeito capaz de interagir com o adulto de forma dinâmica e competente, que necessita ser ouvida e reconhecida.

Para Teixeira, Larrosa e Lopes (2006, p. 17):

> Nada mais arrogante do que querer colocar-se no lugar de uma criança. Nada mais arrogante do que tentar compreendê-la desde o seu interior. Nada mais arrogante do que tentar dizer, com nossas palavras de adulto, o que é uma criança. Porém, não há nada mais difícil do que olhar uma criança. Nada mais difícil do que olhar com olhos de criança. Nada mais difícil do que sustentar o olhar de uma criança. Nada mais difícil do que estar à altura deste.

Partindo desse entendimento, concebo a criança como um sujeito capaz de falar sobre si mesmo, sobre seus sentimentos e anseios, com possibilidades de fazer escolhas, de tomar sua decisão de participar ou não da proposta de pesquisa. Assim, concordando com Leite (2008), entendo que:

> Pesquisas com crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantêm sob a égide do adulto-que manda versus a criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade (Leite, 2008, p.123).

Outras questões que se fazem presentes em pesquisas com crianças se referem às questões éticas, posto que, ao considerar as crianças como sujeitos da pesquisa, deve-se ter o cuidado de preservar suas identidades, sem deixá-las ausentes na investigação.

A esse respeito, Kramer (2002) reflete que, se nos orientamos por um referencial teórico que concebe as crianças como sujeitos na pesquisa, seria incoerente utilizar letras ou números para representá-las. Foi pensando nessas questões que decidi atribuir a elas um nome literário, que pudesse representar as características de sua personalidade. Em face disso, buscando respeitar a autoria das crianças, seus nomes verdadeiros foram utilizados na transcrição de suas entrevistas e só foram alterados na escrita final da tese.

Após ter explicado as escolhas teóricas que orientaram minha abordagem na pesquisa com as crianças, é necessário apontar agora os critérios que levaram à seleção da escola e dos participantes. Minha decisão pela escola foi motivada pela participação em um projeto de extensão que durou dois anos, desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de professores da UNESC, envolvendo docentes e estudantes dos cursos das áreas da saúde e educação. O objetivo desse projeto foi avaliar os fatores determinantes sociais de saúde das crianças com deficiência.

Durante minha inserção na escola e nos momentos de formação continuada que promovemos para os professores discutirem temas relacionados à inclusão, pude vivenciar de perto as dificuldades enfrentadas pelos docentes, assim como suas aspirações e queixas. Essa experiência despertou em mim o desejo de investigar de forma mais aprofundada essa escola específica.

Em relação aos professores, portanto, considerei como fundamental a formação docente e o tempo de experiência na docência, pois acredito que a docência é constituída no exercício da profissão, bem como no estudo e na reflexão permanentes sobre a prática.

As professoras foram selecionadas tendo como critérios/observações:

a) Professoras das turmas das crianças pesquisadas;

b) Escolha (por minha solicitação) por meio de sorteio;

c) Aceitação em participar da pesquisa;

d) Efetivação de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE;

e) Graduadas em Pedagogia;

f) Atuação há mais de cinco anos na docência da educação básica;

g) Atuação na escola em período integral.

Já, as crianças, decidi pesquisar aquelas:

a) Matriculadas na escola pesquisada;

b) Alunas das professoras investigadas;

c) Cujos responsáveis assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Tale;

d) Com idade entre 7 (sete) e 10 (dez) anos;

e) Com laudo médico e que frequentavam o AEE;

f) Do ensino regular, que foram indicadas por meio de sorteio e que frequentavam a mesma turma das crianças do AEE que foram pesquisadas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizei a observação não estruturada do bairro onde a escola pesquisada está inserida e onde moram as crianças investigadas. Nesse contexto, busquei observar a infraestrutura do bairro, as casas, o comércio local, as ruas e as pessoas que circulavam por lá. Também, de modo informal, observei as crianças na hora do recreio e nas atividades de pátio, analisando as relações estabelecidas nesses espaços. Para o registro dessas informações, utilizei o diário de campo, que:

> Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (Minayo, 2002, p. 63).

Outro instrumento utilizado foi a entrevista narrativa por meio dos depoimentos orais das professoras e das crianças, que foram gravados e, depois, transcritos. É importante lembrar que iniciei as entrevistas no segundo semestre de 2021 e finalizei no primeiro semestre de 2022.

A escolha pela entrevista narrativa ocorreu em função de que essa técnica busca oportunizar aos pesquisados reconhecerem-se como sujeitos de suas falas e não como meros informantes. Vale destacar que uma pesquisa que faz uso da narrativa apresenta como foco o sujeito e, como fonte, as fontes orais. De acordo com Rossetto (2009), trata-se de uma pesquisa que

> [...] busca entender o sujeito sob o seu próprio ponto de vista, buscando compreendê-lo a partir de suas próprias experiências e vivências, privilegiando o olhar dessa pessoa dirigido à sua história. [...] nas pesquisas que utilizam essa metodologia, o narrador ocupa o lugar de sujeito, partícipe da investigação realizada (Rossetto, 2009, p.133).

Portanto, ao se trabalhar com as narrativas, exploram-se as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus sentimentos, seus sucessos e seus insucessos na trajetória profissional, permitindo revelar as interpretações que eles fazem de suas vivências. Então, pretendo conhecer como as professoras se percebem como profissionais, como significam suas experiências, seus anseios; como compreendem a inclusão, e, sobretudo, como realizam sua prática pedagógica com vistas à inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar.

Para além disso, é fundamental compreender também como as crianças com deficiência significam o processo de inclusão escolar do qual participam, visto que é comum se ouvir falar sobre elas, mas, dificilmente, a percepção delas sobre sua condição. Da mesma forma, é importante compreender como as crianças sem deficiência percebem a inclusão escolar e como se relacionam com as crianças com deficiência. Por isso, ao investigar o sujeito real, busquei compreender as possibilidades concretas na sua constituição como pessoa e as múltiplas relações que estabelecem em seu contexto de vida, tal como profere Vigotski (1997a).

Seguindo essa direção, procurei descrever e interpretar os conteúdos das falas das professoras e dos estudantes, buscando compreender a estrutura dos significados e os fragmentos das mensagens que buscavam traduzir a realidade vivenciada nas escolas. De posse do material transcrito, realizei a análise de conteúdo, tendo como referência os estudos propostos por Bardin (2004), que sugerem a criação de categorias relacionadas ao objeto da pesquisa, as quais são responsáveis pela identificação das questões essenciais existentes no conteúdo das mensagens.

Para Bardin (2004), a análise de conteúdos deve seguir a seguinte estrutura:

a) Pré-análise: consiste em organizar o trabalho com leituras flutuantes. Trata-se dos documentos a serem analisados, da transcrição das entrevistas, das conversas e das observações que constituem o *corpus* da pesquisa.

b) Exploração do Material: são elencadas as unidades que agrupam as informações por meio da codificação.

c) Tratamento dos resultados: inferência e interpretação dos dados produzidos.

Portanto, na primeira fase, a Pré-análise, realizei a transcrição literal das entrevistas, voltando diversas vezes às gravações, para que os registros fossem reproduzidos de forma idêntica às narrativas dos pesquisados, porém, fazendo algumas adaptações da língua falada para a escrita. Após o processo de transcrição das entrevistas, fiz a impressão delas e entreguei para as professoras, para que pudessem analisar suas falas depois de transcritas e, desse modo, sugerir alterações ou supressões, caso entendessem ser necessário. Cabe frisar que, das quatro

professoras, duas concordaram com a transcrição literal de suas falas e as outras duas corrigiram apenas uma palavra do texto. Com as crianças, apresentei a gravação do áudio perguntando a elas se queriam modificar algumas respostas, mas todas informaram que era isso mesmo; ficaram impressionadas com a gravação; e três delas acharam que suas vozes ficaram muito engraçadas.

Em seguida, parti para a Exploração do Material, por meio da leitura como um todo, destacando os pontos que me chamaram a atenção e elegendo os eixos temáticos a partir das categorias da Psicologia Histórico-cultural de Vigotski: Deficiência, Mediação, Instrução e Desenvolvimento e Interação Social.

Essas categorias, articuladas a outros conceitos, se constituem nos fundamentos basilares da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, assunto que será explorado no capítulo seguinte.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Após demarcar a minha trajetória de estudos e de pesquisas no campo da educação especial, bem como as escolhas teóricas que orientaram este trabalho, discuto, neste capítulo, os principais fundamentos teóricos que irão conduzir as reflexões acerca do tema. Em razão disso, neste texto, discuto inicialmente as bases da construção da Psicologia histórico-cultural, que têm como principal precursor Lev Semionovitch Vigotski (1996-1934), pesquisador que, embora tenha falecido muito cedo, aos 37 anos, deixou uma intensa produção científica que ainda hoje instiga e abre horizontes para novas pesquisas em todos os campos do saber.

Para percorrer esse caminho, selecionei algumas obras, dentre as quais destaco as de Vigotski e suas traduções: *Teoria e Método em Psicologia (1996), Psicologia da Arte (1999), A construção do pensamento e da linguagem (2001a), Psicologia pedagógica (2001b), Obras escogidas Tomos I (1997b) e Tomo III (2000),* por tratarem dos conceitos essenciais do autor, e Fundamentos da Defectologia, (1983) que constitui o Tomo Cinco das Obras Completas de Lev Semionovich Vigotski - edição cubana em língua espanhola. A última foi publicada originalmente na União Soviética em 1983, como parte integrante das obras de Vigotski, editadas em seis volumes pela Editora Pedagógica e preparada para publicação por seus discípulos e seguidores: Zaparozhet; Vlasova; Vigodskaia; Davidov; Leontiev; Luria; Petroski; Smirnov; Jeliemiendik; Elkonin; Yaroshevskii. Além disso, também me orientei por autores brasileiros que realizaram a tradução das obras vigotskianas e que têm realizado suas pesquisas no campo da psicologia histórico-cultural, como Elisabeth Rossetto e seu grupo de pesquisadores, e Zoia Ribeiro Prestes e Elizabete Tunes.

Na sequência, destaco os conceitos fundamentais que orientam a Psicologia histórico-cultural de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano e a sua contribuição para a educação escolar, situando, nesse contexto, as pessoas com deficiência e a educação inclusiva. Seguimos, então, com um pouco da história desse importante pesquisador russo.

2.1 A CONSTRUÇÃO DAS BASES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL POR VIGOTSKI

Lev Semionovitch Vigotski nasceu em 1896 na Bielorússia. Era filho de uma família judaica e, desde muito cedo, se interessou pelos estudos da Psicologia, comprometendo-

se, por meio dela, a encontrar soluções para os problemas emergenciais da sociedade da época, após a revolução soviética de 1917. Aos seis meses de vida, sua família se mudou para Gomel[10], uma cidade situada em um território específico destinado aos judeus. Nessa cidade, Vigotski permaneceu até 1913, ocasião em que se mudou para Moscou, ano em que entrou para a Universidade.

Aos 17 anos, terminou, com mérito, o ensino ginasial, o que lhe permitiu participar do sorteio de vagas para a Faculdade de Medicina, pois, naquele contexto, os judeus somente poderiam ingressar no ensino superior por meio de um sistema de cotas assegurado pelo governo da Rússia czarista. Desse modo, ingressou na faculdade de Moscou e foi, então, que surgiu o seu interesse pelo estudo da Psicologia.

Em 1917, Vigotski volta para Gomel e passa a lecionar Literatura Russa em escolas, e Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de Pedagogia. Foi nessa cidade que Vigotski foi educado, estudou e começou a trabalhar; formando-se como um pensador, cientista e psicólogo extraordinário. Ainda em Gomel que Vigotski conheceu sua esposa, Roza Smerrova, com a qual teve duas filhas, *Guita* e *Assia,* sendo que a primeira escreveu, em 1996, uma obra sobre a biografia do pai. Foi também nessa época que Vigotski redigiu a primeira versão de duas de suas grandes obras: *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1916)*[11] e Psicologia *Pedagógica (1925)*.

A partir daí, Vigotski passou a integrar um grupo de pesquisadores no Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou. Uma curiosidade destacada no seu ingresso nesse instituto foi identificada no preenchimento do formulário para investigar o seu campo de interesse em pesquisa. Em resposta à pergunta "em que área se considera mais útil?", Vigotski escreve: "no campo de educação das crianças cegas, surdas e mudas" (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 54), ou seja, no campo da Defectologia.

Vigotski (1997) definiu a Defectologia como a ciência que se ocupa do estudo das limitações e das deficiências humanas, e afirmou que seu objetivo era estudar as particularidades das funções psicológicas superiores que se desenvolvem de forma anormal em pessoas com deficiências. E, sob essa perspectiva, apontou os princípios teóricos e práticos fundamentais que serviram de alicerce para a Educação Especial da União Soviética em sua época, e que ainda hoje são considerados revolucionários.

---

[10] Gomel é a segunda maior cidade da Bielorússia (depois de Minsk); localiza-se no sudeste do país.

[11] Ao final de sua formação universitária, Vigotski escreveu sua monografia: *A tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca (1916)*, fazendo uma análise psicológica da obra Shakespeariana. Essa obra trouxe importantes contribuições para o entendimento dos processos psicológicos desencadeados pela arte.

A esse campo de estudos, Vigotski dedicou-se até o final de sua vida. Essa opção demarca o compromisso do autor em contribuir para a formação humana de grupos submetidos a processos de exclusão em função da vulnerabilidade e da desigualdade social. Nas palavras de Shuare (2017, p. 72),

> Em nenhuma outra área, como a defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski. Aí, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade desenham-se plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento.

Realça-se, portanto, a atualidade e a importância científica e social dos trabalhos de Vigotski, pois as bases teóricas em que estão alicerçadas suas pesquisas são relevantes para pensarmos a educação de crianças com deficiência. A concepção de deficiência e suas implicações educacionais se constituíram como as principais preocupações de Vigotski e, nesse sentido, o autor fez uma crítica veemente às abordagens defectológicas e aos princípios educativos que estruturavam a escola especial da sua época. Essas críticas se apresentam como fonte de questionamentos da forma como vêm, ainda hoje, sendo organizados os processos educacionais das pessoas com deficiência - questão que irei aprofundar no quarto capítulo.

É importante destacar que, no estudo de suas obras, é possível perceber claramente a articulação das pesquisas desenvolvidas por esse autor e, consequentemente, a relação de sua teoria com seu contexto histórico, social e cultural - o movimento revolucionário de 1917.

Ainda no que diz respeito a sua história, Lev Semionovitch Vigotski assumiu o papel de líder intelectual na "troika" (trio), formada com Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev no Instituto de Psicologia.

> Mais tarde, a "troika" se transformou em "vosmiorka" com a integração de alguns alunos ao grupo. No entanto, antes disso tudo acontecer, no início dos anos 1930, Vigotski já havia realizado muitos estudos, escrito muitos artigos e relatórios científicos (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 55).

Os integrantes da vosmiorka (octeto) eram Ivan Zaporozhets, Boris Varshava, Rosa Levigueniévna Levina, Lidia Ilinichna Bochovchi, Leia Salomonovna Slavina e Leontiev, Luria e Vigotski (PRESTES, 2010). Esse grupo se reunia constantemente e era guiado pelo compromisso proposto pela Revolução Russa, que consistia na produção dos conhecimentos necessários para a formação de um "novo homem" e de uma "nova escola", que educasse as crianças para viver em uma sociedade socialista. De acordo com Prestes; Tunes; Nascimento

(2013, p.55), "o desafio era criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia em bases materialistas". Com essa tarefa, Vigotski e seu grupo buscaram nos estudos de Karl Marx, Friedrich Engels e Ivan Pavlov, assim como em outros autores ocidentais, como Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Köhler, elementos que os auxiliassem a compreender o desenvolvimento do psiquismo humano.

Segundo a filha de Vigotski, Guita Ivovna Vygodskaya (1999):

> His work was carried out in two directions-theoretical and practicalbut these were intertwined tightly, and at times it was difficult to separate them. His activities enriched both the theory and practice of the teaching of children with handicapping conditions.[12] (Vygodskaya, 1999, p. 330).

No ano de 1924, Vigotski organizou o primeiro Congresso de Educação Especial na Rússia, que contou com a publicação prévia de uma coleção de artigos discutindo os problemas na educação de crianças cegas, surdo-mudas e com atraso mental. Nesse Congresso, segundo Vygodskaya (1999):

> People didn't leave the conference in 1924 in the same way they had left previous ones. This time they were completely changed, renewed. It was because of Vygotsky's paper, which many special educators were then hearing for the first time. The paper was nothing less than a bolt from the blue, completely unexpected, and sharply altered the course of special education. [13](Vygodskaya, 1999, p. 330).

Vygodskaya explica que, naquela Conferência, as pessoas foram provocadas a repensar suas convicções, porque, até aquele momento, as crianças com deficiência eram reconhecidas apenas pelo seu aspecto biológico, e seu pai (Vigotski) propunha uma nova teoria para explicar as deficiências e a educação especial. A citação que segue demonstra as razões pelas quais as ideias de Vigotski impactaram os profissionais da educação da época.

> Nos detenemos en los gramos de enfermedad y no advertimos los kilos de salud. Reparamos en las pizcas de defecto y no captamos observamos las enormes áreas ricas de vida que poseen los niños que padecen anormalidades. Estas verdades evidentes

[12] Seu trabalho foi realizado em duas direções, teóricas e práticas, mas essas estavam entrelaçadas firmemente, e, às vezes, era difícil separá-las. Suas atividades enriqueceram tanto a teoria quanto a prática do ensino de crianças com condições de *handicapping* (Tradução livre).

[13] As pessoas não deixaram a conferência em 1924 da mesma forma como haviam deixado as anteriores. Dessa vez, elas foram completamente alteradas, renovadas; foi por causa do artigo de Vygotsky, o qual muitos educadores especiais ouviram pela primeira vez. O artigo era nada menos que um raio completamente inesperado e alterou bruscamente o curso da educação especial (Tradução livre).

> que, al parecer, es difícil discutir se oponen radicalmente a lo que tenemos en la teoría y la práctica en nuestra pedagogía especial (Vigotski, 1997, p. 62).[14]

Vale lembrar que, nessa época, final do século XIX, Vigotski contribuía para a formação dos professores e dos profissionais em geral, dando aulas e conferências em faculdades e universidades. Tal como ocorre hoje, a educação dos estudantes com deficiência nas escolas era bastante complicada pela escassez de especialistas e por esses não entenderam os reais problemas e as necessidades das escolas (Barroco, 2007).

Ainda segundo Barroco (2007), nos anos de 1926-1927, Vigotski organizou o laboratório para estudo de crianças com deficiência, que resultou em muitas atividades práticas e trabalhos de pesquisa posteriores. Em 1929, Vigotski, a partir desse laboratório, criou o Instituto Experimental para Educação Especial ou Instituto Defectológico Experimental de Narkompros. Esse Instituto, após sua morte, se tornou o Instituto Científico de Investigação da Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética. Barroco (2007), citando Grigorenko, registra que, na década de 1990, o referido Instituto continuou a ser o principal centro de pesquisas para o estudo das crianças com deficiência na Rússia, e, ainda hoje, é uma referência nos estudos relativos à Educação Especial.

Da mesma forma, em 1926, Vigotski publicou sua primeira obra, Psicologia Pedagógica, ocasião em que discutiu a importância da Psicologia para a educação. Abordou conceitos que compreendia como essenciais para a prática pedagógica, como: conceito de comportamento e reação, os fatores biológicos e sociais na educação, o comportamento social, moral e emocional, destacando o papel do professor no processo ensino aprendizagem.

A partir daí, Vigotski, juntamente com seus companheiros[15] de pesquisa, cultivaram uma extensa produção científica na área da psicologia, que orientou e orienta o campo da Psicologia e da Pedagogia até os dias atuais. Desse modo, desde o início de suas pesquisas até a sua morte, publicou trabalhos relacionados à Educação, muitos deles tratando sobre a Defectologia, ou seja, relacionados à criança com "defeito". Entre os seus principais trabalhos sobre o assunto, encontramos as *Obras Escogidas*, Fundamentos da Defectologia, Tomo V (1997), onde constam suas pesquisas sobre a surdocegueira, o retardo mental, os transtornos de

---

[14] Detemo-nos aos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades. Essas verdades evidentes que, ao que parece, são difíceis de refutar, opõem-se radicalmente ao que temos na teoria e na prática de nossa pedagogia especial (Carvalho *et al.*, 2019, p. 96).

[15] Pesquisadores que colaboraram diretamente e outros que deram continuidade às pesquisas iniciadas por Vigotski. Entre eles, destaco: Alexis Nikolaevich Leontiev (1904–1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977); Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984).

conduta, e outros estudos relacionados às condições biológicas do sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento. De acordo com Prestes (2010), esses textos foram escritos e publicados em anos diferentes, entre 1924 e 1934.

Por conseguinte, na década de 30, as obras de Vigotski passaram a ser perseguidas e censuradas por serem consideradas contra o regime stalinista. Um dos colegas de Vigotski, Alexander Romanovitch Luria, travou uma grande luta para que suas obras voltassem às prateleiras das bibliotecas e livrarias na União Soviética após 20 anos de censura. Luria, em seu livro "A construção da mente", traduzido no ano de 1992, dedica um capítulo para escrever sobre Vigotski, fazendo a seguinte declaração:

> Não seria exagero chamar Vigotski de gênio. Há mais de cinco décadas na ciência, não encontrei uma pessoa sequer que se aproximasse minimamente dele pela clareza de sua mente, pela capacidade de enxergar a essência de problemas complexos, pela amplitude em muitos campos da ciência e pela capacidade de prever os futuros caminhos de desenvolvimento da psicologia (Luria, 1992, p. 43).

Vigotski foi acometido pela tuberculose e faleceu na madrugada de 11 de junho de 1934. Contudo, mesmo depois de sua morte, era visto como "alguém perigoso e, ao longo de duas décadas, seus colegas, amigos e alunos foram proibidos de fazer qualquer referência a seus trabalhos" (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 56).

Em razão disso, conforme Prestes (2010), Vigotski teve suas obras proibidas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS após a Resolução de 4 de julho de 1936[16]. Por isso, durante muitos anos, seu nome e suas obras ficaram desconhecidos. Somente após a morte de Stalin, em 1953, é que Leontiev e Luria puderam iniciar a publicação das obras do colega. Uma importante publicação foi a obra bibliográfica de Vigotski, escrita por sua filha, Guita Lvovna Vigodskaia, e sua colega, Tamara Mirrailovna Lifanova, publicada em 1996, documento que apresenta entrevistas, depoimentos, documentos oficiais e particulares sobre o contexto histórico da época, ajudando a compreender a origem e o desenvolvimento da teoria histórico-cultural, bem como a trajetória de seus idealizadores.

Após esse período, os escritos de Vigotski reaparecem no meio acadêmico e passam a ser considerados até os dias de hoje referências importantes para a Psicologia e a Pedagogia. Isso posto, explorar o percurso histórico da trajetória de Vigotski na Psicologia e na Pedagogia, bem como as bases de sua teoria, é fundamental para se compreender a forma como esse autor

[16] Resolução promulgada pelo Comitê Central do Partido Comunista Soviético. O seu conteúdo apresenta justificativas para proibir os estudos dos Podólogos na Rússia. Considera os estudos de Pedologia desnecessários à construção de um estudo marxista sobre as crianças.

concebia o ser humano, a deficiência e a educação especial em sua época. Esse entendimento permite repensar as propostas da atualidade e a sua materialização nas práticas educativas escolares.

Por conseguinte, na próxima seção, discuto os conceitos fundamentais da Psicologia histórico-cultural de Vigotski e sua relação com a educação especial e inclusiva, muitos dos quais serão utilizados como categorias de análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

2.2 OS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Em seu curto período de vida, Vigotski trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases teóricas para uma nova Psicologia, denominada, atualmente, como Psicologia histórico-cultural. Acerca disso, os anos compreendidos entre 1924 e 1934 são considerados os mais importantes de sua produção intelectual. Nesses 10 (dez) anos, Vigotski construiu uma nova teoria e deixou um importante legado científico, sendo um dos autores mais estudados nos meios acadêmicos brasileiros, o que evidencia a relevância de sua teoria.

A Vigotski interessava, principalmente, os estudos sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo, com destaque dado à relação dos seres humanos com o ambiente, bem como o papel da cultura no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seguindo esse caminho, Vigotski defendeu que o desenvolvimento das características tipicamente humanas somente é possível por meio da vida em sociedade. Com efeito, é importante destacar as bases teóricas fundamentais na construção da psicologia proposta por Vigotski e seus colaboradores.

Sobre isso, o estudo de González-Rey (1993) demonstra que, na década de 20 e 30 do século XX, a psicologia social foi influenciada predominantemente pelo positivismo, em cujo embasamento as pesquisas em psicologia apresentavam, entre outras características: a) a separação das questões sociais das científicas; b) a fragmentação dos conhecimentos produzidos; c) a busca por respostas individualistas e universais sobre o ser humano e a sociedade; d) a separação da emoção do intelecto; e) a suposta neutralidade do pesquisador. Em decorrência dessas características, as questões relativas à subjetividade não eram investigadas, provocando a desarticulação entre o individual e o social. Nesse sentido, o conhecimento produzido pela psicologia positivista negligenciava as relações entre o indivíduo e a sociedade, reforçando uma concepção reducionista e individualista do ser humano. Por consequência,

falhava ao estudar os indivíduos como entidades isoladas do contexto social, cujos comportamentos eram explicados tendo como base os fatores internos e universais, como traços da personalidade ou predisposições biológicas.

É importante destacar que, no século XX, a Psicologia estava passando por uma profunda crise, sendo influenciada, principalmente, pela Psicologia objetiva, representada pelo Behaviorismo[17] de Burrhus Frederic Skinner, com suas tentativas de reduzir a atividade consciente a esquemas baseados nos reflexos, como também da Psicologia subjetiva, que estudava as funções humanas complexas de modo puramente descritivo e fenomenológico, como a Gestalt[18] de Kurt Koffka. Insere-se nesse cenário a Psicologia Construtivista[19], de Jean Piaget, que dá grande ênfase à maturação no processo de construção do ser humano. Nenhum desses modelos de Psicologia foi considerado satisfatório para Vigotski (Vigotski, 1997b).

Ademais, as correntes objetivistas e subjetivistas justificavam a divisão das classes sociais e as causas dos chamados fracasso escolar, econômico e social como problemas determinados socialmente ou individualmente. Por isso, ambas as perspectivas têm suas limitações.

A corrente objetivista argumenta que as desigualdades sociais, incluindo a divisão das classes sociais, são amplamente determinadas por fatores externos e objetivos, como estrutura econômica, políticas públicas, sistemas educacionais e oportunidades de trabalho. De acordo com essa visão, as pessoas são afetadas por essas estruturas e são limitadas pelas circunstâncias sociais e econômicas em que vivem. Dessa forma, o objetivismo pode negligenciar a importância das decisões individuais.

Por outro lado, a corrente subjetivista enfatiza a importância dos fatores individuais na explicação das desigualdades sociais e dos chamados fracassos. Essa perspectiva sugere que as escolhas, as habilidades, as motivações e as atitudes dos indivíduos são fatores-chave que

[17] Behaviorismo: também chamado de Comportamentismo ou Comportamentalismo, tem como objeto de estudo o comportamento. Essa abordagem psicológica defende que psicologia humana ou animal pode ser objetivamente estudada por meio do comportamento (O LIVRO da psicologia, 2012).

[18] A teoria da Gestalt (do alemão *Gestalttheorie,* teoria da forma) é uma abordagem psicológica que surgiu no início do século XX. Ela se concentra na percepção e na compreensão da organização e da estrutura das experiências perceptuais. A Gestalt acredita que a percepção não é uma simples soma de partes, mas sim a percepção de um todo com características distintas que não podem ser explicadas apenas pelas partes individuais. Enquanto a Gestalt se concentra na forma como se percebem e organizam as informações, Vigotski destaca como as interações sociais e a cultura constroem as habilidades cognitivas e o desenvolvimento em geral.

[19] Nome dado à teoria epistemológica de Jean Piaget, que considera o desenvolvimento cognitivo da criança como um processo individual, resultante de suas interações com o ambiente. Para Piaget, as crianças são ativas na construção do conhecimento, assimilando novas informações com base em suas estruturas cognitivas existentes. Ele propôs estágios de desenvolvimento, desde sensório motor (0 a 2 anos) até o estágio das operações formais (adolescência em diante).

influenciam seu sucesso ou fracasso na vida. Segundo essa visão, a responsabilidade recai principalmente sobre o indivíduo, e as desigualdades são justificadas com base nas características e nas decisões pessoais de cada um. Nesse sentido, a solução para superar essas desigualdades e o fracasso seria enfocar o desenvolvimento individual, fornecendo recursos e oportunidades para capacitar as pessoas a melhorarem sua situação a partir de suas próprias ações.

É nesse sentido que Vigotski fala sobre a crise da Psicologia, principalmente em seu artigo *O Significado Histórico da Crise da Psicologia*, escrito em 1927, publicado somente em 1982, concomitante a outros textos na primeira versão das *Obras Escogidas* do Tomo I. Para abordar os conceitos dessa obra, recorri à sua segunda edição, publicada originalmente na Rússia em 1997, pela editora Visor.

Na obra citada, Vigotski (1997b) aponta que a crise da Psicologia é de ordem epistemológica, uma vez que tanto a Psicologia objetiva quanto a subjetiva continham falhas básicas no seu ponto de partida ao estudar o ser humano: a Comportamentalista, por ser uma psicologia "científico- natural", e a Gestalt, por ser uma psicologia "idealista". Para Vigotski, esse se constitui em um problema epistemológico, tendo em vista que ambas teorias partem de pontos de vista diferentes, pois os fenômenos psíquicos são estudados ora por uma base naturalista e mentalista, sendo tratados como fenômenos biológicos, ora como fenômenos transcendentais e metafísicos. Portanto, são incapazes de dar as respostas para os fenômenos psicológicos. Desse modo, para Vigotski, essas abordagens não davam conta de explicitar claramente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas.

Sobre a abordagem Comportamentalista, Vigotski apontou que ela trouxe uma contribuição significativa para a Psicologia, porém, o seu método apresentava sérias limitações. O autor considerou o método Behaviorista adequado ao estudo de atos reflexos simples, mas muito falho a ser aplicado a processos psicológicos complexos. Essa abordagem não levava em consideração a diferença qualitativa entre a história humana e a dos animais e, por consequência, não considerava a história geral do desenvolvimento humano. Ademais, outro erro grave dessa abordagem era não considerar o ser humano como participante ativo da sua própria existência, uma vez que reduz o comportamento humano a estímulos e respostas simples, ignorando a complexidade e a diversidade que fundam o sujeito. Assim, consequentemente, desconsidera o contexto sociocultural em que as relações humanas são constituídas e que podem afetar o comportamento do sujeito.

De modo diferente, Vigotski (2000a) defende uma abordagem que privilegia a mudança. Para ele, na medida que a criança interage com os meios culturais, passa a intervir de forma mais competente no seu mundo e em si mesma, sempre com a mediação do outro. Tal perspectiva implica compreender o ser humano como sujeito e não como objeto; como ser que pensa, elabora, cria hipóteses e interfere na realidade para transformá-la, e assim vai se transformando.

É importante destacar que a abordagem Comportamentalista também influenciou de forma bastante significativa a compreensão sobre a deficiência e das pessoas cujos corpos se distanciavam dos padrões de normalidade conferidos pelos métodos da ciência psicológica. Inspirado nessa abordagem, surge, na primeira metade do século XX, o modelo "biomédico" da deficiência, cujas origens remetem à percepção médica que interpreta a deficiência como incapacidade a ser superada. Com efeito, reduz a deficiência à categoria de doença corporal, à incapacidade biológica do funcionamento do organismo. Nesse caso, a função do médico é reparar a disfunção corporal, vista como um desvio da normalidade, e o foco de sua atuação está no paciente e não na pessoa. Essa forma de pensar a deficiência, segundo Maior (2017, p.31), está vinculada à "normalização das pessoas com deficiência para atenderem aos padrões de desempenho e estética exigidos pela sociedade".

Uma questão relevante é que a Educação Especial exerceu uma forte influência nas pesquisas e na vida profissional de Vigotski. Ela consistia no seu principal foco de interesses, e foi nela que obteve dados para referendar suas concepções teóricas fundamentais. A Educação Especial era, para ele, um grande laboratório, cujas leis psicológicas gerais eram descobertas a partir do estudo das "anomalias". Desse modo, muitos dos conceitos da Psicologia histórico-cultural e suas terminologias foram elaborados tendo como base a Educação Especial, tal como foi assinalado na obra Fundamentos da Defectologia, Tomo V.

Além disso, segundo Barroco, em 1925/1926, Vigotski organizou um laboratório para estudo das crianças com deficiência e, a partir daí, foi ampliando cada vez mais o seu interesse pela Defectologia, dedicando-se a trabalhar no Instituto de Psicologia com crianças *"anormais, cegas e surdas"*. E, ao realizar as pesquisas com as crianças, Vigotski buscava estudar a essência de cada caso, a partir de uma análise profunda e integralizada. Em um primeiro momento, a criança era examinada por vários especialistas, como médicos, psicólogos e professores, para identificação do nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança era capaz de realizar de forma independente. Depois, Vigotski examinava a criança propondo-lhe atividades e fazendo-lhe perguntas. "Era notória em Vigotski a habilidade para estabelecer

contato com a criança, que se abria e se revelava mais a ele que aos demais examinadores" (BARROCO, 2007, p. 210). A Vigotski interessava muito mais o modo como a criança solucionava o problema, o seu comportamento durante o processo do que o resultado final. Conversava com os pais da criança e com os seus professores, e, somente depois de considerar todos os aspectos envolvidos, elaborava sua conclusão (Barroco, 2007).

O caminho percorrido por Vigotski em suas pesquisas possibilitava à criança pensar, elaborar hipóteses sobre as situações apresentadas; muito mais que as respostas corretas, a ele interessava compreender o percurso da construção do conhecimento pelo sujeito. Dessa maneira, a criança com deficiência era tratada como sujeito e não como objeto de investigação e de intervenção pedagógica.

Pelo que apontei até aqui, fica evidente que a abordagem de Vigotski é contrária ao modelo "biomédico" da deficiência, de caráter meramente biológico. Esse modelo desconsidera as barreiras presentes no contexto social e torna a inclusão uma prerrogativa individual, cabendo à pessoa com deficiência se esforçar para se integrar à vida social. Somado a isso, de acordo com Maior (2016), o corpo é objeto de interesse científico, de classificação e de intervenção. Uma vez que esse corpo for classificado como inválido ou dependente, a deficiência é vista como tragédia pessoal, e, o indivíduo, como uma vítima, que necessita de cuidados, de atenção e de ajuda de outras pessoas. A solução se encontra no cuidado dos especialistas, cabendo às chamadas equipes multiprofissionais definirem as necessidades do indivíduo e as intervenções capazes de diminuir o impacto negativo provocado por essas incapacidades.

Tal modelo, de acordo com Werneck (2004), ficou mais conhecido no ocidente a partir da década de 1960, e tem como principal característica compreender a deficiência como "fratura" e como algo que deve ser "combatido" com tratamentos da área da saúde. Ainda, segundo Werneck (2004, p.17),

> O modelo médico parte da premissa implícita de que "quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã". Ainda segundo este modelo, quanto mais comprometido física, intelectual ou sensorialmente for uma criança, um adolescente ou adulto, menos direitos humanos e constitucionais ele ou ela pode ter e exercer.

Essa perspectiva levou à elaboração de políticas públicas de caráter integracionista[20], frequentemente articuladas à área da saúde e à assistência social, levando à

[20] Movimento social, político e educacional que considera que as pessoas com deficiência devem se adaptar às condições sociais a que estão postas. São elas que devem se modificar para poder se integrar à sociedade.

segregação das pessoas com deficiência em escolas de educação especial. Em uma abordagem integracionista, as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, não tendo voz e atuação direta em assuntos do seu interesse.

Todavia, a consolidação dos estudos sobre a deficiência aumentou também a luta das pessoas com deficiência pelos seus direitos, bem como a necessidade de serem reconhecidas como pessoas e protagonistas de suas vidas. Essa forma de pensar a "pessoa" e não a "deficiência" impulsionou o surgimento do *modelo social* da deficiência, que se articula com as acepções proferidas por Vigotski, embora essa discussão não tenha sido realizada em sua época. Mas, no que consiste esse modelo?

Conforme Werneck (2004), o modelo "social" surgiu no século XX, em função das mudanças em alguns paradigmas sobre a deficiência. Essas mudanças constituíram-se em avanços importantes na área da deficiência, com o surgimento de instrumentos auxiliares como: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para cegos e surdos, entre outros, para melhor atender as necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Essas e outras questões impulsionaram novas formas de compreender a deficiência, representadas pelo modelo social que, de acordo com Werneck (2004), foi desenvolvido por pessoas com deficiência no Reino Unido, por volta dos anos 1960. Esse movimento impulsionou a ideia de que a maior parte das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência está relacionada à forma como a sociedade lida com as suas necessidades específicas. Logo, a discriminação e a limitação das capacidades de um indivíduo são construídas pela própria sociedade.

No entanto, vale destacar que o modelo social não descarta a reabilitação e os tratamentos médicos, porém, entende que esses tratamentos não devem se sobrepor à garantia da educação, do emprego, da cultura, do lazer e da vida independente para as pessoas com deficiência. Nesse entendimento, as pessoas com deficiência são consideradas "como sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com os suportes sociais que se fizeram necessários" (Maior, 2016, p.31).

Dando continuidade às discussões sobre as abordagens que influenciaram a Psicologia no final do século XX, destaco também a Construtivista, de Jean Piaget, já mencionada neste texto**.** Piaget foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, considerado um dos mais importantes pensadores daquele século, ocasião em que defendeu uma abordagem interdisciplinar no estudo do desenvolvimento humano e fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento que estudava a gênese do pensamento.

Vigotski e Piaget foram estudiosos fervorosos do comportamento infantil e compartilharam a importância do organismo ativo, ou seja, consideravam o ser humano como um sujeito que estabelece relações com o ambiente, elabora hipóteses e constrói o conhecimento. No entanto, eles concebem de maneiras diferentes o processo de desenvolvimento. Enquanto Piaget privilegia a maturação biológica do desenvolvimento cognitivo individual, que ocorre a partir de estágios universais e sequenciais, Vigotski enfatiza a importância do contexto sociocultural na construção dos processos psíquicos.

No caso de Piaget, sua preocupação foi descobrir a gênese do conhecimento na criança, ou seja, como a criança aprende. Sua pergunta, portanto, era epistemológica, por isso, sua teoria é denominada de Epistemologia Genética. Para esse autor, só há aprendizagem se houver desenvolvimento, ou seja, é necessário que o sujeito se desenvolva para aprender os conteúdos disponíveis no meio social. Desse modo, a maturação, a experiência ativa, a equilibração[21] e a interação social são necessárias ao processo de desenvolvimento e, consequentemente, de aprendizagem. O desenvolvimento intelectual resulta da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, o que desencadeia o aparecimento de novas estruturas mentais. Portanto, para Piaget, a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento, ou seja, à maturação biológica, e, desse modo, tem pouco impacto sobre o desenvolvimento. Vigotski, ao contrário, postula que o processo de aprendizagem, ou seja, de instrução ao qual a criança é submetida na escola, poderá mobilizar o desenvolvimento, sendo, portanto, a mola propulsora para que o desenvolvimento aconteça.

Essa afirmativa merece uma observação, visto que é comum nos referirmos à palavra *aprendizagem* quando mencionamos a teoria de Vigotski. Entretanto, segundo Prestes, esse termo (aprendizagem), na teoria do autor, foi traduzido como *obuchenie,*[22] que se refere a uma "atividade-guia", diferenciando-a de outras teorias da aprendizagem que a compreendem como uma atividade própria do sujeito. *Obutchenie* "[...] é uma atividade, que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra." (PRESTES, 2010, p.184).

---

[21] Para Piaget, a equilibração representa um ponto de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e, assim, é considerada um mecanismo autorregulado necessário à interação da criança com o ambiente. A *assimilação* é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias. Já a acomodação refere-se ao processo em que a criança não consegue assimilar um novo estímulo, ou seja, não existe uma estrutura cognitiva que assimile a nova informação. Diante desse impasse, restam apenas duas saídas: criar um novo esquema ou modificar um esquema existente (Wadsworth, 1996).

[22] Alguns autores a traduziram por "aprendizado" (Vygotsky, 1935/1984), "instrução" (Prestes, 2010) e "situação de ensino" (Prestes, 2012).

Ainda, segundo a autora, Vigotski não utiliza o termo *aprendizagem*, pois, para ele, o mais importante é o próprio processo de desenvolvimento, que pode ocorrer a partir da interação do sujeito com os recursos disponíveis em seu meio social, ou com aquilo que ele pode criar a partir dessa relação. Por isso, Prestes (2012) considera que não existe, na Língua Portuguesa, uma palavra equivalente para dialogar com o pensamento do autor, acrescentando que a que mais se aproxima do termo *obutchenie* é a palavra *instrução,* definindo-a como:

> [...] um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social do desenvolvimento (Prestes, 2012, p. 65).

Tal perspectiva leva a considerar o desenvolvimento, em Vigotski, como "[...] uma possibilidade". Logo, o professor precisa se despojar de toda a carga da concepção prepotente de que apenas ele ensina e que do jeito que ele ensina o aluno vai aprender" (Prestes, 2012, p. 65).

Por pressuposto, o processo de instrução requer uma intencionalidade educativa, em que, em uma relação interativa, tanto o professor quanto o estudante devem desejar participar ativamente. Dito de outro modo, o professor deve querer ensinar e o estudante querer aprender, e, somente assim, o processo de instrução escolar poderá promover o desenvolvimento do estudante.

Desse modo, tal como reitera Prestes (2010, p. 168), "Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento''. Portanto, não é porque o professor ensina que o aluno irá aprender. Todavia, quando o professor realiza as mediações necessárias, terá mais chances de contribuir para o desenvolvimento do aluno, mesmo que não ocorra de forma imediata (estímulo-resposta), assim como proferem as teorias comportamentalistas.

Essa compreensão do papel social da escola e do professor, sintetizada na ideia de instrução de Vigotski, se contrapõe aos interesses competitivos e mercadológicos do sistema capitalista, tendo em vista que serve à constituição das capacidades necessárias ao desenvolvimento do ser humano dentro de uma perspectiva de justiça social, que agrega as diferenças e a diversidade humana.

Como visto até aqui, a abordagem de Vigotski, como estudioso da criança em desenvolvimento, foi muito além das questões propostas pelas teorias Subjetivista, Comportamentalista e Construtivista, uma vez que as bases do materialismo histórico-dialético

o levaram a compreender a plasticidade do organismo, sendo este constituído nas e pelas relações socioculturais, que estão sempre em transformação. Isso representa dizer que o desenvolvimento humano é um processo contínuo que ocorre ao longo da vida, e que a interação social é fundamental nesse processo. Portanto, o ser humano tem a capacidade de se adaptar às novas experiências e aos desafios impostos pelas condições socioculturais, uma vez que o seu cérebro tem a capacidade de se transformar ao longo da vida.

Seguindo esse caminho, Vigotski buscou, no método materialista histórico-dialético, respostas para os limites com que se defrontavam seus contemporâneos. O ponto central desse método era que todos os fenômenos fossem estudados como processos em movimento e em mudança. Vigotski se empenhou em mapear as mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento do ser humano, demonstrando as implicações psicológicas advindas de sua participação ativa em sua própria existência, além de revelar que, a cada estágio de seu desenvolvimento, a criança adquire as condições necessárias para intervir na realidade que a cerca e em si mesma.

Para Vigotski, a consciência tem origem social. Isso significa que o ser humano não nasce com uma essência pré-definida, mas se constrói nas relações sociais ao longo de sua vida. Então, a singularidade de cada indivíduo deve ser levada em consideração, evitando a padronização[23] imposta pelos modelos homogeneizadores. Vigotski (1997b) propôs que a Psicologia deveria estudar as bases materiais da consciência humana, remetendo a uma visão sócio histórica do ser humano. Esse novo enfoque buscava superar o dualismo cartesiano entre mente e corpo, e entre o social e o individual, realizando uma síntese, visto que as teorias da época, na acepção de Vigotski, não eram capazes de explicar adequadamente os processos psicológicos humanos.

É nesse sentido que Vigotski rompe com a concepção das Psicologias tradicionais, as quais preconizavam que os seres humanos eram determinados pela sociedade ou pelas questões internas; ou seja, eram controlados pelas relações externas (meio ambiente), ou de dentro, pela sua herança genética. Para ele, o ser humano não se reduz ao biológico, tampouco é um ente passivo do meio; ele constrói a si mesmo nas relações sociais. Por meio dessas abordagens, portanto, não era possível compreender o psiquismo humano; elas, por extensão, também não respondiam de forma satisfatória aos interesses de Vigotski no estudo do desenvolvimento da pessoa com deficiência. Assim, Vigotski buscou a superação dessa crise,

[23] Padronização: processo de uniformização ou homogeneização de algo. No caso da educação, há um esforço para seguir um padrão de ensino, cujos estudantes devem seguir os mesmos procedimentos, adquirir as mesmas habilidades e os mesmos conhecimentos.

propondo a construção de uma nova Psicologia que considerasse o ser humano na sua totalidade e complexidade.

Vale dizer que, tanto a abordagem Behaviorista, quanto a Gestalt, provocaram alguns impasses para a Psicologia, visto que a redução de eventos psicológicos complexos a mecanismos elementares estudados em laboratório, ou a impossibilidade do estudo dos fenômenos psicológicos, por meio de métodos objetivos, levaram a compreender que não é possível estudar as ciências humanas com os mesmos princípios e métodos das ciências naturais.

De modo diferente, a abordagem vigotskiana é Materialista Histórica e Dialética. Na perspectiva materialista, o ser humano é produzido nas e pelas condições materiais de vida. Isso significa que a cultura, a linguagem, as relações sociais, a economia e a tecnologia têm um papel fundamental na formação do indivíduo. Já a perspectiva histórica destaca a importância da sociedade e da política. Segundo Chauí (2000), a sociedade e a política não surgem de decretos divinos ou da ordem natural; são resultados da ação concreta dos seres humanos ao longo da história. Nesse sentido, a história é vista como um processo de construção coletiva, em que os seres humanos têm a capacidade de transformar as condições políticas e sociais em que vivem.

Assim, a abordagem materialista dialética considera que

> [...] Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 1993, p.36-37).

Por pressuposto, a consciência não determina a realidade, mas, ao contrário, é a realidade que determina a consciência. Isso significa que a forma como o ser humano percebe e compreende o mundo não é algo que ele cria individualmente de maneira isolada. Pelo contrário, a consciência do ser humano é forjada pelas condições materiais e sociais de vida. Assim, para que ocorra uma mudança na forma como as pessoas pensam e agem, é necessário modificar suas condições de vida.

Desse modo, a abordagem vigotskiana, ao compreender que o desenvolvimento humano e a construção da sociedade dependem das condições materiais e da vida concreta dos indivíduos, oferece pistas para se pensar em estratégias que promovam a construção de uma sociedade justa e igualitária. Isso implica criar condições que estimulem o acesso igualitário à

educação, ao conhecimento e às oportunidades, bem como garantir uma distribuição mais equitativa dos recursos sociais e econômicos. Ao transformar as estruturas sociais e materiais, é possível criar um ambiente propício para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por esse viés, não é possível separar a vida de Vigotski de suas obras e dos achados de suas pesquisas. Os princípios de sua teoria foram influenciados pelo marxismo, porém, essa influência não se restringiu apenas ao aspecto teórico, mas, sobretudo, ideológico. Vigotski incorporou o método dialético marxista da mesma forma em que incorporou e desenvolveu alguns dos seus princípios teóricos, os quais impactam, ainda hoje, as práticas pedagógicas escolares.

Por essas razões, a teoria vigotskiana é considerada histórica e cultural, pois o ser humano é estudado na sua unidade e na totalidade, sendo considerado como um ser multideterminado que integra ao mesmo tempo o aspecto biológico e cultural em sua relação com a natureza. Vale destacar que Vigotski não chegou a nomear sua teoria de *histórico-cultural*. Foi Leontiev (1983) que impulsionou a definição desse termo ao pronunciar que as funções naturais ao longo do desenvolvimento são superadas pelas funções culturais, que são decorrentes da apropriação dos bens historicamente acumulados e irão orientar os processos psíquicos. Por isso, a teoria de Vigotski é caracterizada como histórico-cultural, porque compreende o ser humano numa perspectiva dialética, que constrói a cultura, ao mesmo tempo que, por ela, é constituído.

É por meio dessa relação dialética entre o ser humano e o mundo que são construídas as *funções psicológicas superiores*. Sendo o ser humano um ser social, jamais poderia desenvolver suas características humanas fora da sociedade.

> Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. […] Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas[24] (Vigotski, 2000a, p. 150).

[24] Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural da seguinte maneira: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro, no plano social, e, depois, no psicológico; primeiro, entre os homens, como categoria interpsíquica e, depois, dentro da criança como categoria intrapsíquica. O exposto acima se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. [...] Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (Tradução livre).

Isso representa dizer que as pesquisas sustentadas em uma matriz histórico-dialética não devem se limitar a questões de laboratório desvinculadas da realidade concreta. Foi nesse sentido que Vigotski recomendou que a Psicologia buscasse os problemas centrais da existência humana nas situações reais de vida, como no trabalho, na família, na escola ou na clínica. Tendo a realidade vivida como referência, Vigotski estudou centenas de crianças com "desvios" do desenvolvimento psíquico, analisando cada caso em específico e suas manifestações nas circunstâncias sociais. Sua proposta era compreender como o "desvio" do sujeito com deficiência era significado nas relações sociais e como o contexto social contribuía ou não para esta produção.

Tal perspectiva o levou, desde o início de suas produções (1924-1927), a debater a educação destinada às pessoas com deficiência, seja no contexto social mais amplo ou na instituição escolar. Ancorando-se no materialismo histórico-dialético, preconizou que as desigualdades sociais não decorriam das incapacidades biológicas, determinadas pela natureza (no caso das pessoas com deficiência), mas das condições sociais e econômicas em que vivem os sujeitos.

Além disso, é importante destacar que Vigotski identificou no materialismo histórico-dialético o elemento chave para estudar o desenvolvimento psicológico do ser humano, sendo esta parte do desenvolvimento histórico da espécie humana. Nas palavras do próprio Vigotski:

> Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando numa investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. [...] (Vigotski, 2000a, p.67-68).

Portanto, não é possível estudar o comportamento humano considerando-se apenas fatos isolados, ou os eventos do passado, mas como um processo vivo e não como um objeto passivo das análises do pesquisador. Nessa perspectiva, o pesquisador não pode se ater apenas à descrição dos comportamentos observáveis, numa relação estímulo-resposta, como acreditavam os Comportamentalistas. Nesse caso, o que interessa são as análises quantitativas, a padronização das respostas e dos comportamentos, como diz Vigotski (1999), aquelas respostas "fossilizadas". Para além disso, quando se tem por base o materialismo histórico-dialético, é necessário contextualizar, problematizar, considerar o processo de construção dos

fenômenos, revelando suas relações dinâmicas, suas contradições, para se chegar a uma análise qualitativa do problema de estudo, aspecto este que procurou-se perseguir nessa pesquisa.

Retomando os conceitos balizadores da teoria de Vigotski, os quais ajudam a compreender a constituição da pessoa com deficiência, destaco, agora, suas compreensões sobre a forma como são construídas as características psicológicas tipicamente humanas.

Leontiev (1983), companheiro de pesquisa de Vigotski, defende que as mudanças no desenvolvimento das *funções psíquicas* ocorrem a partir da relação do ser humano com o meio em que está inserido, tendo em vista a satisfação de alguma necessidade pessoal. Assim, o desenvolvimento das funções psíquicas emana do processo de apropriação de saberes, transformando a atividade externa em atividade interna. Logo, qualquer função psíquica se desenvolve e é estruturada no interior do processo concreto que a realiza, ou seja, não decorre de processos idealistas, mas se desenvolve no cerne da materialidade concreta.

Dessa forma, as condições de vida cultural do indivíduo determinam as condições da atividade humana, sendo esta responsável pelo desenvolvimento do psiquismo. É nesse sentido que Vigotski (2000a) considera que o desenvolvimento psíquico não pode ser concebido como um processo linear, mas como um processo dinâmico, permeado por rupturas e por alterações, as quais se entrelaçam com os movimentos evolutivos e progressivos.

Por pressuposto, segundo o autor, as transformações no desenvolvimento psíquico ocorrem por meio da luta entre o velho, que ainda não morreu, e o novo, que ainda não nasceu, ou seja, o processo evolutivo (quantitativo) realiza a revolução (qualitativa) dos movimentos que modificam a natureza do desenvolvimento psíquico humano. Isso posto, vale ressaltar que Vigotski se refere às mudanças quantitativas no desenvolvimento humano como o acúmulo gradual de conhecimentos e de habilidades ao longo da vida. Já o qualitativo envolve as transformações dessas mudanças quantitativas em processos qualitativos, que ocorre por meio da qualidade das atividades com as quais a criança está envolvida. Essa qualidade é determinada pelas condições materiais de vida e pelo ambiente cultural. Assim, a constituição do psiquismo ocorre a partir de uma relação dialética entre os processos quantitativos e qualitativos.

Contudo, esse desenvolvimento não depende apenas do acúmulo de mudanças quantitativas que, de modo espontâneo, se transformam em processos qualitativos. A transformação dos processos quantitativos em qualitativos decorre, por conseguinte, da qualidade da atividade da criança, que é determinada pelas suas condições materiais de vida. Essa inter-relação entre biológico e cultural fica explícita quando Vigotski (2000a) discute acerca do desenvolvimento das *funções psicológicas superiores*. Sobre isso, o autor menciona

que as funções psicológicas superiores são formadas ao longo da história da humanidade e no interior do indivíduo, por meio das relações sociais, da mediação cultural e do uso de instrumentos.

Para elucidar essa questão, é necessário diferenciar as funções psíquicas das funções psicológicas superiores. Então, as funções psíquicas básicas, também identificadas como *funções elementares (FE)*, são representadas pela atenção, pela percepção, pela memória e são pré-requisitos para o desenvolvimento das funções superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a resolução de problemas. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) depende das funções psíquicas básicas. Por outro lado, as funções psicológicas superiores podem influenciar e modificar as estruturas básicas. Assim, a linguagem, que é uma função psicológica superior, pode afetar a percepção e a atenção, permitindo que o indivíduo perceba e atenda a estímulos que não seriam percebidos ou atendidos sem o uso da linguagem.

Além disso, a transformação das FE em FPS não ocorre de forma espontânea, tampouco desarticulada, pois os processos elementares e superiores estão imbricados e interagem continuamente. Isso significa que a base das FPS não é estritamente natural, mas sim cultural e social.

Isso reflete o caráter dialético do desenvolvimento humano, em que não há uma progressão linear e hierárquica do natural ao cultural; há uma interdependência entre os processos biológicos e culturais, que se desenvolvem em conjunto. Nessa perspectiva dialética, as FPS, consideradas especificamente humanas, são intencionais, voluntárias e podem ser conscientemente reguladas. Por outro lado, as FE são reações automáticas e reflexas, atuando em nível biológico. As funções psicológicas superiores, portanto, estão subordinadas às regularidades históricas e sociais, ainda que dependam de um substrato biológico.

Reforçando o caráter dialético dessas transformações, Vigotski anuncia que:

> [...] toda función en el desarrollo del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social, y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica, y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica.[25] (Vigotski, 2000a, p. 150).

A citação supracitada explicita que as dimensões sociais e individuais se articulam em uma relação que se desloca do interpsicológico para o intrapsicológico na constituição do indivíduo. Isso significa que o indivíduo internaliza as habilidades adquiridas nas interações

[25] [...] toda função no desenvolvimento da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro, no plano social, e, depois no psicológico; primeiro, entre os homens como categoria interpsíquica, e, logo depois no interior da criança, como uma categoria intrapsíquica (Tradução livre).

sociais, transformando-as em recursos pessoais que podem ser utilizados posteriormente de forma autônoma. Em outras palavras, a aprendizagem ocorre, primeiramente, na interação com as outras pessoas (interpsicológico), e, depois, é internalizada pelo sujeito, constituindo a sua subjetividade (intrapsicológico).

Dessa forma, o processo de conversão da dimensão interpsicológica em intrapsicológica "não acontece por mera reprodução, mas por reconstituição de todo o processo envolvido. Na natureza de toda a dimensão intrapsicológica, na gênese do fenômeno psicológico, estão originalmente as relações sociais" (Molon, 2016, p. 110).

Nesse sentido, é possível compreender o caráter cultural da psique e a relação dialética entre os aspectos individual e social. Dito isso, pode-se inferir que o desenvolvimento do sujeito individual ocorre de modo articulado com todos os sistemas de relações sociais dos quais ele participa. Portanto, a personalidade do indivíduo é constituída socialmente, sendo mediada pelo contexto histórico-cultural. Dessa maneira, a personalidade não é uma entidade abstrata, pois a cultura constitui o sujeito individual.

Levando em consideração o processo dialético de transformação das funções psicológicas inferiores em superiores, Vigotski (2001b) mencionou que esse desenvolvimento ocorre por meio de quatro planos genéticos que interagem dialeticamente na constituição do psiquismo de cada indivíduo. São eles:

a) Plano filogenético: representa a história da espécie. Para compreender os processos tipicamente humanos, é necessário olhar para a história da espécie, desde os hominídeos até os dias de hoje;

b) Plano sociogenético: refere-se à história do grupo cultural. Nesse caso, somente é possível compreender o ser humano a partir de sua imersão no mundo cultural. É no meio social que o indivíduo aprende a ser "humano";

c) Plano ontogenético: diz respeito à história do próprio indivíduo. Representa, portanto, o percurso do desenvolvimento do indivíduo em seu próprio ciclo de vida, do nascimento à morte e às suas características em cada etapa do desenvolvimento;

d) Plano microgenético: acena para a história da formação de cada processo psicológico específico em curto prazo, bem como às experiências vividas pelo indivíduo. Esse plano sugere que todo e qualquer fenômeno psicológico tem a sua história.

Logo, o desenvolvimento em Vigotski ocorre no decorrer de toda a vida, e é o resultado da interação entre esses quatro planos. Por conseguinte, o ser humano, em sua ontogênese (desenvolvimento do ser), percorre o mesmo processo da filogênese

(desenvolvimento da espécie), não somente pela estrutura e pelo funcionamento do sistema nervoso, mas pela utilização da linguagem e dos instrumentos físicos em suas relações sociais. Dito de outro modo, a criança, em seu processo de desenvolvimento, por meio das relações com as pessoas, se apropria da linguagem e de outros sistemas de signos que lhe permitem a comunicação social. Então, não é possível estudar o ser humano fora de seu contexto histórico-cultural, pois:

> [...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta apresentação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que temos de conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, isto é, o indivíduo, como microcosmos, como um tipo, um exemplo e modelo da sociedade (Vigotski, 1996, p. 372).

A criança, portanto, aprende a ser humana com os seres da mesma espécie. Em razão disso, Vigotski (2000a) busca compreender a gênese, a origem dos processos psicológicos da criança nos primeiros anos de vida, por ser um período de intenso desenvolvimento biológico, e por ser quando as funções psicológicas superiores começam a se estabelecer. Esse mesmo processo, segundo o autor, ocorre, também, no âmbito da "anormalidade" e da "patologia", em pessoas que tiveram seu desenvolvimento afetado por alguma deficiência.

Ainda sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, Leontiev (1997), referenciando-se em Vigotski, registra que o processo de humanização do ser humano ocorre a partir das relações de trabalho. Mas, qual é a concepção de trabalho nessa abordagem? O trabalho é considerado uma atividade vital, pois é por meio dele que o ser humano transforma a natureza, constituindo-se em uma atividade que lhe confere suas características singulares.

Segundo Vigotski (2000b), é por meio do trabalho que o ser humano reconhece suas capacidades, torna-se consciente de sua posição na sociedade e se relaciona com o mundo de forma mais efetiva. A categoria *trabalho* nas obras de Vigotski foi influenciada por Engels, pois, para esse autor, o trabalho: "É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem" (Engels, 2006, p. 1).

Com efeito, o ser humano passa a se diferenciar dos animais quando produz meios para satisfazer suas necessidades. É por intermédio da atividade do "trabalho" que o ser humano se humaniza, tornando-se capaz de transgredir as determinações da natureza, encontrando novas formas de ser e de atuar no mundo. É nesse contexto que o "trabalho" se insere como uma atividade exclusiva do ser humano, que o distingue dos outros animais. Assim, essa

diferenciação dos outros animais não ocorre apenas pela sua condição biológica, mas, sobretudo, porque somente o ser humano é capaz de transformar a realidade e fazer história.

De modo diferente do animal, que estabelece uma relação direta com a natureza para suprir as suas necessidades, as relações do ser humano com o mundo são mediadas por meio de instrumentos e de signos. O conceito de instrumento está relacionado diretamente com a categoria de trabalho. É por meio dos instrumentos que o ser humano estende o seu próprio corpo e, no processo de transformar a natureza, também transforma a si mesmo.

> Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias das abelhas poderia envergonhar mais de um mestre-de-obras. Mas há algo em que o pior mestre-de-obras leva vantagem, logo de início, sobre a melhor abelha, é o fato de que, antes de executar a construção, projeta-a em seu cérebro. No final do processo de trabalho, brota um resultado que já tinha existência ideal. O operário não se limita a fazer mudar de forma a matéria que lhe oferece a natureza, mas, ao mesmo tempo, realiza nela seu objetivo, objetivo que ele sabe que rege como uma lei as modalidades de sua atuação e à qual tem necessariamente de submeter sua vontade (Marx, 2016, p.198).

A citação de Marx ressalta a importância da consciência como um processo psicológico exclusivo dos seres humanos, atribuindo-lhes a capacidade singular de planejar e de antecipar suas atividades. Enquanto os animais irracionais seguem seus instintos na tomada de decisões, o ser humano é dotado de uma consciência que o guia na reflexão sobre seus próprios atos. Marx argumenta que essa consciência é diretamente influenciada pelo contexto social e pelas relações de produção nas quais os indivíduos estão inseridos. É por meio do trabalho, segundo Engels, que os seres humanos estabelecem uma conexão direta com o mundo exterior, transformando-o e sendo transformados por ele. Dessa forma, o trabalho humano não apenas transforma a natureza, mas também desenvolve a consciência do ser humano em relação ao mundo.

Assim, a consciência humana, impulsionada pelo trabalho e influenciada pelas condições sociais e históricas, desempenha um papel crucial na percepção e na compreensão do mundo. Ao contrário dos animais irracionais, cujo comportamento é guiado principalmente pelo instinto, o ser humano é capaz de refletir, de planejar e de antecipar as consequências de suas ações, graças à sua consciência desenvolvida.

Vigotski, apoiando-se nas proposições de Marx e de Engels, diz que o trabalho cria o novo homem, inspirado na coletividade, na integração entre o trabalho físico e intelectual e nas mudanças das relações sociais. Assim sendo, a sociedade avança do “reino da necessidade ao reino da liberdade” (Vigotski, 1996, p. 406).

De modo semelhante às discussões dos autores citados, Enguita (1989) considera que o trabalho desempenha um papel crucial na construção do ser humano, fornecendo-lhe ferramentas para satisfazer suas necessidades biológicas e, cada vez mais, outras necessidades. No entanto, nas relações sociais capitalistas, essa atividade vital se converte em trabalho alienado, afirmação baseada em Marx e Engels.

Enguita (1989, p. 12) argumenta que a "dissociação entre a atividade consciente e o elemento puramente físico do trabalho torna possível sua alienação". Nesse contexto, o trabalhador não tem controle e nem consciência do produto do seu trabalho, nem dos meios de produção da vida. Sua única posse é a força de trabalho, que ele vende no mercado de trabalho.

Seguindo esse caminho, o autor compreende o trabalho como um processo no qual o ser humano interage intencionalmente com a natureza, modificando, controlando e regulando seu metabolismo em relação a ela. Contudo, na estrutura social capitalista, o trabalhador é despojado, tanto durante o processo de trabalho, quanto em relação aos meios de produção e ao produto final:

> A alienação com relação ao produto do trabalho tem um duplo sentido: em primeiro lugar, este produto não pertence ao trabalhador, mas a uma pessoa alheia, ao capitalista que comprou sua força de trabalho, sua capacidade de produzir durante um tempo determinado; em segundo lugar, o trabalhador não determina qual será o produto do seu trabalho, mas este é decidido pelo capitalista (Enguita,1989, p.170).

Enguita afirma que, no contexto escolar, a aprendizagem é considerada o produto do trabalho realizado pela escola. Contudo, embora esse produto pertença aos estudantes, eles não têm o poder de decidir sobre esse processo. Nas palavras de Enguita (1989, p.170), "o produto de seu trabalho, ou seja, o conteúdo de ensino e da aprendizagem, é determinado por outra pessoa".

Da mesma forma, tampouco o professor se apropria plenamente de seu trabalho, pois diversos aspectos como o ritmo, o conteúdo, e até mesmo a forma de avaliação não são determinados por ele. As diretrizes curriculares e os programas pré-estabelecidos frequentemente conduzem a ação do professor, restringindo sua autonomia. Nesse contexto, o professor acaba se tornando um executor das decisões tomadas por outros, resultando em um processo mais reprodutivo do que reflexivo.

Dito isso, é importante refletir sobre os trabalhos escolares, comumente designados na escola como "tarefas", às quais as crianças são submetidas cotidianamente na sala de aula. Qual a função dessas tarefas? Elas, de fato, promovem a aprendizagem e o desenvolvimento da

criança, ou são tarefas executadas para preencher o tempo e dar uma “resposta” aos pais sobre o trabalho desenvolvido pelo professor?

Inspirando-me na ideia de Vigotski, compreendo por aprendizagem a capacidade do ser humano de se apropriar da realidade material e simbólica. Esse processo contínuo ocorre ao longo da vida e é desencadeado pela necessidade do indivíduo em sua interação com o ambiente social. A necessidade surge quando o conhecimento atual do sujeito não é suficiente para lidar com a realidade circundante. Portanto, a aprendizagem é um processo dinâmico, acompanhado por momentos de crises e rupturas, uma vez que o sujeito se confronta com o "não saber" e a dificuldade de se adaptar ao meio. Nesse sentido, a dificuldade tanto faz parte do desenvolvimento como o promove, uma vez que, quanto maior a dificuldade, maior é o desenvolvimento do pensamento e das funções psicológicas. Por esse motivo, não podemos rotular as dificuldades na aprendizagem como patologias.

Vale lembrar que, para que o processo de instrução resulte em aprendizagem e desenvolvimento, é necessário levar em conta que esse processo deve ser ativo do ponto de vista do sujeito que ensina e do sujeito que aprende, ou seja, ele deve representar uma “atividade”[26] no sentido atribuído por Vigotski. Este utiliza o conceito de atividade desde o início de suas obras e sugere que o princípio explicativo da consciência está vinculado à atividade quando for socialmente significativa. Portanto, a consciência e a atividade devem ser entendidas como unidade dialética.

Seguindo essa linha de pensamento, Leontiev considera a atividade como “o sopro vital do sujeito corpóreo” (Leontiev, 1983, p. 75). Desse modo, toda atividade é gerada por uma necessidade ou por um motivo, que pode ser de natureza material ou simbólica. Então, uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um motivo para sua concretização, ou seja, quando o sujeito está envolvido integralmente nessa ação, visto que o motivo impulsiona a atividade.

Assim, para que os “trabalhos” escolares sejam considerados “atividades” na perspectiva proposta pela Psicologia histórico-cultural, devem envolver intensamente o sujeito naquilo que ele faz; devem provocar o motivo de aprender, de interagir com o seu corpo, o seu intelecto e as suas emoções. Logo, se excluem desse conjunto de tarefas aquelas que o sujeito é levado a executar mecanicamente, sem estar envolvido com o processo de sua construção;

[26] Vigotski conceituou a atividade como uma unidade básica de análise na psicologia histórico-cultural. Para ele, a atividade não se limita apenas a ações físicas, mas também envolve processos mentais e sociais. As atividades têm um caráter coletivo, sendo realizadas em colaboração com outras pessoas. A atividade é uma forma de interação entre os indivíduos e o ambiente, que ocorre dentro de um contexto social e cultural específico e é mediada por instrumentos psicológicos.

situações comuns observadas em nossas escolas, onde, de modo geral, os alunos desconhecem os objetivos das tarefas e não se interessam pelos seus resultados. Nesse aspecto, não se garante o desenvolvimento, pois, para que isso ocorra, faz-se necessário que as atividades propostas estejam de acordo com o nível de desenvolvimento do estudante, apresentando um grau de desafio que permita a mobilização das capacidades já desenvolvidas e a construção de novas possibilidades de ação do pensamento. Para tanto, é necessário que essas atividades sejam orientadas pelo professor, devendo ele fazer a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, contribuindo, assim, para a construção de estruturas de pensamento mais complexas.

Após essa pausa para questionar os "trabalhos" escolares, volto à discussão das acepções de Vigotski sobre a categoria trabalho. Sobre isso, o autor enfatiza que as relações estabelecidas pelo ser humano no trabalho não são diretas, mas mediadas por instrumentos e por signos, ao que Vigotski (2001a) denominou de *expressão semiótica*, que compreende toda forma de comunicação que utiliza um sistema de signos e de símbolos. Nessa concepção, a linguagem é a principal forma de comunicação semiótica. Além disso, inclui também outros sistemas de símbolos como a matemática, a música, a arte e a tecnologia.

Isso representa dizer que é por meio da linguagem que a criança se apropria dos aparatos culturais de sua espécie, sendo ela, portanto, preponderante no desenvolvimento do seu psiquismo, pois permite representar o pensamento. Além disso, "a criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos" (Vigotski, 1999, p.1995). Portanto, a linguagem não é um processo passivo, mas, sim, ativo, em que a criança está constantemente aprendendo novas palavras e significados por meio da interação com os adultos.

O ser humano, então, se caracteriza por pensar por intermédio da palavra, ou seja, o seu pensamento é verbal. Por isso, a partir do momento em que ele se apropria da fala, essa o auxilia na organização do pensamento. Da mesma forma, na medida em que o pensamento se transforma em fala, passa a transformá-la e a reestruturá-la.

Ressalta-se que, em Vigotski (2001a, p. 111):

> A relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Noutros termos, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento realiza-se de forma não paralela e desigual. As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois bifurcar-se.

Ainda, de acordo com Vigotski, no processo de estruturação do pensamento, a criança se apropria de três fases diferentes de linguagem: a fala externa, que é social, pois permite a comunicação; a egocêntrica, que se direciona para ela mesma e permite a organização do pensamento; e a fala interna, que se constitui no pensamento verbal e viabiliza a construção da consciência e do pensamento reflexivo. Contudo, essas fases não são necessariamente concretizadas em uma sequência linear, podendo estar entrelaçadas, ou mesmo, pode-se retornar à fase anterior. Portanto, só é possível compreender o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em um processo dinâmico e mutável. Conforme Vigotski, quando o pensamento e a linguagem se unem, a fala se torna intelectual e o pensamento se torna verbal.

Fica claro, em toda base teórica de Vigotski, que o ser humano é concebido como singular e histórico-social, distanciando-se da concepção de homogeneidade e de linearidade do desenvolvimento psíquico presente nas teorias já elencadas (Subjetivistas, Comportamentalista, Construtivista). Assim, por meio de uma relação dialética com o meio social, utilizando-se de *instrumentos e signos***,** cada indivíduo produz a cultura e por ela é produzido.

É por meio das relações sociais que o sujeito se apropria dos códigos linguísticos, dos valores e das condutas sociais, e os internaliza. Tal perspectiva leva a compreender que as relações estabelecidas com o meio social, a partir da utilização de instrumentos e de signos, irão possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais conduzirão o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Como *instrumentos,* Vigotski (2000a) identifica os artefatos interpostos entre o homem e o seu trabalho, ampliando as possibilidades humanas de ação sobre a natureza. Logo, o instrumento é um elemento externo ao indivíduo que o auxilia em seu trabalho, provocando as mudanças necessárias no objeto que pretende intervir. Já os ***signos*** são "instrumentos psicológicos" orientados para o próprio sujeito, conduzindo ao controle de ações psicológicas.

Para Vigotski (2000a, p.91):

> La invención y el empleo de los signos en calidad de medio auxiliar para la solución de alguna tarea psicológica planteada al hombre (memorizar, comparar algo, informar, elegir, etcétera.) supone, desde su faceta psicológica, en un momento, una analogía con la invención y el uso de herramientas. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica de una manera análoga al papel de un instrumento en el trabajo[27].

[27] A invenção e o uso de signos, na qualidade de meio auxiliar para solucionar alguma tarefa psicológica colocada ao homem (memorizar, comparar algo, informar, escolher, etc.), supõem, desde sua faceta psicológica, um

Molon (2016, p. 107) complementa dizendo que: “Os signos, portanto, são a linguagem, as formas numéricas e cálculos, a arte e técnica de memorização, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os gráficos, os mapas, os desenhos [...]”, enfim, todos os artefatos simbólicos que permitem ao ser humano estabelecer relação com o grupo social. Portanto, tanto os instrumentos quanto os signos operam em uma atividade mediada.

Tomando como referência essas ideias, é possível compreender o processo de instrução escolar mediado por instrumentos e por signos. Isso representa dizer que, em Vigotski, a instrução poderá impulsionar o desenvolvimento do sujeito, e não ao contrário, como disseminavam as correntes psicológicas Behaviorista, Gestalt e Construtivista, com as quais se deparou em sua época.

Levando em consideração que é por meio do processo de instrução que ocorre o desenvolvimento das FPS, pergunto-me: será que todo ensino leva à aprendizagem? Ou ainda, será que o processo de instrução escolar promove o desenvolvimento dos estudantes? Para Vigotski, só haverá desenvolvimento quando o processo de instrução atuar na *zona de desenvolvimento iminente* do indivíduo que aprende. Assim, se um adulto, ou um professor, ensinar para a criança aquilo que ela já sabe, ou que está muito além de suas possibilidades, não haverá desenvolvimento.

Para melhor explicar a zona de desenvolvimento iminente, Vigotski introduz o conceito de zona *blijaichego razvitia*[28], que, de acordo com Nascimento (2020, p. 70), “foi difundido no Brasil como zona de desenvolvimento proximal a partir das traduções estadunidenses”, que se trata de uma “[...] denominação feita pelo tradutor Paulo Bezerra, zona de desenvolvimento imediato”. Contudo, a autora alerta que os dois termos (proximal e imediato) não condizem com o real sentido que foi atribuído por Vigotski.

Nessa mesma linha de ideias, Prestes (2010) reitera que: “Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre o desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa” (Prestes, 2010, p.168).

Prestes (2010), ao analisar o conceito de zona *blijaichego razvitia,* nas produções brasileiras, considera que foi interpretado equivocadamente, como uma etapa que a criança necessariamente precisa atingir a partir da mediação do outro, ou seja, proximal, imediato.

momento, uma analogia com a invenção e o emprego de ferramentas. O signo atua como um instrumento de atividade psicológica de uma maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Tradução livre).

[28] Zona de desenvolvimento iminente.

Contudo, a terminologia correta não é *imediato ou proximal*, mas sim iminente, visto que, na perspectiva de Vigotski, o desenvolvimento se configura no campo das possibilidades.

Logo,

> A *zona blijaichego razvitia* é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (Prestes, 2010, p. 173) (Grifos do original).

Conforme nos ensina Prestes (2010), a avaliação do desenvolvimento da criança não pode incidir somente nos frutos produzidos no dia de hoje, mas no que foi semeado, ou que ainda está brotando, ou seja, deve considerar o desenvolvimento como um processo dinâmico. Por isso, deve-se avaliar o nível de desenvolvimento atual e o iminente, ou melhor, os frutos que ainda não amadureceram, mas já começaram a brotar, pois se tornarão frutos maduros.

Tomando como base as ideias de Vigotski sobre a importância da zona de desenvolvimento iminente no processo de instrução e de desenvolvimento da criança, questiono-me sobre os fundamentos nos quais estão sustentados os diagnósticos neurológicos dos problemas de aprendizagem. Esses se orientam exclusivamente pelas funções que já estão amadurecidas, sem considerarem os "brotos" que ainda estão se formando. Além disso, em muitos casos, são avaliados conteúdos que não fazem parte das situações de vida da criança, e sobre os quais ela não recebeu "instrução". É nesse sentido que indago: como a criança pode ser avaliada neurologicamente por meio de conteúdos que ainda não aprendeu?

Essas e outras questões apontadas por Vigotski levam a refletir sobre a importância da educação escolar e o papel do professor na mediação dos conhecimentos. O professor não é um facilitador da aprendizagem, mas um agente organizador da aprendizagem, alguém que irá desafiar os estudantes a se apropriarem dos conteúdos científicos por meio de sua ação direta e intencional no processo educativo. A esse respeito, Vigotski registra que é de suma importância o papel do professor como agente organizador da aprendizagem dos estudantes, pois:

> [...] o professor desempenha um papel ativo no processo de educação: modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. O processo educativo, portanto, é trilateralmente: ativo o aluno, o professor, o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares e das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos revolucionários, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo (Vigotski, 2001b, p.79).

A citação acima revela a importância atribuída por Vigotski ao papel da escola e do professor como organizadores do ambiente pedagógico, por vezes negligenciados pelas teorias liberais, que colocam o estudante como centro e protagonista do processo ensino aprendizagem, delegando ao professor o papel de coadjuvante. Em Vigotski, o professor recebe um papel de destaque, visto ser ele um detentor de conhecimento e, por isso, tem maiores condições de realizar as intervenções necessárias para que o estudante se aproprie dos conteúdos científicos. Nesse sentido, o professor exerce a figura do adulto ou da pessoa mais experiente, que irá mediar o estudante atuando na zona de desenvolvimento iminente, ou seja, partindo das aprendizagens já consolidadas para construir o caminho daquelas que ainda estão em vias de construção.

Assim, a qualidade do ensino ofertado pela escola está atrelada à sua contribuição para o desenvolvimento dos estudantes, ou seja, a instrução escolar deve se dirigir às funções psicológicas. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico remete ao entendimento da importância da mediação do professor em sala de aula, bem como dos parceiros mais experientes, e auxilia a compreender as possibilidades da atuação pedagógica.

Ao abordar a importância da mediação na constituição do ser humano, Molon (2016, p. 115) alega que, em Vigotski, a *mediação* não é apenas um conceito, mas "[...] um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico. [...] A mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação." No sentido atribuído pela autora, a mediação não exige a presença física do outro, pois "não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediatizada, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos de mediação" (p. 115). Nessa perspectiva, a mediação pedagógica não é apenas um elo, mas uma interposição com intencionalidade, que provoca transformações e promove o desenvolvimento.

Em se tratando da educação escolar, a mediação pedagógica em diferentes abordagens teóricas vem sendo assumida como uma condição necessária ao trabalho educativo. Inspirada na ideia de mediação, tornou-se comum a ideia de que o professor é o mediador e o "facilitador" da aprendizagem. Mas, será o professor o mediador e o facilitador da aprendizagem dos estudantes? Asbahr; Nascimento (2013) refletem sobre essas formulações e consideram que uma mediação dialética implica na superação do imediato pelo mediato. Por isso, é necessário que o professor "dificulte" a aprendizagem do estudante, para que supere a compreensão imediata em prol de uma compreensão mediata.

Nesse sentido, Asbahr; Nascimento (2013, p. 424) se posicionam dizendo que o professor:

> [...] jamais pode ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem, tampouco o facilitador, posto que ele mesmo é um dos pólos da relação a ser mediada: professor-aluno, ensino-aprendizagem, mediato-imediato. O educador, portanto, é sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, sujeito que organiza a atividade de ensino, esta sim, assumindo o papel de mediação entre os dois pólos da relação, ou seja, buscando estabelecer a relação entre o imediato (os conhecimentos empíricos que os educandos trazem de suas vidas) e o mediato (os conhecimentos teóricos que o professor quer ensinar para os estudantes).

Portanto, no sentido apontado pelas autoras, o professor em Vigotski não é o mediador. O elemento mediador é o conhecimento, organizado pelo professor por meio de atividades de ensino, cujos estudantes interagem com os instrumentos e signos culturais. O professor desempenha o papel de sujeito mais experiente, auxiliando os alunos nessa interação.

Partindo dessa afirmativa, é importante apresentar, a partir da perspectiva de Vigotski, a distinção entre *mediação* e *interação*; termos que, comumente, são encontrados nas literaturas pedagógicas como sinônimos. A esse respeito, Sforni (2008) considera que a mediação passou a ser utilizada como "sinônimo de ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno", confundida "com a imagem da presença física do professor intervindo nas tarefas que o estudante realiza" (Sforni, 2008, p. 1).

Contudo, segundo a autora, em Vigotski, a relação das crianças com o professor, apesar de sua grande importância no processo educativo, não pode ser considerada o centro desse processo. A mediação vai muito além da interação sujeito-sujeito no contexto escolar; está fundamentada "na relação entre sujeito-conhecimento-sujeito" (SFORNI, 2008, p. 1).

Já a *interação* representa a relação de troca de experiências entre as pessoas. É uma das principais fontes de desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o sujeito aprende a compartilhar significados, linguagem, normas sociais, entre outros aspectos culturais. Por isso, não podemos desvalorizar o papel da *interação* das crianças com o professor e com os colegas na apropriação do conhecimento, uma vez que, como alerta Leontiev, para que um instrumento físico ou simbólico possa ser internalizado pelo sujeito, é necessário que nele estejam formadas as operações motoras e mentais necessárias à sua utilização. Leontiev (2004) registra que essas tais ações e operações não podem ser formadas na criança apenas sob a influência do próprio objeto, mas na interação com parceiros mais experientes.

Ao elucidar essa questão, o autor cita como exemplo a utilização da colher pela criança para se alimentar. No início desse processo, a criança precisa interagir com outros

sujeitos que dela fazem uso para aprender sobre a forma correta de utilizá-la, ou seja, a criança não precisa “construir” um significado para o objeto “colher”, pois esse já foi construído historicamente e está presente nas relações das quais ela participa.

No caso citado, ocorre uma mediação do tipo não intencional, porém, nem sempre é isso que ocorre, porque, em muitos casos, a pessoa que alimenta a criança, ao utilizar a colher, a nomeia, ensina a segurá-la na mão, conduz seus movimentos, orienta a sua ação. É seguindo esse caminho que a criança se apropria desse e dos demais instrumentos culturais, passando a utilizá-los em suas relações sociais.

Poderíamos, então, questionar se é possível a criança se apropriar dos objetos culturais sem a intervenção do adulto ou da pessoa mais experiente. Segundo Leontiev, "Pode-se esperar-se um resultado, mas após quanto tempo, e qual será o seu atraso em relação a uma criança mais feliz a quem 'inteligentemente se guiou a mão’!" (Leontiev, 2004, p. 342). Essa, portanto, representa a ação mediadora do adulto na interação com a criança, "guiar a mão".

No meu ponto de vista, essa afirmação reforça a valorização política do papel do professor no processo de aprendizagem do estudante, bem como a importância da interação e da mediação na apropriação do conhecimento sistematizado. Isso ocorre porque o conhecimento sistematizado requer um professor que domine os conteúdos e recursos necessários para torná-los acessíveis aos estudantes, especialmente àqueles com deficiência, que apresentam condições específicas de aprendizagem.

Logo, as argumentações de Leontiev, assim como as de Vigotski, sobre a interação e a mediação, nos levam a compreender a necessidade de o professor investir na aprendizagem dos estudantes, utilizando-se de diferentes recursos e estratégias para que possam desenvolver ao máximo suas possibilidades. Portanto, não é possível centrar o fazer pedagógico na maturação biológica do sujeito e aguardar que ele se desenvolva. A Psicologia como ciência, segundo Vigotski (2000a, p. 132), precisa “salir del cautiverio biológico de la psicología y pasar al terreno de la psicología histórica humana”[29].

Considerando a ação mediada do professor como mola propulsora do desenvolvimento, é necessário que a ação pedagógica tenha como ponto de partida as experiências cotidianas dos educandos, suas possibilidades de compreensão imediatas, desafiando-os a avançarem em suas relações com o conhecimento para alcançarem níveis mais elevados de compreensão.

[29] Precisa sair do cativeiro biológico da psicologia e passar ao terreno da psicologia histórica humana (Tradução livre).

Essas questões são fundamentais para pensar a educação escolar, sobretudo, das pessoas com deficiência, pois, antes de serem uma deficiência, são sujeitos dotados de singularidade, tecida nas relações sociais das quais participam, em que se entrelaçam o social e o individual. Isso representa dizer que todas as pessoas aprendem, mas não aprendem do mesmo modo e nas mesmas condições. Aprendem sob as circunstâncias que lhe são postas socialmente. A criança com deficiência, seja qual for o nível de seu comprometimento, deve ter oportunidades de se apropriar dos conhecimentos socioculturais, não somente no que se refere aos comportamentos e aos valores cotidianos, mas, sobretudo, aos conteúdos científicos.

Sendo assim, cabe à escola e ao professor ofertarem diferentes recursos pedagógicos para que a criança com deficiência desenvolva as funções psicológicas mais complexas - pensar, memorizar, abstrair -, tendo em vista que todos aprendem, desde que sejam realizadas adaptações que possam atender às suas diferentes possibilidades.

Contudo, se adentrarmos no espaço escolar, é comum encontrar as crianças com deficiência realizando tarefas para as quais não encontram sentido. Atividades reprodutivas e descontextualizadas, sem articulação com os conteúdos que estão sendo ensinados em sala de aula, com o único objetivo de preencher o tempo e manter a criança ocupada, o que também é comum no ensino de crianças sem deficiência. Na escola regular, mas fundamentalmente na educação especial, presenciamos as crianças sendo submetidas a uma educação reprodutiva e burocratizada, cujo professor assume a função de controle dos estudantes e das tarefas.

Também é comum perceber no espaço da sala de aula[30] um grande investimento de tempo do professor na disciplina da turma. Muitas vezes, o tempo utilizado para esse "controle" é maior do que o despendido no processo ensino-aprendizagem. Frases como "prestem atenção, façam silêncio, terminem a atividade, fiquem quietos, deixem o colega em paz, não copiem do colega, quem não fizer vai ficar de castigo" e muitas outras semelhantes a essas são utilizadas inúmeras vezes em um só período de aula.

Se observarmos o caderno das crianças, percebemos que as mesmas atividades se repetem dia após dia, com poucas modificações na estrutura das tarefas, pois, segundo o professor, "é para fixar melhor o conteúdo". Essas práticas estão vinculadas à Tendência Pedagógica Tecnicista[31], inspirada na Psicologia Comportamentalista, cujo objetivo é o

[30] Essas observações foram realizadas durante os anos em que atuei como professora do ensino fundamental, como coordenadora pedagógica de escolas do ensino regular e, atualmente, como professora do curso de Pedagogia, que também atua nos Programas de Formação Continuada dos professores da educação básica e nos projetos de Extensão dos quais participo pelos editais da Unesc.

[31] A Tendência Pedagógica Tecnicista é uma abordagem que enfatiza o uso de métodos e de técnicas objetivas, com foco na transmissão direta de conhecimentos e de habilidades. Baseada no comportamentalismo e no

treinamento e a memorização das respostas corretas. Quando se questionam as razões pelas quais o professor age desse modo, ele alega que precisa "cumprir o programa". O que ele não percebe é que, muitas vezes, cumpre o programa sozinho, pois as crianças executam as atividades, fazem o "dever de casa" cotidianamente e, muitas delas não se apropriam dos conteúdos básicos necessários à sua formação.

Se as crianças consideradas "normais" são condicionadas com atividades repetitivas, aquelas com deficiência são, sobretudo, consideradas como objetos de intervenção, em que a única forma possível de aprender é o treinamento. Essas práticas reduzem as possibilidades de participação da criança na sala de aula na execução de tarefas. As habilidades superiores (atenção voluntária, memória, raciocínio lógico, etc.), estudadas por Vigotski, que se concretizam por meio de atividades que promovam a mediação entre o saber real e o potencial das crianças, para que possam elaborar suas hipóteses sobre o conhecimento, ainda estão longe de se tornar realidade.

Outro aspecto importante é a distância do professor em relação aos alunos com deficiência. Quando esse aluno tem um "segundo professor" ou monitor, contratado pelo órgão público para auxiliá-lo nas atividades, fica sob sua inteira responsabilidade, decorrendo, em muitos casos, na execução de atividades individualizadas, inclusive, sem interação com as outras crianças. Isso ocorre porque, na escola não se pode "perder tempo" e o aluno com deficiência "atrapalha" a dinâmica da sala, "perturba" o espaço organizado para a homogeneização. Esses alunos até mesmo são identificados como alunos de "inclusão", como se existisse alguém dentro ou fora da inclusão.

No entanto, ao fazer essas reflexões, não estou pretendendo generalizar essa fala a todos os professores e a todas as escolas. Sei que existem muitas escolas e muitos professores comprometidos com a escola pública, e que não medem esforços para realizar as mediações necessárias para que as crianças aprendam, que vibram com as conquistas dessas crianças, mesmo que sejam consideradas insignificantes para os mais desentendidos. Tampouco pretendo culpabilizar o professor pela má qualidade do ensino, afinal, o professor também provém de uma formação pedagógica tradicional e excludente, lida com a falta de recursos materiais e pedagógicos das escolas, com a falta de políticas públicas de investimento na educação e, além de tudo isso, é um profissional "mal pago".

---

positivismo, busca a eficiência e a aplicação prática do conhecimento, valorizando a mensuração do desempenho dos alunos e o treinamento repetitivo.

Contudo, é necessário questionar o sentido da prática pedagógica do professor. O professor se reconhece como sujeito e como autor de sua ação pedagógica? Ou é apenas um funcionário que executa tarefas?

Segundo Paulo Freire (1921-1997), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas com os educandos, mediados pelo mundo, na ação educativa de ensino e de aprendizagem. Nesse processo, tanto o professor ensina como aprende. É nesse sentido que Freire aponta o diálogo como um princípio educativo, de reconhecimento do outro, a partir do respeito à sua dignidade. “Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior, o de conhecer, que implica reconhecer.” (2002, p. 47).

Tal perspectiva leva a inferir que a escola é um espaço de construção de sentidos, de desejos e de emoções; um espaço privilegiado para pensar. A escola é lugar de gente:

> Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz (Freire, 1997, p.31).

É um lugar onde habita o humano. Mas, será que é essa escola que estamos ajudando a construir? Em que medida escola, e, mais especificamente, a educação especial, se aproxima ou se distancia do projeto de humanização proferido por Vigotski e reafirmado por Freire?

De que educação especial estamos falando? Que propostas podem se aproximar do que Vigotski tanto enfatizou? Há possibilidades reais de se realizar uma Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva?

Penso que o legado de Vigotski pode nos ajudar a construir uma educação inclusiva de fato, sobretudo pela sua aposta no ser humano, como ser potente e pela sua capacidade de superação, apesar das condições adversas conferidas pela deficiência no meio social. São essas as reflexões que irei tratar no próximo capítulo.

3 A COMPENSAÇÃO DA DEFICIÊNCIA DE ACORDO COM A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A maneira como é compreendida a deficiência traz implicações para a educação e para a forma de organização da vida social e escolar, principalmente nesse cenário em que está em pauta a educação inclusiva. Neste capítulo, apresento os fundamentos teóricos que constituem a concepção de deficiência da Psicologia histórico-cultural de Vigotski. Para tanto, apresento a trajetória de Vigotski na Defectologia, suas análises sobre a educação especial do final do século XX e sobre a deficiência, introduzindo o conceito de compensação. Nele também faço uma análise sobre os discursos produzidos neste século sobre a educação especial e inclusiva, relacionando com as narrativas atuais sobre o tema. Seguindo esse caminho, também busco problematizar o uso dos testes e a medicalização da aprendizagem.

A concepção de deficiência e a educação especial, bem como as teorias que as orientavam eram as principais inquietações de Vigotski nos anos 20 do século passado. É importante destacar, no que se refere aos estudos de Vigotski, que as questões relativas à inclusão ou à escola inclusiva não faziam parte das discussões de sua época. Contudo, já naquele tempo, Vigotski apontava a crise em que se encontrava a Educação Especial na União Soviética, defendendo uma nova concepção sobre a deficiência, opondo-se às ideias de redução diagnóstica da pessoa com deficiência a simples causa orgânica. Assim, para Vigotski, mais que apontar a deficiência, é necessário conhecer as interações que a pessoa com deficiência estabelece em seu contexto sociocultural e como se utiliza dos instrumentos psicológicos e culturais disponíveis no seu ambiente.

Vigotski (1999), ao fazer uma análise sobre a crise da psicologia, revela que cada pessoa é o resultado das múltiplas interações que estabelece em seu contexto social, cultural e historico, produzidos pelo modelo de sociedade e da classe a qual pertence, tendo em vista que nele se reflete a totalidade das relações. Portanto, cabe à Psicologia considerar o singular dentro do social, visto que o indivíduo é um microcosmo da sociedade.

Para aprofundarmos a construção da concepção de deficiência tal qual a compreendemos hoje, busco, nos estudos de Vigotski sobre a Defectologia, os aparatos que orientam as minhas discussões sobre o tema.

3.1 VIGOTSKI E A DEFECTOLOGIA

O termo “Defectologia” representa o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal, sendo tradicionalmente utilizado pela ciência que estudava crianças acometidas por “defeitos” mentais e físicos como: surdas, mudas, cegas, não-educáveis, etc. Contudo, de acordo com Barroco (2007), a Defectologia soviética nos anos 20 e 30 do século passado não incluía os distúrbios ou transtornos de aprendizagem e nem os transtornos emocionais. A discussão sobre transtornos de aprendizagem começou a emergir nas décadas de 1950 e 1960, ganhando mais reconhecimento e atenção na década de 1970. Foi nesse período que as pesquisas e o entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem e os transtornos específicos relacionados ao processo de aprendizagem começaram a se desenvolver de forma mais significativa.

Esse desenvolvimento ocorreu paralelamente ao avanço da psicologia clínica e educacional, que passou a estudar e identificar as dificuldades de aprendizagem em crianças e adultos, contribuindo para a criação de critérios, diagnósticos e estratégias de intervenção.

Ademais, o diagnóstico dos problemas de aprendizagem era realizado por especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina e, a partir dele, as crianças eram encaminhadas para escolas especiais. Seguindo essa linha de ideias, Baptista (2020, p. 2805) registra que: “Com o surgimento da psiquiatria, no século XIX, amplia-se também uma dimensão de suposto cuidado dirigido às instituições que afastavam aqueles desprovidos de razão do convívio social. Uma nova roupagem para o cárcere e para o abandono”.

Posto isso, as escolas especiais trabalhavam no sentido de reabilitar essas crianças para que pudessem se adaptar às condições postas pelo meio social de forma cooperativa. Outrossim, nas escolas especiais, a identidade dos sujeitos com deficiência - cegos, surdos-mudos[32], débeis, retardados[33] - era compreendida como uma totalidade homogênea, ou seja, como sujeitos estáveis, localizados, apresentando as mesmas características e os mesmos padrões de comportamentos.

Essa forma homogênea de compreender deficiência ainda permanece nos dias atuais. E, desse modo, os aspectos que fazem parte da vida sociocultural das pessoas com deficiência são ignorados, como a sexualidade, o gênero, a religião, a raça, etc. Da mesma

[32] A terminologia surdo-mudo era utilizada na época de Vigotski. A terminologia utilizada nos dias de hoje é surdo, visto que a pessoa surda não é necessariamente muda.

[33] Termos utilizados na época de Vigotski (e pelo próprio autor) para se referir às pessoas com deficiências.

forma, as singularidades, os aspectos pessoais e profissionais dessas pessoas não são percebidos. Notadamente, a deficiência costuma ser caracterizada como uma desgraça para a pessoa com deficiência, uma infelicidade para a família e um sacrifício dos profissionais que trabalham com ela (Skliar, 1999).

De acordo com Veer; Valsiner (1996), os primeiros escritos de Vigotski na área da defectologia se concentraram nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes intelectuais. Contudo, de modo diferente das concepções da época, desde o início de seu interesse por esse campo do saber, Vigotski enfatizava a importância da educação das crianças com deficiência e o seu potencial de aprendizagem, manifestando-se contra a segregação e o isolamento social.

Para Vigotski, as deficiências corporais, seja a cegueira, a surdez ou o "retardo mental congênito", afetam "antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico" (Veer; Valsiner, 1996, p. 75). Esse fato se evidencia sobretudo nas relações estabelecidas no ambiente familiar, pois os pais, os familiares e os colegas tendem a tratar a criança com deficiência de modo diferente daquelas sem deficiência. Essas atitudes variam entre o sentimento de comiseração e piedade, negação da deficiência ou simplesmente o abandono.

> [...] na visão de Vygotsky, era o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal. Para dar substância a esta ideia, ele citou uma declaração de um autor contemporâneo de que crianças cegas não percebem originalmente sua cegueira como um fato psicológico. Ela é percebida apenas como um fato social, um resultado secundário e mediado de sua experiência social (Veer; Valsiner, 1996, p. 75).

Seguindo essa linha de raciocínio, Vigotski (1997a) assinalou que a deficiência deve ser compreendida em duas dimensões: a primária, de origem biológica, e a secundária, de origem social. Vigotski distingue deficiência primária da deficiência secundária apontando as consequências psicossociais da deficiência. Para ele, "Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social"[34] (Vigotski, 1997a, p. 93).

Logo, a deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos, pois é na dimensão secundária que se funda o maior desafio, visto que é a partir da mediação social que o sujeito com deficiência poderá superar os limites impostos pela sua condição primária.

[34] As consequências sociais do defeito intensificam, nutrem e consolidam o próprio defeito. Nesse problema, não há nenhum aspecto no qual o biológico possa separar-se do social (Carvalho *et al.*, 2019, p. 133).

Mas, como é possível superar os limites conferidos pela deficiência se o meio sociocultural está construído em função de um padrão de normalidade que impõe barreiras (físicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais) para a participação efetiva da pessoa com deficiência? Esse, sem dúvida, é um dos grandes desafios da proposta de educação inclusiva contemporânea.

Na perspectiva de Vigotski, a compreensão da deficiência tendo como foco as condições orgânicas levam à proposição de estratégias de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais, resultando na restrição das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas. Por conseguinte, quando não se acredita na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhes são oportunizadas as condições para superarem suas dificuldades. Por essas razões, são condenadas aos limites impostos pela deficiência, sendo estes tomados como determinantes e independentes das condições educativas de que dispõem.

São as mediações socioculturais, portanto, que possibilitam à pessoa com deficiência desenvolver as funções psicológicas superiores, superando as condições biológicas atribuídas pelo seu organismo. Portanto, tanto a Psicologia como a Pedagogia devem encarar a deficiência como um problema social e não apenas individual.

É importante destacar que Vigotski (1997a) colocava-se contra uma educação que segregava os sujeitos com deficiência, defendendo sua integração no meio social. Antes de mais nada, era preciso considerar os sujeitos com deficiência como pessoas sociais e culturais, possuidoras de seus corpos, de sua sexualidade, repletas de possibilidades e de fragilidades. Por isso, ele reivindicava ardorosamente que os muros das escolas especiais fossem derrubados e que essas crianças participassem de atividades conjuntamente com as crianças consideradas "normais" (Veer; Valsiner, 1996).

Essas ideias de Vigotski são confirmadas por Carlo (1999, p.37), citando Jannuzzi (1993), quando faz a seguinte reflexão:

> A medida que guardamos (o deficiente) em nossas instituições especiais para o resto de suas vidas, estamos impedindo que a sociedade seja desafiada pelas diversidades que muitas vezes essas crianças evidenciam. Estamos privando os dois lados da comunidade: os chamados normais, mitificando a realidade como algo uniforme, sem gritantes diferenças; estamos impedindo que a comunidade seja sensibilizada pela riqueza das diferenças que caracterizam o humano, impedindo-os de desenvolverem a habilidade de conviver com as diferenças e aprender a beleza do esforço que muitos fazem para sobreviverem. Do lado do deficiente, estamos obrigando-o a viver sempre junto aos que têm mais ou menos os mesmos limites que ele, e de enfrentar o desafio de conviver com comportamentos que muitas vezes não são os deles.

Penso que essa citação de Carlo propõe uma importante reflexão sobre o projeto de Vigotski acerca da humanização da Educação Especial e as propostas de educação inclusiva contemporâneas. Traduz o grande desafio de aprender a viver juntos, de se comunicar com o outro, de reconhecer e aceitar as diferenças na sua plenitude. Essas diferenças não devem apenas ser aceitas ou toleradas, pois, nesse caso, nos colocamos na posição de benfeitores, de quem aceita o sacrifício de conviver com o outro, "apesar" de seus problemas, de seus defeitos. O outro continua a ser o "problemático", o cego, o surdo, aquele que não aprende e que precisa da nossa boa vontade para ser integrado ao nosso meio.

Além disso, a diferença é possibilitadora de novas aprendizagens, nos desafia a buscar outros caminhos para viver em sociedade, para nos comunicarmos, para aprender juntos. A diferença precisa ser reconhecida, porque ela faz parte de nossa condição humana. Frente a isso, é necessário discutir as bases da Educação Especial, sua concepção de deficiência, a estruturação do seu currículo, para, então, repensar a serviço de quê e para quem ela está atuando. Qual o sentido atribuído à inclusão? Quem é esse sujeito atendido pela Educação Especial?

Vigotski (1997a), já em sua época, propôs à Educação Especial a construção de uma prática pedagógica transformadora, que auxiliasse na criação de instrumentos culturais adaptados à estrutura psicológica da criança com deficiência, bem como a utilização de procedimentos específicos que auxiliassem essa criança a dominar o uso dos instrumentos. Ademais, a deficiência não impede o desenvolvimento do sujeito, ao contrário, pode ser a força motriz que o impulsiona a se desenvolver. Nas palavras de Vigotski (1997a, p. 03), "el niño, cujo desarrolho se ha visto complicado por una discapacidad, no está menos desarrollado que sus contemporáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otra manera.[35]

Desse modo, as bases do desenvolvimento são as mesmas para as crianças sem deficiência e as com deficiência. Porém, as funções psíquicas se desenvolvem de maneira diferenciada nas crianças com deficiência intelectual. Diante disso, é possível afirmar que uma criança com deficiência intelectual, por exemplo, não conseguirá, sozinha, desenvolver as capacidades de compreensão, de abstração, de planejamento de suas ações, devendo a escola buscar formas diferentes para desenvolver essas capacidades, respeitando a sua diferença em relação ao que é estabelecido como normal, até o ponto de não mais enxergar uma diferença, porque não mais se guia pela normalidade.

[35] "A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, porém desenvolvida de outro modo" (Carvalho *et al.*, 2019, p. 33).

Assim, fica subentendido que a ação pedagógica deve focar nas funções psicológicas superiores, e não simplesmente no treinamento das funções sensoriais e motoras, que correspondem às funções psicológicas elementares, de origem orgânica. Ao se limitar às intervenções orgânicas, desconsiderando os aspectos socioculturais que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, a ação pedagógica está fadada ao fracasso, pois não promoverá mudanças no desenvolvimento da criança.

Foi nesse sentido que Vigotski criticou severamente o sistema de educação especial de sua época, por encarcerar a criança, reforçar o seu isolamento e, por consequência, intensificar a sua exclusão. Ao fazer essa crítica, Vigotski se referia ao modelo de educação especial que separava as crianças com deficiência do meio social, colocando-as em um espaço onde tudo era adaptado ao defeito e calculado para ele. Portanto, um espaço onde tudo recordava o defeito.

A perspectiva de educação especial de Vigotski era contrária ao isolamento e à compaixão, à condenação ao defeito como uma tragédia pessoal e irreparável. Compartilhava de uma ideia de educação especial baseada na educação social e na compensação dos defeitos orgânicos. Segundo ele, a compensação social era a única maneira possível de proporcionar uma vida digna para as crianças com deficiência.

A ideia de compensação trazida por Vigotski é compartilhada por Skliar, quando registra que: “o cérebro dos primeiros anos de vida é de tal flexibilidade e plasticidade que só uma profunda e errada abordagem clínica negaria todo potencial de compensação que se reúne na direção contrária ao déficit” (Skliar, 2006, p. 8). Em outras palavras, o “defeito” pode ser compensado, desde que o contexto social possibilite as mediações necessárias ao aprendizado das crianças com deficiência, de acordo com suas peculiaridades. Mas, será que todos os déficits podem ser compensados? Como as crianças compensam as suas deficiências?

3.2 A COMPENSAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS

Em sua trajetória na Defectologia e com o avanço de suas pesquisas, a concepção de Vigotski sobre a deficiência, assim como a de compensação, foi se modificando, ganhando novos contornos e direcionamentos. Sob a influência de Alfred Adler (1927), filósofo e psicanalista que se dedicou à psicoterapia, Vigotski, no início de seus estudos, considerou a “possibilidade de compensação e mesmo supercompensação para os defeitos físicos de crianças” (Veer; Valsiner, 1996, p. 79).

Para melhor compreendermos a origem do termo compensação, recorremos aos dicionários de Direito e de Psicologia. O dicionário de Direito indica que o termo compensação:

> [...] deriva etimologicamente do substantivo latino compensatio, - onis, significando compensação, balança, remuneração, que se origina do verbo latino compensare, ou seja, compensar, remunerar, colocar em balança, contrabalançar, que, por sua vez, advém de compedere, isto é, pesar com, pesar juntamente. Os dois verbos apresentam como prefixo a preposição com (cum pensare e cum pendere no sentido de pesar com, de pesar ao mesmo tempo nos pratos de uma balança). [...] A compensação evoca a imagem de uma balança, como se, em seus pratos, fossem pesadas as obrigações até o igualamento das posições (Diniz, 2002, p.299-300).

O dicionário de Psicologia assim define a compensação:

> [...] na psicologia sensorial é o processo pelo qual o indivíduo anula, parcial ou totalmente um outro, ou dois estímulos se anulam reciprocamente. Nas escolas analíticas adota-se a definição geralmente atribuída a Alfred Adler: "Quando uma deficiência ou inadequação é ressarcida mediante o esforço do indivíduo para obter o êxito ou superioridade em outro campo de atividade" [...] (Cabral; Nick, 2006, p.62).

Além disso, em se tratando do conceito da palavra compensação, encontramos na literatura significados como "o ato de compensar, equilibrar, ao ressarcimento de algum prejuízo, reparação de um dano, igualar", etc. Podemos perceber que esse conceito remete ao sentido de normalizar, de enquadrar, de colocar nos padrões o que está desajustado.

O termo compensação, no Brasil, aparece na literatura do campo da educação após a década de 1970, como "educação compensatória", que, segundo Kramer (1982), constitui um conjunto de estratégias políticas e pedagógicas com o intuito de compensar as deficiências, sejam elas físicas, afetivas ou intelectuais das crianças das classes economicamente desfavorecidas, para que tenham as mesmas oportunidades de ascensão social. Essas políticas partiam do pressuposto de que as crianças das "classes desfavorecidas" apresentavam "carência cultural" e, portanto, não estavam preparadas para enfrentar os desafios próprios da escola. Nesse sentido, precisavam corrigir as supostas defasagens que provocavam o seu fracasso escolar. Mas, quais os princípios que ancoram a concepção de compensação de Vigotski?

Tendo como referência os seus estudos sobre a compensação, conforme já mencionei, Vigotski recorreu às pesquisas de Adler, filósofo e psicanalista austríaco que enfatizou a ideia de compensação na formação da personalidade. Esses estudos estão contemplados especialmente na Obra *Fundamentos da Defectologia, Obras Escogidas*, Tomo V, traduzido para o português em 2019, por Carvalho *et al*., pesquisadores da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste.

O estudo desse texto permitiu compreender que, desde o momento em que suas ideias sobre a defectologia e a compensação foram sendo gestadas, Vigotski (1997a) defendia a criação de um sistema educacional único que permitisse integrar a pedagogia especial com a pedagogia geral. Naquela época, final do século XIX e início do XX, a compensação era abordada por duas vertentes distintas: a visão mística, que considerava a pessoa com deficiência como dotada de dons de origem divina e, portanto, dotada de uma sensibilidade especial que compensaria seus defeitos, sejam físicos ou intelectuais; a visão biológica, que considerava que o órgão lesado seria naturalmente compensado com o melhor funcionamento dos órgãos sadios.

Adler partia do pressuposto de que a criança, desde o nascimento, devido a sua fragilidade, necessitava da ajuda do outro. Contudo, muitas crianças, como no caso daquelas com deficiência, são dotadas de condições desfavoráveis ou inferioridades. Essas condições desfavoráveis, segundo Adler (1993), provocam uma luta entre o sentimento de inferioridade provocado pela deficiência, e a necessidade de libertar-se do sentimento de insegurança gerado pela inferioridade, levando o indivíduo a compensar os seus defeitos.

Por consequência, na perspectiva de Adler (1993), as dificuldades provocadas pela deficiência dos órgãos afetam a vida psíquica dos indivíduos, reforçando seu sentimento de insegurança, originando uma luta pela afirmação da personalidade, impulsionando o desenvolvimento da compensação ou da supercompensação. Na medida que Vigotski foi avançando em suas pesquisas, passou a se distanciar dos conceitos de Adler sobre o sentimento de inferioridade, fazendo uma crítica sobre a inconsistência filosófica do seu conceito de supercompensação. Avalia que:

> Se puede y se debe discrepar de Adler en cuanto a que él atribuye al proceso de compensación un significado universal en cualquier desarrollo psíquico, pero no existe ahora, al parecer, un infectólogo que niegue la importancia primordial de la reacción de la personalidad al defecto, los procesos compensatorios en el desarrollo, es decir, ese cuadro sumamente completo de influencias positivas del defecto, los rodeos de desarrollo, sus complicados zigzagueos, cuadro que observamos en cada niño com um defecto (Vigotski, 1997a, p. 15).[36]

É importante esclarecer que, para Adler, a compensação representava o balanço dos sentimentos de inferioridade, conscientes ou inconscientes, em relação aos padrões sociais estabelecidos

[36] Pode-se e não se deve estar de acordo com Adler quando ele atribui ao processo de compensação uma importância universal em qualquer desenvolvimento psíquico; porém, ao que parece, na atualidade, não há nenhum defectólogo que negue a importância de primeira ordem da reação da personalidade diante do defeito e dos processos de compensação no desenvolvimento, quer dizer, o quadro sumamente complexo das influências positivas do defeito, das vias indiretas do desenvolvimento, de seus complexos ziguezagues, do quadro que observamos em cada criança com defeito (Carvalho *et al.*, 2019, p. 36).

como aceitáveis. Portanto, a compensação está relacionada à ideia de equilíbrio, de adequação e de adaptação do sujeito ao grupo social. É por meio desse mecanismo que o sentimento de "mal-estar" individual enfraquece e o sujeito se ajusta às relações sociais. Além disso, o esforço constante em compensar a sua inferioridade pode levar o indivíduo a ultrapassar o seu objetivo, chegando à "supercompensação". Assim, para Adler, o sentimento de inferioridade e a reação à frustração poderiam conduzir o indivíduo a resultados muito positivos.

Para Vigotski, a supercompensação representava a possibilidade de transformar a limitação em talento, como, por exemplo, Ludwig Van Beethoven, que continuo compondo músicas mesmo depois de perder a audição; pessoas cegas que tocam instrumentos musicais, como Stevie Wonder, e o caso brilhante de Helen Adams Keller, citada por Vigotski em suas obras, que era surda e cega e se tornou uma escritora famosa.

Vale destacar que a concepção de compensação e de supercompensação de Vigotski se difere da concepção de Adler, que a percebia como um mecanismo individual, estimulado pelo sentimento de inferioridade. Para Vigotski (1997a), compensação e supercompensação são mecanismos essencialmente sociais, ou seja, não se trata de uma substituição natural e automática das funções comprometidas por outras funções ou órgãos, mas representa uma luta social. Por conseguinte, Vigotski (1997a) deslocou a ênfase colocada por Adler no aspecto individual para a formação social do indivíduo. "Ressalta-se que os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não" (Dainez; Smolka, 2014, p .1102). Isso representa dizer que o meio sociocultural em que o sujeito participa pode promover ou mesmo dificultar a compensação.

Cabe aqui abrir um parêntese para aquelas crianças com deficiência que são superprotegidas por suas famílias; aquelas que são vitimizadas pelo excesso de preocupação; ou aquelas que são negligenciadas dos cuidados básicos necessários. Em muitos desses casos, o contexto social se encarrega de convencer essas crianças, ou de ajudá-las a aprender, que são incapazes. A superproteção por parte da família indica claramente à criança suas inadequações e, com isso, justifica o fato de cada membro da família assumir a responsabilidade por sua vida, suas necessidades e suas decisões, indo, muitas vezes, até à fase adulta.

Segundo a perspectiva de Vigotski, é possível dizer que tanto as crianças superprotegidas quanto as negligenciadas podem se desenvolver em menor grau do que suas condições lhes permitem. Isso ocorre porque não são oportunizadas a elas situações como explorar o mundo, enfrentar desafios, arriscar-se, conviver com outras crianças. Tais atitudes podem ajudar a produzir sentimentos de medo, de ansiedade, de hostilidade, de baixa

autoestima, entre outros. Essas crianças podem, inclusive, retardar o seu processo de desenvolvimento, assumindo comportamentos que estão abaixo de suas possibilidades.

Ademais, a convivência social da criança com a deficiência é extremamente importante para o seu processo de desenvolvimento, visto que as relações interpsicológicas constituem um solo fértil para o desenvolvimento das estruturas do pensamento e da linguagem. A escassez ou a ausência das relações sociais pode limitar, ou mesmo impedir, a compensação dos órgãos que estão comprometidos.

Vigotski (1997a), tomando a compensação como princípio orientador da natureza social do desenvolvimento do ser humano, aponta-a como um caminho para a construção de novas possibilidades de organização das funções psíquicas superiores, indicando, assim, alternativas para pensar a educação da criança com deficiência. Desse modo, Vigotski propõe que a educação dos sujeitos com deficiência seja organizada para além do seu defeito orgânico, sobretudo, para as suas possibilidades. Dito de outro modo, ao invés da educação se centrar na deficiência, deve se centrar nas potencialidades do desenvolvimento.

Dessa forma, suas ideias assumem um caráter social, atribuindo ao meio social a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela aprendizagem da criança com deficiência. Posto isso, enfatiza que a educação escolar deve orientar seu olhar não para a lesão, mas para a criança como ser integral, histórico, que se constitui nas e pelas relações que estabelece em seu contexto. Vigotski (1997a, p. 94) ainda considera que "si creamos un país donde los ciegos y los sordos encuentren un lugar en la vida, donde la ceguera no signifique sin duda una insuficiencia, allí la ceguera no será un defecto". [37]

De acordo com Vigotski e Luria (1996), o olho e o ouvido do ser humano não são apenas físicos, mas, sobretudo, órgãos sociais. Por isso, a deficiência não é somente debilidade, mas também força (VIGOTSKI; LURIA, 1996). Contudo, é importante enfatizar a ideia de compensação não como correção, e, nesse sentido, ela remete a todas as pessoas, embora Vigotski tenha abordado essa ideia apenas em relação às pessoas com deficiência. Se o foco for na correção do defeito, o sentido da compensação se torna inócuo, limitando a constituição do ser humano como sujeito social e interativo.

> Probablemente la humanidad vencerá, tarde o temprano, la ceguera, la sordera y la debilidad mental. Pero las vencerá mucho antes en el plano social y pedagógico que en el plano médico y biológico. Es posible que no esté lejano el tiempo en que la pedagogía se avergüence del concepto "niño discapacitado", como señalamiento de

[37] Se criássemos um país onde o cego e o surdo encontrassem um lugar na vida, onde a cegueira não equivalesse necessariamente a uma insuficiência, ali, a cegueira não seria uma deficiência (Carvalho *et al.*, 2019, p. 136-137).

> un defecto insuperable de su naturaleza. El sordo que habla y el ciego que trabaja son partícipes de la vida común en toda su plenitud, ellos mismos no experimentarán su insuficiencia ni darán motivo para ello a los demás. Está en nuestras manos hacer que el niño ciego, sordo o débil mental no sea deficiente. Puede ser que la ceguera y la sordera lleguen a desaparecer definitivamente, pero mucho tiempo antes de eso, serán superadas socialmente. Entonces desaparecerá también este concepto, signo inequívoco de nuestro propio defecto. [...] Físicamente, la ceguera y la sordera todavía existirán durante mucho tiempo en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social, en tanto que el defecto es una sobre estructura de la ceguera, la sordera, la mudez. La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la de los otros. La educación social vencerá a la defectividad[38] (Vigotski,1997a, p.82).

A citação acima me leva a inferir que não existe compensação unilateral, pois tudo que compõe o ser humano é complexo, é social. Todavia, é inegável que o processo de compensação não suprime o déficit orgânico, porém, o condiciona a um plano secundário, na medida em que o humano se configura na relação social e histórica produzida. Por isso, a sociedade e a cultura são campos centrais no combate à ideia de deficiência.

Para Vigotski (1997a), mais importante do que conhecer a deficiência da pessoa é conhecer a pessoa que apresenta a deficiência. Por isso, a Psicologia histórico-cultural reposiciona o aspecto biológico em um espaço que lhe cabe, e postula que o desenvolvimento psíquico assume determinada direção, de acordo com as relações sociais que são instituídas.

Retornando às concepções de deficiência presentes nas décadas de 20 e de 30 do século passado, percebemos que Vigotski (1997a) se opõe tanto às vertentes que consideravam a deficiência como divina, como àquelas que a viam condicionadas apenas às questões biológicas, cuja compensação ocorreria de forma automática, indicando um caráter médico e terapêutico à pedagogia. De modo diferente, o autor acreditava que a função da educação era criar novas formas de desenvolvimento.

---

[38] Provavelmente, a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Porém, vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de "criança deficiente", como assinalamento de um defeito insuperável da sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude; eles mesmos não experimentaram sua insuficiência nem deram motivo aos demais. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou débil mental não seja deficiente. Então, desaparecerá também esse conceito - signo inequívoco de nosso próprio defeito. Pode ser que a cegueira e a surdez venham a desaparecer definitivamente, mas, muito tempo antes disso, elas serão vencidas socialmente. A cegueira e a surdez, como defeito físico, ainda permanecerão na terra por longo tempo. O cego continuará sendo cego, e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, da surdez e da mudez. A cegueira, por si só, não faz da criança uma pessoa com defeito; não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego. A cegueira é o sinal da diferença entre sua conduta e a conduta das demais pessoas. A educação social vencerá a deficiência (Carvalho *et al.*, 2019, p. 121).

Por esse viés, a compensação deve ser entendida como um mecanismo de superação dos limites conferidos pela deficiência. Essa superação, no entanto, não pode ser entendida como "normalização", ou seja: considerar como padrão desejável a pessoa sem deficiência e, nesse sentido, a pessoa com deficiência deveria se esforçar para atingir o padrão esperado para poder conviver em sociedade. Uma vez que Vigotski entende a deficiência como força e como possibilidade, identifica-se aí um distanciamento com as concepções de normalidade e de patologização da deficiência.

Ao estudar a abordagem de Vigotski sobre a criança com deficiência, Skliar comunga com o autor sobre a análise qualitativa dos problemas de desenvolvimento causados pelo déficit, que considera no defeito as suas possibilidades. Isso significa que "todo déficit cria estímulos orientados à produção de uma nova compensação" (Skliar, 2006, p.106).

Portanto, considerando o desenvolvimento como uma relação dialética, a proposta de educação especial deveria possibilitar à criança as mediações necessárias ao desenvolvimento de sua estrutura psicológica particular. É nessa perspectiva que se torna urgente discutir as bases teóricas em que está sustentada a proposta pedagógica da educação especial na contemporaneidade.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO EDUCATIVO OU INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA?

Sobre a educação especial, Vigotski, conforme já mencionado neste texto, registra que, historicamente, as suas bases estiveram alicerçadas no assistencialismo e na caridade; na concepção de deficiência como debilidade e fraqueza, ancorando-se no princípio da invalidez e da improdutividade social. O autor fazia críticas contundentes às escolas especiais da época, que, segundo ele, eram orientadas por ideias religiosas e filantrópicas, considerando a deficiência como incapacidade e "anormalidade" e, desse modo, pouco contribuíam para a educação social das crianças.

Vigotski, tomando como ponto de partida a importância dos aspectos qualitativos das funções psíquicas, ou seja, os processos prospectivos de desenvolvimento, assegurou "ser papel da escola gerar modos de trabalho que respondam às peculiaridades e às possibilidades de desenvolvimento cultural dos alunos com deficiência" (Dainez; Freitas, 2018, p. 147).

Por conseguinte, como já mencionei diversas vezes neste trabalho, Vigotski desloca o foco das dificuldades de aprendizagem do nível individual para o social, e aponta para a necessidade de qualificar as mediações culturais presentes na vida da criança. É nesse sentido

que o autor alerta para a importância de a educação especial ter como foco "a educação social, pautada na atividade laboral e na formação da personalidade" (Dainez; Freitas, 2018, p. 146), apontando a sua contribuição na constituição integral do ser humano. Essa ideia me faz refletir sobre o processo de inclusão das crianças com deficiência na contemporaneidade. Ela está pautada na educação social? O que representa a educação social para Vigotski?

Para esclarecer esse conceito, recorro ao conceito de sociogênese de Vigotski (2000a, p.89), quando afirma que "es la sociedad y no la naturaleza la que debe figurar en primer lugar como el factor determinante de la conducta del hombre". [39]

Dessa afirmação decorre a ideia de que a constituição do psiquismo e o desenvolvimento cultural do ser humano está intrinsecamente relacionado à educação. Consequentemente, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente se torna possível a partir da interação com o outro, do coletivo, das relações cooperativas e mediadas e das atividades de ensino aprendizagem. É nessa perspectiva que Vigotski, segundo o que nos colocam Dainez; Freitas (2018), faz uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola especial, questionando a sua organização, a qual se dá por meio de:

> [...] programas educacionais com métodos de ensino simplificados e objetivos reduzidos, que suscitavam práticas corretivas centradas na insuficiência física, motora, sensorial, comportamental, intelectual. [...] orientações médico-pedagógicas que buscavam caracterizar as crianças com deficiência levando em consideração as diferenças quantitativas do intelecto, da motricidade – baixo nível de inteligência e de memória, menor força muscular, etc. [...] visões segundo as quais, as crianças com deficiência, principalmente as com deficiência intelectual, não poderiam ser criadoras e construtoras de uma nova vida, tendo relações reduzidas com o trabalho; suposição essa que conduziria a uma educação pautada em treinos e rotinas, em tarefas manuais repetitivas (Dainez; Freitas, 2018, p.147).

Por isso, a educação especial deve ser pensada a partir da educação social, tendo como eixo a atividade laboral. É importante esclarecer que, para Vigotski (1997a), a constituição do ser humano, como ser social, está articulada ao trabalho, portanto, a educação social laboral se apresenta como uma possibilidade de participação ativa e prospectiva da criança nas relações humanas.

É pelo trabalho que o ser humano adquire suas características singulares. Engels (2006, p.4) afirmou que "o trabalho criou o próprio homem". Dainez e Freitas, a partir do conceito de Engels, também proferem que é pelo trabalho que o ser humano passou a ter domínio da própria conduta. Além disso, segundo Vigotski, ao se relacionar com a natureza, o

[39] "É a sociedade e não a natureza que deve aparecer em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem" (Tradução livre).

ser humano produz instrumentos e signos, gerando a linguagem que transformou a sua relação imediata com a natureza em uma relação intencional, planejada, perspectivada e prospectiva. Foram as novas relações geradas pelo trabalho, então, que impulsionaram a elaboração histórica da consciência. Nesse sentido, Vigotski considera ser papel da escola organizar o seu trabalho pedagógico de modo que possa responder às particularidades e às possibilidades de desenvolvimento cultural dos alunos com deficiência.

De forma análoga às críticas de Vigotski sobre a educação especial de sua época, Skliar (2006) também questiona o modelo de educação especial contemporâneo, pronunciando que, na atualidade, a educação especial atravessa uma profunda crise, desencadeada por "múltiplas causas e cujas consequências ainda não se pode interpretar totalmente" (p. 5). Um dos grandes questionamentos é em relação ao que é ou não é educação especial, ou seja, a base na qual se justifica uma educação para determinados sujeitos.

Sobre isso, Skliar reflete se essa educação especial é considerada especial porque atende sujeitos "especiais", nesse caso, alunos com deficiência; ou porque possui uma ideologia e uma arquitetura diferente da educação comum; ou é especial porque faz "menção ao caráter menor e especial tanto dos sujeitos quanto das instituições" (2006, p.6). Continua dizendo que, se o critério para se constituir como educação especial é a deficiência, não se está "falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica" (Skliar, 2006, p.6). E, ainda, não se está "construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico". [...] "Então não se trata de uma escola, mas de um hospital" (Skliar, 2006, p.6).

Esse modelo de educação especial, pautado nos aspectos individuais e orgânicos, questionado por Vigotski (1997a) e por Skliar (2006), persiste nos dias atuais, pois, segundo Skliar, existe uma obstinação pelo modelo clínico-terapêutico dentro da educação especial. Por modelo clínico-terapêutico, o autor compreende "toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia da construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica" (Skliar, 2006, p. 7). É nesse sentido que a educação escolar recorre constantemente aos profissionais da área da saúde, na busca do diagnóstico e do tratamento dos problemas de aprendizagem. Skliar reitera a necessidade de a educação especial definir com clareza seu papel dentro da medicina e da pedagogia, ou se existem combinações entre as estratégias terapêuticas e pedagógicas.

Ao se pronunciar sobre esse modelo, Skliar interroga: "existe uma contradição evidente entre os modelos educativos e os modelos clínico-terapêuticos?" (Skliar, 2006, p. 7). O autor responde que sim, pois o clínico-terapêutico apresenta uma concepção de sujeito

incompleto ao invés da "versão da diversidade que oferece, ou melhor, deveria oferecer o modelo sócio antropológico da educação" (Skliar, 2006, p. 7).

Com efeito, o "modelo antropológico" se opõe à ideia de deficiência como patologia e incompletude, tal como compreendida pelo modelo clínico. A definição dos sujeitos como incompletos somente faz sentido em uma concepção etnocêntrica[40] de ser humano, uma vez que:

> O homem seria homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. [...] De fato, duas pessoas com idênticas deficiências, e que vivem em sociedades diferentes, possuem, obviamente, trajetórias de desenvolvimento diferentes (Skliar, 2006, p. 8).

Da ideia de Skliar sobre o "modelo antropológico" se pode inferir que esse modelo vai muito além das questões técnicas ou das mudanças metodológicas. Implica transformar as concepções sobre o sujeito com deficiência a respeito de sua língua, do seu olhar, do seu corpo, da sua forma de se comunicar com o mundo.

É nesse sentido que, do mesmo modo que Vigotski questionava a organização da educação de sua época, Skliar também questiona a educação especial contemporânea, colocando em xeque o modelo clínico-terapêutico, principalmente quando utilizado pela pedagogia. Focar nos defeitos e não nas possibilidades dos sujeitos remete ao fracasso da educação especial como proposta de educação inclusiva. Nas palavras do autor, o modelo clínico-terapêutico se obstina a lutar contra a deficiência. "Obstinar-se contra o déficit, esse é o erro" (Skliar, 2006, p. 8). Dizendo isso, Skliar questiona: o mais importante para a educação especial é trabalhar com a reeducação ou com a compensação?

A resposta para essa indagação de Skliar é respondida pelo próprio Vigotski (1997a) quando pronuncia que a tarefa da educação consiste em integrar a criança com deficiência nas situações sociais, criando caminhos alternativos para que ela possa compensar as suas faltas. Com efeito, a escola deve realizar as adaptações pedagógicas para que a criança aprenda por algum outro caminho. Tendo como ponto de partida que a compensação ocorre na coletividade, nas relações sociais, a escola deve assumir o compromisso de viabilizar ações cooperativas que assegurem a ampla participação da criança com deficiência nas atividades de ensino-aprendizagem.

---

[40] Modelo baseado no Etnocentrismo, que consiste em "um preconceito que cada sociedade ou cada cultura produz, ao mesmo tempo que procura incutir em seus membros normas e valores peculiares. Se sua maneira de ser e de proceder é a certa, então as outras estão erradas, e as sociedades que as adotam constituem aberrações" (Meneses, 2020, p.3).

Além disso, a educação especial, na atualidade, conforme Skliar (1999), é constituída por discursos e por práticas hegemônicas e orientada por teorias ultrapassadas e segregacionistas. Assim, os estudantes da educação especial eram, e continuam sendo, alvo da medicalização. Contudo, para Skliar, a medicalização não é somente uma prática e um discurso da medicina, mas tem se infiltrado em outras áreas do conhecimento e da vida cotidiana. Existe "uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobretudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade" (Skliar, 1999, p. 20).

Barroco (2007) esclarece essa questão citando Grigorenko (1998), quando registra que, em nossa cultura, a pessoa com deficiência é percebida pelo viés de uma "filosofia política particular", que é marcada por um "conjunto de leis, procedimentos administrativos, diagnósticos médicos, organizações institucionais, especializações profissionais e interesses comerciais" (p. 95-196). Dizendo isso, sugere que os estudos sobre a deficiência extrapolem as práticas clínicas e as sessões de reabilitação terapêutica em direção ao estudo do sujeito inserido na sociedade em suas condições globais.

É nesse ínterim que, ao abordar sobre a educação de crianças com deficiência, Vigotski (1997a) discute o desenvolvimento volitivo, ou seja, "As capacidades de dominar comportamentos impulsivos, de guiar a própria conduta, de coordenar as ações com as ações do outro, se manifestam nas formas coletivas de atividade" (Dainez; Freitas, 2018, p. 148). Desse modo, para Vigotski, o desenvolvimento volitivo é coletivamente orientado, ou seja, é geneticamente social. Sendo assim, as formas de conduta e as regras sociais se manifestam na configuração da personalidade das pessoas, isto é, os processos volitivos se constituem nas relações coletivas e no modo singular de sua apropriação.

Posto isso, é possível compreender que as dificuldades no desenvolvimento dos processos volitivos não é uma característica inerente à deficiência, mas está articulada aos vínculos sociais e à interação do sujeito nas práticas coletivas. Para elucidar a diferença entre a vontade humana e a vontade do animal irracional, Vigotski (1997a) diz que o ser humano, diferentemente dos animais irracionais, para tomar uma decisão, recorre às suas experiências de vida, pondera a situação e realiza uma escolha, sendo essas influenciadas pelas experiências e pelos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Portanto, para Vigotski, a vontade está relacionada à consciência, pois o ato volitivo depende do estado consciente de uma escolha.

Assim sendo, se considerarmos o trabalho como uma atividade de realização do ser humano, é possível perceber o seu sentido social e a sua influência na dimensão volitiva do

sujeito. Sobre isso, Vigotski (1997a) indaga: "Qué resultados puede haber cuando el alumno es sólo un ejecutor, por quién otro realiza el trabajo de organización y que por no estar habituado a la colaboración en las tareas resulta un inválido cuando sale de la escuela?" [41]

Essa indagação do autor me faz refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola regular e na educação especial. As tarefas escolares têm sentido para as crianças, provocam o desejo de aprender, ou são atividades meramente executivas, automatizadas para preencher o tempo e ocupá-las, para que não atrapalhem a dinâmica da sala de aula? O que se percebe, muitas vezes, é que o trabalho realizado na escola perde o seu sentido social, tornando-se uma tarefa mecânica e forçada. O sujeito não se reconhece nas tarefas executadas, não identifica seus objetivos. Essa questão é ainda muito mais presente quando se trata da educação das crianças com deficiência. Por não se acreditar no potencial intelectual e criador dessas crianças, elas são levadas, na escola, a repetir tarefas descontextualizadas e sem significado, o que Vigotski nomeou como *pedagogia de menor resistência*, situação que poderá prejudicar a compensação de suas deficiências.

Em sua obra *Fundamentos de Defectologia*, Vigotski (1997a), em diversos momentos, faz menção aos "caminhos alternativos" e aos "recursos especiais" como mecanismos auxiliadores na educação das crianças com deficiência. Em seu texto, o autor indica o sistema Braille para os cegos, assim como o método sintético e analítico para a alfabetização das pessoas surdas, além de apontar alguns recursos para auxiliar na educação das crianças com deficiência intelectual. Salienta, o autor, que, mesmo nas deficiências intelectuais mais graves, a ação pedagógica do professor deve ser prospectiva, ou seja, ele deve atuar na zona de desenvolvimento iminente para que as aprendizagens que ocorrem no sujeito, com a mediação do outro, se transformem em aprendizagens independentes.

É importante destacar que, ao sugerir "caminhos alternativos" e "recursos especiais" no trabalho com a criança com deficiência, Vigotski não está se referindo ao fato de que as atividades devam ser reprodutivas e mecanizadas, muito ao contrário, o autor está alertando para que o trabalho pedagógico seja significativo e, de fato, promova a aprendizagem das crianças com deficiência, auxiliando-as a desenvolverem as funções psicológicas superiores, e, desse modo, possam compensar as suas deficiências.

Comungando com o pensamento de Vigotski, Skliar diz que o que ocorre nas escolas, e por parte dos professores, é uma baixa expectativa em relação à aprendizagem dos

[41] Quais resultados podem haver quando o aluno é apenas um executor, por quem outro realiza o trabalho de organização e que, por não estar acostumado à colaboração nas tarefas, é um inválido quando ele deixa a escola? (Tradução própria).

sujeitos “especiais”. Ancorada na ideia de limitação dos sujeitos, a educação especial justifica o fracasso escolar das crianças, ou seja, os baixos resultados, como consequência das dificuldades dos alunos e não do seu projeto educativo. Assim, eles devem aprender a superar a deficiência para “ser igual aos demais, em vez de jogar, repetem, em vez de mover-se, exercitam-se” (Skliar, 2006, p. 9). O que ocorre, nesse caso, é uma reeducação e não a compensação, tal como sugere Vigotski.

No entanto, o fracasso escolar é resultante de múltiplas questões - sociais, políticas, socioculturais e de um modelo pedagógico que reproduz as ideias do sistema capitalista, reforçando a ideia de um sujeito homogêneo que deve ser capturado para que possa se normalizar. Outra questão a considerar é a falta de reflexão educativa sobre a educação especial. Segundo Skliar, o fato de a educação especial não fazer parte do debate educativo, é a demonstração clara de sua discriminação. Posto isso, não se trata apenas de assegurar o direito à educação das pessoas com deficiências, mas que isso deve ser discutido a partir de “uma educação plena, significativa, justa, participativa; sem restrições impostas pela beneficência e a caridade; sem a obsessão curativa da medicina” [...] (Skliar, 2006, p. 10), evitando que se discuta a educação especial a partir da perspectiva das crianças “normais”.

Essas reflexões são fundamentais quando discutimos a inclusão escolar, visto que a educação especial, apesar de ter passado quase um século das discussões apresentadas por Vigotski, atualmente ainda está amparada por um modelo médico e etnocêntrico, cujas pessoas são consideradas mais em seus déficits do que em suas possibilidades. Sendo a deficiência percebida como “problema”, o ato pedagógico tende a se centrar na reeducação. Em virtude disso, as crianças são treinadas ao invés de educadas, são levadas a reproduzir tarefas mecânicas e descontextualizadas ao invés de elaborar e compreender os significados. Para além disso, não se percebe na escola especial uma discussão sobre as concepções de ensinar e de aprender, sobre o seu currículo, assumindo uma posição “neutra” e acrítica na condução de suas ações pedagógicas. Nas palavras de Skliar, “talvez a velha escola especial e a recente inclusão nas escolas regulares continuem adornos parecidos que pretendem cobrir, com o mesmo resultado, um rosto definitivamente debilitado” (2006, p. 12).

É inegável, portanto, que, do mesmo modo que a concepção de educação especial construída ao longo dos tempos, a ideia de inclusão escolar contemporânea está pautada em um modelo médico que, historicamente, define a deficiência, assim como a pessoa com deficiência, por categorias, como: fraqueza, incapacidade, anormalidade e, para se integrar na sociedade, precisa ser curada/tratada e medicalizada. Contudo, as diferenças são constituintes da

humanidade e, segundo Omote (1994), a partir do momento em que uma diferença é representada como desvantagem, passa a ser vista como uma variação da característica inerente à vida humana e, por isso, passa a ser indesejada.

Com a crença na deficiência como impossibilidade, alguns documentos regulatórios nacionais que orientam a educação inclusiva nas escolas adotam termos como "criança especial", que sugerem fragilidade, justificando sua matrícula em uma instituição de ensino "especial", visto que não se enquadra no padrão desejável para assumir com competência as demandas exigidas em profissões mais conceituadas socialmente. Além disso, o discurso da educação especial presente no cenário pedagógico sugere a homogeneização das características apresentadas pelas pessoas com deficiência. Assim, considera-se que todos os cegos possuem o tato extremamente desenvolvido ou que todas as pessoas com deficiência intelectual possuam ritmo de aprendizagem lento. Pensar na educação especial remete também a discutir a escola comum, visto ser ela o espaço instituído para inclusão das pessoas com deficiência. É nesse sentido que se torna urgente questionar: em que bases teóricas está sustentado o currículo escolar? O modelo da escola atual favorece a inclusão? Os estudantes que não aprendem devem ser medicalizados? Parafraseando Szymanski (2012), "remédio ensina"?

3.4 A APRENDIZAGEM PODE SER MENSURADA? QUESTIONANDO O USO DOS TESTES E A MEDICALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A escola, como instituição social, pode tanto contribuir para promover o sucesso quanto o fracasso na aprendizagem. No cotidiano escolar, percebe-se a atribuição das causas do não aprender e do insucesso escolar aos estudantes e às suas famílias. Tal percepção leva o espaço escolar a nutrir preconceitos sobre esses sujeitos, justificando que não aprendem porque são pobres, são negros, são imaturos, são preguiçosos; porque seus pais são analfabetos.

Da mesma forma, é comum se constatar o encaminhamento das crianças que "não aprendem" para o setor da saúde, com a expectativa de um diagnóstico que explique as causas do não-aprender. Também é comum que esses encaminhamentos venham acompanhados de um parecer elaborado pela professora, e, em grande parte dos casos, indicando um distúrbio de aprendizagem (Dislexia, Deficiência Intelectual, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, ou Transtorno do Espectro Autista - TEA). Ocorre, na maioria das vezes, que esses distúrbios são confirmados pelo profissional de saúde sem realizar uma investigação mais detalhada sobre a história de vida da criança e de sua relação com os conhecimentos. É nesse sentido que se faz necessário questionar: por que é tão importante à

escola e a seus professores recorrerem à área da saúde para responder a questões que fazem parte do objeto de seu trabalho? E, ainda, terão os profissionais de saúde competência para responder às questões relativas ao processo ensino-aprendizagem?

O processo de explicar as questões sociais e pedagógicas como atributos das questões biológicas é conhecido como biologização da aprendizagem. Ao se biologizar o comportamento humano, atribui-se à vítima a culpabilização pelo seu fracasso e se faz com que ela se sinta culpada. Sob esse ponto de vista, a escola se coloca como "vítima de uma clientela inadequada" (Collares; Moysés, 1992, p. 16). (E se desresponsabiliza o sistema, a sociedade do seu papel, ja que a culpa é do sujeito)

Em consonância com essas ideias, Esteban (2013) sinaliza que a compreensão dos professores sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes se localiza no âmbito de uma "ordem do saber", o que dificulta sua percepção sobre a existência de outras possibilidades não hegemônicas de relações pedagógicas.

> A pedagogia, como artefato dos processos de normalização e de regulação, em suas dimensões prática e teórica, traz para a sala de aula concepções e propostas que se pretendem efetivamente comprometidas com ensinar a todos. [...] concebe o ensino como transmissão de fragmentos de conhecimento e imposição de um discurso normativo e vê a diferença na sala de aula como característica negativa que afeta a capacidade de aprender e torna o ensino uma tarefa quase impossível de se realizar. Essa compreensão estrutura conceitos, recursos, procedimentos, projetos, instrumentos e mecanismos que pretendem normalizar para construir a homogeneização e a individualização necessárias ao que considera o bom ensino, capaz de produzir a aprendizagem (Esteban, 2013, p.173).

Por trás dessa lógica, está a concepção de que a escola está cumprindo seus objetivos de forma ideal, uma vez que o que está em pauta não é a qualidade do trabalho pedagógico ofertado, mas sim a capacidade dos alunos para se adequar ao currículo. A estrutura escolar, a proposta pedagógica, as estratégias de ensino-aprendizagem, as condições de trabalho, as relações interpessoais e todos os demais elementos envolvidos permanecem inquestionados.

Dessa forma, na escola, o fracasso escolar é justificado, em grande parte dos casos, por ser proveniente dos "distúrbios" ou dos "transtornos" de aprendizagem ou de comportamento, decorrentes do sistema neurobiológico, provocando a necessidade do encaminhamento do aluno diagnosticado a profissionais especializados para a realização do tratamento adequado.

A compreensão dos fenômenos escolares como aspecto individual, amparada em uma visão organicista, potencializa o poder do diagnóstico, dos testes psicométricos para

medição do Quociente de Inteligência - QI, e do tratamento dos problemas de aprendizagem. Nas palavras de Facci (2001, p.75), esses testes se constituem em uma "visão psicometrista que seleciona os mais 'aptos', depositando no aluno a culpa pelo 'não aprender'".

Essa visão psicometrista da inteligência e as narrativas sobre o fracasso escolar como decorrentes de questões individuais estão presentes nas redes escolares desde o surgimento das escolas especiais no Brasil na década de 1930. Naquele contexto, o espaço escolar passou a ser o foco dos olhares de especialistas, legitimando seus discursos com a aplicação dos testes psicológicos para detectar os ditos comportamentos "anormais". Sendo os testes reconhecidos como instrumentos próprios da ciência, aplicados com o rigor científico, não poderiam seus resultados serem desacreditados ou mesmo questionados. Todavia, Facci; Eidt; Tuleski (2006) denunciam a padronização desses testes, por desconsiderar as desigualdades sociais e culturais do sistema capitalista e as condições em que vivem as crianças.

Ainda conforme Facci; Eidt; Tuleski (2006), Vigotski e Luria (1996), já na sua época, criticavam a padronização dos testes psicológicos por medirem "apenas a quantidade de conhecimento ou habilidades que se encontram no nível real de desenvolvimento da criança, ao eliminarem a dimensão interativa e mediada" (p.104). As ideias dos autores sugerem que os resultados dos testes não contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, tampouco para a superação do fracasso escolar. Mais que isso, contribuem para a estigmatização dos sujeitos que apresentam características diferentes de aprendizagem e que necessitam de uma assessoria mais pontual por parte da escola e do professor. Ademais, se os testes psicológicos se limitam a identificar apenas os conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento real ou imediato, não contribuem para a compreensão sobre a forma de pensar dos alunos e como eles estão acionando as funções psicológicas superiores,

> [...] funções essas que são formadas a partir da mediação de instrumentos e signos culturais, vitais para a apropriação do conhecimento e, consequentemente, para o desenvolvimento do indivíduo. Se, para Vigotski, aprendizagem promove desenvolvimento e este, por sua vez, provoca novas aprendizagens, numa relação dinâmica, é imprescindível que sejam revistos fundamentos e parâmetros das técnicas utilizadas para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Facci; Eidt; Tuleski, 2006, p. 105).

É importante lembrar que, em sua época, Vigotski (1997a) e seus companheiros, ao realizarem pesquisas com crianças normais e com deficiência, para avaliar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, rejeitaram o uso de testes psicométricos e formais para definição do nível de inteligência ou do "defeito", por utilizarem-se apenas de dados quantitativos. Vigotski propôs uma abordagem mais dinâmica e flexível para a compreensão

das funções psicológicas superiores, pois cada indivíduo deve ser considerado como um ser em transformação, isto é, uma experiência dinâmica em suas relações com o meio e com a cultura.

Desse modo, um método unificado, que reduz o indivíduo a dados quantitativos e não se preocupa em identificar os fatores histórico-sociais não contribui para os processos educativos escolares, nem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, especialmente aqueles que apresentam alguma deficiência. Ao contrário, contribui para a preservação de um sistema desigual, uma vez que reduz o fracasso escolar às questões orgânicas dos sujeitos. Sobre isso, Facci; Eidt; Tuleski (2006, p. 109) questionam os objetivos de tal avaliação: "avaliar para classificar e segregar ou avaliar para recuperar e promover desenvolvimento?"

Esteban (2001) responde a esse questionamento registrando que a avaliação, por diversas vezes, é um instrumento de classificação e de exclusão e não contribui para a aprendizagem dos estudantes. Isso ocorre porque, ao aplicar um instrumento avaliativo e coletar as informações sobre o desempenho do estudante, muitas vezes, a interpretação da professora sobre esses dados fortalece o olhar sobre aquilo que falta, mostrando apenas o não saber e sua impossibilidade de aprender.

Assim, em relação aos casos de deficiência intelectual, suas origens:

> [...] não podem ser explicadas somente a partir de anamneses, entrevistas e testagens psicométricas, ou seja, com instrumentos que buscam as causas do não aprender na criança e em sua família, mas essa análise deve ser ampliada para a atividade de ensino e de aprendizagem, especialmente no que se refere à qualidade do conteúdo ministrado, à instrumentos e signos culturais (Facci; Eidt; Tuleski, 2006, p. 111).

Seguindo essas críticas, Esteban (2001, p. 3) faz a seguinte reflexão:

> O processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica.

É necessário, portanto, de acordo com Esteban (2001), a reconstrução do sentido da avaliação, para que se torne um instrumento de promoção da aprendizagem das crianças das classes populares e daquelas que são socialmente marginalizadas. Fazendo referência à Bhabha, a autora menciona a negação e a negociação na construção de um discurso crítico, assim como um "aspecto relevante para atar fios que percorrem o ensinar e o aprender" (2001, p. 7). Nessa perspectiva, a negação se fundamenta no "isolamento dos elementos antagônicos ou

contraditórios". Por isso, explica Esteban (2001), que a avaliação, quando exercida de forma classificatória, pretende "homogeneizar a partir de um único padrão", pois é produzida sob a ótica da negação:

> [...] negação do outro, que impede, ou dificulta, o reconhecimento da validade de suas práticas, de seus saberes, dos modos como organiza a vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação dos projetos e procedimentos que sinalizam possibilidades diferentes do modelo hegemônico. [...] só permite ver na resposta o erro ou o acerto (Esteban, 2001, p. 7).

Já, a negociação, é um ato dialógico que envolve elementos contraditórios e antagônicos, ou seja, contempla diferentes perspectivas, pontos de vista e interesses que podem ser opostos ou estar em conflito. Essas novas perspectivas podem alavancar uma prática avaliativa como prática de investigação.

Tal perspectiva leva a compreender que, quando a concepção de ensino e de aprendizagem que orienta a escola está sustentada em uma concepção de ensino-aprendizagem na qual o foco é a transmissão do saber e a memorização dos conteúdos, o processo avaliativo é classificatório. Isso reforça a ideia de que o fracasso escolar é um problema individual, legitimando um projeto excludente de sociedade, que invisibiliza a desigualdade e fortalece o poder vigente.

Além disso, a visão do fracasso escolar como algo individual conduz à ideia de que deve ser combatido a partir do tratamento e da medicalização. Face ao exposto, a medicalização da infância, mais especificamente da aprendizagem, é identificada na atualidade como um dos temas mais debatidos entre os pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia. O número de crianças diagnosticadas e/ou medicalizadas em decorrência dos problemas de aprendizagem identificados na escola é bastante preocupante em função das consequências que tais procedimentos podem trazer para a infância e para a educação das crianças, principalmente quando a escola se utiliza disso para classificar os sujeitos em escolarizáveis e não escolarizáveis.

Para compreender melhor essas questões e nos aproximar mais do tema, recorro ao trabalho desenvolvido por Angelucci (2014), que realizou um levantamento bibliográfico dos artigos da base de dados da SciELo, no ano de 2013, a partir dos descritores *deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual e deficiência múltipla.* Nessa busca, a autora encontrou 153 (cento e cinquenta e três) artigos que tratavam dessa temática. Entretanto, a maioria dos trabalhos encontrados buscava as causas, os instrumentos, as estratégias para a "transformação da condição patológica, vide a expressiva quantidade de

trabalhos inseridos nas categorias “avaliação” e “causas”, “interferências no desenvolvimento” (2014, p. 120), que totalizaram 66 (sessenta e seis) trabalhos.

Contudo, chamou sua atenção a escassez de publicações que tematizam as questões relacionadas ao trabalho, à cultura, ao esporte e ao lazer, ou seja, aos aspectos relacionados à vida social das pessoas com deficiência, somando 28 trabalhos (vinte e oito). Além disso, os trabalhos tinham como foco a avaliação de aspectos individuais, sem considerar a influência do contexto sociocultural na produção de suas identidades. Esses trabalhos eram marcados pela medicalização, tratando o tema da deficiência a partir do olhar clínico e da lógica médica, que evidencia o que “deve ou não deve” ser tratado.

Nesse sentido, é possível afirmar, a partir da pesquisa de Angelucci, que a deficiência ainda é considerada como anormalidade e que, portanto, deve ser ora curada ou minimizada, ora tolerada. Assim, trata-se de uma concepção de deficiência que nomeia os sujeitos a partir do que lhes falta (audição, mobilidade, visão, cognição, etc.). Seguindo essa lógica, poderíamos definir “as pessoas negras como aquelas que não são brancas, [...] ou as mulheres como aquelas que têm ausência de pênis” (Angelucci, 2014, p. 121).

Em outras palavras, definimos a pessoa pelo que é considerado como sua deficiência, sem considerar seu gênero, sua sexualidade, sua classe social, sua cultura, categorizando-a como um grupo homogêneo, sem identidade. Nessa mesma lógica, entendemos que elas devem se esforçar ao máximo possível para se tornarem “normais”, parecidas conosco.

É nesse cenário que a medicalização entra em cena, para que cada “corpo estranho” se converta em um “corpo normal”, conhecido e previsível. E, assim, “individualizamos aquilo que é social, tomando, inclusive, como doente aquele que não quer compartilhar dos ideais de corporeidade vigentes” (Angelucci, 2014, p. 121).

Nessa linha de ideias, amparada em Moysés e Collares, compreendo por medicalização o processo no qual determinados comportamentos ou problemas são definidos como doenças ou transtornos, sendo creditada à área da saúde, especialmente à área médica, a autorização para diagnosticar e para tratar os indivíduos portadores de tais anomalias. O que ocorre nesses casos é que o contexto sociocultural e a singularidade dos sujeitos comumente não são considerados, o que me faz questionar as implicações dessas intervenções na produção dos sujeitos “desviantes”, uma vez que se priorizam os aspectos biológicos da condição humana. Nessa visão, reafirma-se o poder e o alcance da ciência médica sobre a vida das pessoas, buscando transformar suas dores em doença, enfraquecendo suas possibilidades de enfrentar os sofrimentos que fazem parte do cotidiano.

De acordo com Foucault, a medicina é considerada uma estratégia de saber-poder que busca, por meio do conhecimento científico, curar o organismo e, a partir desse dispositivo, produz a subjetividade dos indivíduos. Nesse contexto, a medicalização atende a esse propósito pela sua capacidade de fabricar novas verdades e de responder às mais variadas possibilidades de ação dos sujeitos na sociedade. Conforme afirma Foucault (1979), a medicina moderna produziu a doença, tendo como referência o normal e o patológico e, acima de tudo, fabricou um corpo-sujeito que contém as doenças.

Em conformidade com Foucault, Moysés e Collares (2014) assinalam que as relações de poder e de produção de subjetividade se fazem presentes na prática médica e influenciam o modo como os indivíduos adotam determinadas formas de viver, de pensar e de se comportar, construindo suas identidades. Nessa perspectiva, analisam as autoras, não haveria uma essência humana desarticulada do fenômeno da medicalização, uma vez que ela produz efeitos em nossas vidas, ajudando a construir nossas identidades.

A esse respeito, Moysés e Collares (2014) sinalizam que o processo de medicalização somente se justifica quando as características particulares, que foram socialmente construídas, não se encaixam no padrão estabelecido, o que leva a encarar essas características como doenças e patologias. Portanto, patologizar é a ação de transformar em doença características particulares do ser humano, categorizando os sujeitos a partir de um paradigma de normalidade. Assim, as características que fazem parte da vida, como tristeza, agitação infantil, timidez, rebeldia adolescente, são consideradas como problemas, podendo ser diagnosticadas como doenças. E nesse cenário entra a medicalização, para que o indivíduo possa se ajustar ao padrão de normalidade imposto pelo contexto social, reduzindo as questões sociopolíticas a questões individuais.

Como visto, o conceito de patologização está intrinsecamente articulado ao de medicalização, uma vez que sua ênfase recai nas questões biológicas, subestimando a influência de aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos sobre o desenvolvimento humano. Essa abordagem individualiza as questões que se constroem nas relações sociais (Moysés; Collares, 2013). Desse mesmo modo, passa-se a biologizar os conflitos sociais e os problemas cotidianos da vida das pessoas.

Outrossim, segundo Moysés e Collares, (2010) a criação das doenças do não aprender reflete a crescente influência da área da saúde na educação. Vale dizer que, em hipótese alguma, pretendo negar as dificuldades de aprendizagem que são apresentadas pelos estudantes, assim como os transtornos neurológicos que podem comprometer a sua

aprendizagem. O que critico é a medicalização constante de estudantes que são considerados como doentes por manifestarem formas distintas de aprender e de se comportar, fora da padronização e da normalidade. Somado a isso, ao se apelar à área da saúde para tratar os problemas escolares, retira-se do sistema educativo seu comprometimento com a produção desses problemas e com a aprendizagem de todos.

É urgente, portanto, questionar a crescente patologização da infância, especialmente daqueles que apresentam comportamento que se desviam do padrão esperado pelo grupo social e pela escola. É necessário analisar em que contextos sociais, políticos e econômicos a patologização torna-se uma narrativa hegemônica de controle e de padronização de comportamentos.

Cabe ressaltar que um dos principais medicamentos utilizados na intervenção das dificuldades de aprendizagem é o metilfenidato, também conhecido pelos nomes de *Ritalina* e *Concerta*. De acordo com Garcia (2018), os dados registrados no Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados (SNGPC), coordenado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), sobre a prescrição e o consumo de Ritalina e Concerta no Brasil, nos anos de 2009 a 2011, apontam o crescimento de 74,8% do consumo desse medicamento entre crianças de 6 (seis) a 16 (dezesseis) anos.

Essa intervenção medicamentosa é utilizada principalmente para os casos diagnosticados com TDAH e TEA, o que também me leva a questionar, em primeiro lugar, o modo como estão sendo realizados esses diagnósticos; em segundo lugar, a maneira como a escola vem lidando com as crianças que não apresentam os comportamentos esperados, e, em terceiro, como a escola vem atuando com as crianças diagnosticadas e medicalizadas. Refletir sobre essas e outras questões é fundamental, tendo em vista que as escolas frequentemente recorrem ao diagnóstico dos problemas de aprendizagem e de comportamento. Isso se deve, em parte, à legislação brasileira, que prevê a necessidade de um laudo comprobatório de deficiência ou de transtorno para que o aluno possa participar do AEE, ou ter acesso a um monitor ou a segundo professor que o acompanhe nas atividades escolares.

Então, há que se questionar: em um contexto em que a normalidade impera, qual o lugar ocupado pela diferença? É possível um processo educativo real e significativo para as crianças com deficiência? É possível a inclusão escolar das crianças com deficiência?

Seguimos para o próximo capítulo dando continuidade a essas discussões.

4 ESCOLA REGULAR: ESPAÇO DE INCLUSÃO OU DE EXCLUSÃO?

No capítulo anterior, discuti sobre a concepção de deficiência tal como pronunciada pela Psicologia histórico-cultural de Vigotski, e como ela pode contribuir para o debate da educação e da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Busquei problematizar a patologização da aprendizagem, desencadeada pela intensa procura pelo diagnóstico e pela medicalização dos problemas escolares. Cabe, agora, discutir sobre a concepção de inclusão que orienta as discussões que estou realizando neste trabalho. Ao adentrar nessa temática, é necessário, inicialmente, elucidar o que entendo por escola, como se constitui na modernidade e como atende ao sistema político vigente, para, então, também problematizar o binômio inclusão-exclusão dentro desse contexto, suas perspectivas e seus desdobramentos, tendo como referência os princípios orientadores da Psicologia histórico-cultural de Vigotski.

4.1 ESCOLA: FILHA DA MODERNIDADE

Para que se possa compreender a inclusão e a exclusão escolar, entendo ser necessário definir a concepção de escola a qual estou me referindo, tendo em vista que nela são produzidas relações que tanto podem incluir, quanto excluir os alunos com deficiência. A escola foi uma marca incontestável do século XX[42], e, na contemporaneidade, passa por um processo de incertezas, desencadeada pelas mudanças políticas e sociais, pelo avanço da tecnologia, pela desvalorização da formação escolar no mercado de trabalho, e pelo questionamento do seu papel na disseminação do conhecimento científico.

Primeiramente, vamos caracterizar brevemente a modernidade como o período que abrange o final do século XVIII até o século XX, marcado por profundas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas. Caracterizada pela ênfase na racionalidade, a modernidade valorizou o conhecimento científico e tecnológico, promovendo avanços significativos nas áreas de ciências e de tecnologia. O capitalismo se consolidou como sistema econômico dominante, impulsionando a busca pelo lucro (Pineau, 2008). Tais transformações, ao contrário do que é disseminado, não foram de abrangência universal, mas, sim, localizadas na Europa Ocidental, em grande medida, provenientes do movimento expansionista colonizador de países europeus para com a América, a África e a Ásia, desde o século XVI. Essa colonização está na base do grande desenvolvimento da Europa Ocidental, que caracteriza

[42] O século XX representa um marco histórico para a educação brasileira, com a aprovação da Lei nº 4.024 de 1961, que instituiu a universalização da escola pública e obrigatória.

a modernidade, sendo esta, a partir do poder colonial, disseminada para suas colônias como ideal a ser alcançado. O século XVIII é reconhecido como marco da modernidade pela dupla revolução europeia: a política - (Revolução Francesa) tendo em seu bojo o Iluminismo (as "luzes da razão" e o ideal de racionalidade); e a liberdade liberal - e a econômica (Revolução Industrial), esta última diretamente possibilitada pelo movimento econômico a partir da exploração das colônias, dando origem ao sistema capitalista de produção, o qual irá contextualizar a escola.

Então, para compreender o modelo de escola ao qual estou me referindo, é necessário discutir o contexto social e econômico em que ela está inserida, e, nesse caso, o sistema capitalista. O capitalismo, portanto, como sistema econômico centrado na geração de riqueza, atribui um papel fundamental ao ser humano nesse processo. Ele desempenha a função de fornecer a mão de obra necessária para impulsionar a economia e a produção das riquezas. No setor privado, isso se traduz nos lucros das empresas, enquanto no público, implica no desenvolvimento da nação.

À medida que o mundo do trabalho passou por mudanças profundas e se tornou mais complexo, tornou-se necessário estabelecer um espaço destinado à transmissão de conhecimentos e da manutenção da ordem social vigente. Assim, a escola se destacou como um ambiente educativo diferenciado, configurando-se como um espaço de ensino.

Alinhada a essa perspectiva, a bibliografia pedagógica contemporânea concebe a escola como "uma construção moderna da Modernidade". Desse modo, também é comum que as literaturas pedagógicas reconheçam a escola como uma importante alavanca para o triunfo da Modernidade, sendo também uma de suas maiores criações.

Somado a isso, tal como sinaliza Pineau (2008, p. 84),

> A escola aparece, assim, como filha da república, filha do capitalismo, filha da cultura letrada, filha da nação ou filha da sociedade burguesa, dentre outras maternidades e paternidades possíveis. Em seu conjunto, todas elas ressaltam seu caráter moderno e modernizador, apresentam a íntima vinculação que existe entre escolarização e Modernidade [...].

Tomando como referência o sociólogo, professor e pesquisador português Rui Canário (2006), que se dedica a estudar a escola, ela precisa ser analisada a partir de sua "forma" e de sua "organização", pois são elementos que influenciam diretamente na maneira como os estudantes aprendem e se relacionam com o conhecimento. A "forma" se refere ao espaço físico, sua estrutura arquitetônica, a distribuição das salas de aula, a disposição dos espaços e dos equipamentos. Já a organização envolve a dimensão pedagógica, a maneira como a escola

é concebida, as teorias que orientam o currículo, o contexto onde está inserida e o modelo político e econômico a que atende.

Face a isso, é fundamental questionar tanto a sua "forma" quanto a sua "organização": disposição do tempo, dos espaços e das disciplinas, acessibilidade dos espaços físicos, formação dos professores, considerando o seu contexto social e as necessidades específicas dos estudantes e da comunidade escolar, pois esse conjunto de aspectos assevera sobre a qualidade da educação ofertada pela escola.

De acordo com Enguita (1989), a forma escolar está intrinsecamente relacionada à estrutura social capitalista. Isso significa que o ambiente escolar reflete e ensina os modelos de relações presentes na sociedade capitalista. Assim, a finalidade da forma escolar é produzir um padrão de sujeito, com comportamentos, ideias e valores.

Ainda, segundo Enguita (1989), a forma escolar se manifesta como uma relação material que molda as relações dentro da escola. Isso implica que toda a estrutura escolar é organizada para enquadrar os estudantes em um determinado padrão, criando regras para que se ajustem a esse modelo. Essas regras criam um ambiente propício para a internalização de valores, educando os estudantes para se adequarem a determinadas relações que vão além dos conteúdos escolares. Desse modo, a forma escolar apresenta características que definem a instituição escolar em si e mantém as relações sociais estabelecidas.

Entre essas características, Enguita (1989) destaca a fragmentação entre teoria e prática, o controle do tempo e do espaço, a impessoalidade e a hierarquia das relações, a homogeneização dos estudantes e a alienação em relação ao propósito do trabalho estudantil. A escola se apresenta pronta ao estudante, impedindo uma construção coletiva que possa dar sentido ao ato de ensinar, de aprender e de estabelecer relações sociais no ambiente escolar. As datas, os horários e a sequência dos conteúdos são organizados de forma a inibir a autonomia e a criatividade, criando um constante estado de vigilância.

Para Enguita (1989), a escola se organiza dentro dessa estrutura de relação, que envolve tanto a forma quanto o conteúdo, com o propósito de ensinar os conhecimentos elementares necessários para a vida do trabalhador assalariado. No entanto, segundo o autor, a escola possui uma "face oculta", pois, além de transmitir conteúdos e conhecimentos, também ensina comportamentos pautados na ordem, na pontualidade e na compostura.

De acordo com Enguita (1989), a questão histórica da escola está intrinsecamente ligada à questão pedagógica, que busca, em sua essência, "domar seu caráter [do aluno] e dar a forma adequada a seu comportamento" (Enguita, 1989, p.116. *Grifo nosso*). Em síntese, no

contexto da sociedade capitalista, a escola desempenha funções específicas que se adaptam às necessidades históricas da acumulação de capital.

Concordando com essas ideias, Canário sinaliza que a escola da Modernidade está orientada por uma concepção cumulativa de conhecimento, cujo currículo se constitui em um "menu de informações", repassadas aos estudantes de forma sequenciada e fragmentada. Esse modelo se estrutura a partir de um conjunto de valores, tornando-se uma "fábrica de cidadãos" com o papel de unificar a cultura (Canário, 2006).

É nesse sentido que, visando a atender às demandas do modelo capitalista, a escola é estruturada de forma racional, "neutra" e objetiva, tendo como meta alcançar a eficiência nos resultados escolares. Essa forma de organização prioriza o conteúdo programático, muitas vezes de forma fragmentada e descontextualizada, em uma estrutura organizacional cuja gestão, em grande parte dos casos, trabalha de forma centralizada e autocrática.

Ainda, segundo Canário (2006), a escola tem sido cada vez mais instrumentalizada, ou seja, vista como um meio para atingir fins específicos, como a obtenção de diplomas para conseguir emprego, ou para a aquisição das competências e das habilidades necessárias ao mercado de trabalho, aspecto que limita o seu papel, e, por extensão, promove a desvalorização da educação.

Em decorrência do sistema capitalista no qual a escola está inserida, o sistema educacional impõe aos professores inúmeros desafios e responsabilidades, tais como o planejamento das aulas, a elaboração de materiais e de instrumentos avaliativos, bem como a manutenção do diário de classe. Essas obrigações se multiplicam quando os professores precisam lecionar em mais de uma instituição de ensino, a fim de obter uma remuneração que lhes possibilite uma vida financeira mais estável e tranquila. Esses desafios e essas obrigações adicionais refletem a pressão enfrentada pelos professores em um sistema educacional capitalista, no qual a busca por melhores condições financeiras pode impactar diretamente sua carga de trabalho e sua qualidade de vida.

Aliado a isso, em muitos casos, a realidade educacional das escolas é bastante desafiadora, devido à precariedade das condições físicas e pedagógicas ao contexto familiar dos estudantes, pois, muitas vezes, a escola passa a ser "depósito de crianças", e os professores são considerados máquinas de reprodução de conteúdo. Em função dessa sobrecarga, comumente o professor não consegue alcançar a "eficiência" tão almejada pelo sistema capitalista, e, assim, passa a ser o culpado pelo fracasso escolar quando os resultados da aprendizagem dos estudantes não são os esperados pela comunidade educativa.

Em razão disso, muitos professores se encontram adoecidos e desmotivados com a profissão, e também não se sentem reconhecidos pela sociedade ou pela comunidade escolar, tendo em vista a escassez de políticas públicas de valorização da profissão docente e do "ser humano professor". Além disso, cabe, também ao professor, a difícil missão de "motivar" o estudante constantemente, visto que este igualmente se encontra desmotivado com os conteúdos e as atividades que são propostos pela escola.

> O professor, como qualquer outra pessoa, também tem suas limitações, seus anseios e suas angústias. Engana-se quem pensa que lecionar é uma ação que se resume à simples transmissão de conteúdos; ensinar é, também, cuidar do outro, ainda que, muitas vezes, estejamos calejados e precisando de cuidados (Gallo, 2003, p. 60).

Ademais, é na escola onde se materializa a construção de relações, como a relação pedagógica e a relação professor-aluno, que, por vezes, são conflituosas. Há, também, as questões relativas à inclusão dos estudantes com deficiência, tema bastante discutido no cenário educacional contemporâneo, para o qual os professores não foram formados ou mesmo capacitados.

Essas e outras questões contribuem para que os professores vivam, hoje, o que as literaturas identificam como "mal-estar docente"[43], referindo-se ao fenômeno da crise de identidade dos professores, provocado pelo desencanto com a educação, tendo em vista que a escola foi invadida pelos problemas sociais e familiares, pelo aumento das exigências na formação e na eficácia do trabalho do professor, sendo esta avaliada a partir dos resultados no desempenho dos estudantes, obtidos por meio de avaliação externa.

4.2 PRODUÇÃO DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO ESCOLAR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A inclusão e a exclusão têm sido temas amplamente debatidos no cenário político e educacional brasileiro, especialmente quando se relacionam ao espaço escolar. A escola é uma instituição social e, como tal, faz parte dessa engrenagem; assim, pode reproduzir tanto a inclusão quanto a exclusão dos sujeitos que dela participam. Posto isso, não é possível pensar a inclusão e a exclusão escolar deslocadas do cenário político-social contemporâneo.

---

[43] CONTE, de Almeida Sandra Francesca; AGUIAR, Rosana Márcia Rolando (2008). **Mal-estar na educação**: o sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2008.
POLTRONIERI, Cristiane do Nascimento Gonçalves. **Percepções sobre o mal-estar docente.** Curitiba: Appris, 2021.

De acordo com Zonta (2011), as palavras *inclusão* e *exclusão* devem ser pensadas como produtos do modo de produção capitalista. Nesse sentido, o autor aponta que a sociedade atual produz não somente a exclusão material, mas a exclusão psíquica e, consequentemente, o aniquilamento social dos indivíduos. Desse modo, a exclusão não se limita apenas à privação de recursos materiais, como acesso a bens e a serviços essenciais. Ela também abrange a exclusão psíquica, que se manifesta por meio de estigmas, de preconceitos e de discriminação social. Essa exclusão psíquica pode levar, portanto, ao aniquilamento social dos indivíduos, tornando-os marginalizados e invisíveis na sociedade.

Segundo o autor, as desigualdades sociais presentes no sistema capitalista contribuem para a produção de desigualdades de oportunidades, causando sofrimentos psíquicos, aliados à crença de que esse é um problema individual, ou seja, "uns são melhores que outros". Assim, deslocam-se as questões sociais para a dimensão individual e se estabelecem critérios para identificar "[...] normais e anormais, o capaz do incapaz, o louco do sadio" (Zonta, 2011, p. 9).

Nesse sentido, a garantia da educação escolar dos estudantes com deficiência se materializa nas escolas como um processo excludente, uma vez que não são asseguradas as condições objetivas necessárias para que todos possam se apropriar do conhecimento. E, desse modo, como sinaliza Meira (2011), "inclui-se para continuar excluindo". Além disso, a crença de que o fracasso escolar é um problema individual gera sentimentos de culpabilidade nos indivíduos excluídos, que, muitas vezes, se veem como fracassados diante de si mesmos e de seus grupos sociais.

No espaço da sala de aula, essas crenças sobre o ser humano têm servido como justificativas para tratamentos diferenciados e possíveis encaminhamentos ao diagnóstico daqueles que não se enquadram nos padrões de organização do currículo escolar. Isso ocorre porque muitos indivíduos não conseguem atender às demandas impostas pela escola.

Para tal discussão, considero fundamentais as reflexões de Baptista (2015) sobre as relações entre a educação especial e a educação regular. Ao discutir sobre as bases em que está fundamentada a inclusão escolar, o autor questiona o papel da escola, pois, se, de fato, ela tem a função de educar, por que tantos alunos, mesmo aqueles considerados "normais", não atingem os objetivos esperados? Diz ainda:

> A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra. Se essa educação é válida para a educação geral, torna-se

> ainda mais enfática quando o aluno se constitui como sujeito marcado pela "incompletude", pela "diferença" e pela "anormalidade" (Baptista, 2015, p. 83-84).

A esse respeito, o autor também indaga se é possível estabelecer fronteiras entre o que é normal e o que é patológico no território infantil. Isso me faz inferir, a partir do que nos propõe Baptista (2020), que distinguir com precisão a normalidade da patologia só é possível em um contexto escolar organizado por uma compreensão hegemônica do aprender e do não aprender, e é sob essa perspectiva que se situa a elaboração dos diagnósticos.

Conforme os dados levantados em 2019 pelo Inep, pelo menos 45 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência, perfazendo quase 25% da população do país. Destas, estima-se que, entre os anos de 2014 a 2018, cresceu em 33,2% o número de pessoas com "necessidades especiais" matriculadas na Educação Básica. Nesse mesmo período, aumentou de 87,1% para 92,15 o percentual desses estudantes que estão incluídos em classes comuns. Ainda de acordo com o Censo, na rede pública, 97,3% desses estudantes frequentam a sala de aula comum, enquanto, na rede privada, esse percentual é de 51,8%.

Sendo assim, em 2014, eram 886.815 alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento matriculados nas escolas. Em 2018, cresceu para cerca de 1,2 milhão; entre 2017 e 2018, aumentaram em aproximadamente 10,8% as matrículas das pessoas com deficiência (Inep, 2019). Esses números reforçam as minhas interrogações sobre os processos de inclusão e de exclusão materializados no ambiente escolar dos estudantes com deficiência: se tantos estudantes considerados "normais", como afirma Baptista (2015), não atingem os objetivos esperados pela escola, *como estão os estudantes com deficiência?* A escola tem se concretizado em um espaço efetivo de aprendizagem para esses estudantes?

Para compreender melhor esse cenário, utilizo de duas observações de Carvalho e Martins (2011, p. 25) sobre a expressão "exclusão" quando dizem que "não existe ninguém excluído, isto é, que exista fora da sociedade e que necessite ser nela incluído". O que se identifica como exclusão não é "senão mais um dos reflexos da alienação dos indivíduos em relação ao patrimônio humano genérico[44]" (Carvalho; Martins, 2011, p. 25).

Seguindo esse ponto de vista, entendo que o fenômeno da "inclusão - exclusão", em suas múltiplas determinações, não pode ser pensado alijado dos direitos sociais e das condições básicas de vida, como a saúde e a educação. Portanto, a inclusão e a exclusão social estão implicadas na garantia dos direitos sociais e nas condições básicas de vida.

---

[44] Por patrimônio humano genérico, os autores entendem o produto do trabalho material e intelectual dos homens realizado ao longo da história.

Saviani (2007, p.4400) considera que, como resultados das necessidades de inclusão criadas socialmente, ficamos diante de uma "paradoxal exclusão includente". Somado a isso, Carvalho e Martins (2011, p. 26) reiteram que "a inclusão de uns poucos a um pouco não prevê a inclusão de todos a tudo". Dito de outro modo, a inclusão social é uma necessidade criada socialmente, ou seja, é uma resposta às demandas da sociedade. Contudo, essa inclusão é paradoxalmente excludente. Isso representa dizer que a inclusão pode ser seletiva, contraditória e limitada. Em outras palavras, o fato de algumas pessoas serem incluídas em certas áreas não garante que elas sejam incluídas em todas as esferas da sociedade.

Mediante o exposto, é possível dizer que, se o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência ocorrer para cumprir uma orientação legal, ao mesmo tempo que o exclui da possibilidade de acessar o conhecimento e, consequentemente, de alcançar o seu pleno desenvolvimento, estaremos diante de uma inclusão excludente.

Tecidas essas considerações, questiono: *de que inclusão estamos falando? Quem está dentro e quem está fora da inclusão? E, ainda, é possível estar dentro e fora da inclusão?* Levando em conta esses questionamentos, é importante discutir a concepção de inclusão a que me refiro, e que orienta este trabalho de investigação.

Sassaki (2006) conceitua inclusão como o processo pelo qual o grupo social se adapta para incluir as pessoas em suas necessidades, para que essas possam viver plenamente os seus papéis na sociedade. Posto isso, o autor aponta a necessidade de o grupo social organizar seis dimensões de acessibilidade:

> [...] arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sassaki, 2009, p.1-2).

Desse modo, a acessibilidade se impõe como uma qualidade que deve ser integrada a todos os contextos e todos os aspectos da atividade humana, pois se for considerada a partir de princípios universais, beneficiará a todas as pessoas, com ou sem deficiência. E, sobre isso, destaco a pesquisa que realizei junto aos acadêmicos de graduação em 2017, pelo Programa de Iniciação Científica (Pibic), que discutia as perceptivas dos acadêmicos sobre as políticas de inclusão e de acessibilidade da Unesc.

Por meio dela, os estudantes apontaram a dimensão atitudinal como a política que mais merece atenção no contexto universitário. O trabalho suscitou muitas reflexões sobre o

tema e apontou a necessidade de ampliação do debate, expandindo os recursos ofertados, mas, sobretudo, para repensar a concepção de deficiência, as relações interpessoais e a postura pedagógica do professor em sala de aula, identificando na deficiência suas possibilidades e não apenas os seus limites. Com a pesquisa citada, também foi possível perceber que não somente a escola regular, mas o ensino superior, muitas vezes, torna-se potencializador da exclusão das pessoas com deficiência.

Para entender um pouco mais sobre a acessibilidade atitudinal, recorro a Sassaki (2006), que se refere a ela como a nossa percepção sobre o outro sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, a qual envolve valores, crenças, condutas, constituindo-se como uma condição necessária para a educação inclusiva. No campo da educação escolar, a acessibilidade atitudinal, segundo Sassaki (2009), pressupõe a promoção de atividades de sensibilização e de conscientização, a fim de estimular a convivência com estudantes que tenham as mais diversas características (deficiência, síndromes, etnia, condição social, etc.), ou seja, uma acessibilidade que promova um ambiente não discriminador e cooperativo, que contribua para a promoção da aprendizagem e da autoestima do estudante.

A dimensão atitudinal merece atenção especial, uma vez que os estudos (destaco aqui os meus estudos, já apresentados anteriormente) relativos à educação inclusiva indicam o despreparo de muitos profissionais para se relacionar com os estudantes com deficiência. Dessa forma, as barreiras atitudinais se constituem como grande entrave para a educação inclusiva, se evidenciando-se na rejeição aos estudantes; nem sequer são admitidas, pois, muitas vezes, não são percebidas. Essas barreiras, como já visto, englobam a discriminação, os estigmas, os estereótipos e os preconceitos, e são, possivelmente, as mais difíceis de serem superadas.

Por isso, discutir inclusão escolar requer discutir, sobretudo, a concepção de inclusão que orienta as práticas pedagógicas dos professores e as propostas curriculares. Em que medida essa concepção de inclusão se diferencia daquela proposta pela Psicologia histórico-cultural de Vigotski? Como percebemos as pessoas que se distanciam do padrão de normalidade imposto pelo meio social?

Sob essa perspectiva, é possível questionar se a palavra “inclusão” não está sendo usada apenas como modismo, de maneira superficial, mas vazia de significado. Voivodic (2007) chama a atenção para o fato de o termo inclusão ser usado equivocadamente como sinônimo de integração. “No sentido etimológico, a palavra integração vem do verbo integrar, que significa formar, coordenar ou combinar num todo unificado” (Voivodic, 2007, p. 26).

Logo, para se integrar, a pessoa com deficiência precisa se adaptar às condições impostas pelo grupo social, moldando-se, ao máximo possível, à normalidade. É considerado normal aquele que é capaz de se ajustar ao modelo, e, anormal, aquele que nele não se enquadra.

Quando se trata da integração do aluno com deficiência às escolas, tanto no ensino regular quanto no ensino especial, é ele que precisa mudar para se adaptar às suas exigências. Assim, os estudantes que não se encaixam nos padrões da maioria, muitas vezes, abandonam a escola, entendendo que ela não foi feita para eles, ou que eles não foram feitos para a escola. Tal perspectiva me faz refletir: a escola inclui ou integra o estudante com deficiência?

A palavra *inclusão* vem do verbo "incluir, significa compreender, fazer parte de, ou participar de" (Voivodic, 2007, p. 26). A integração, por sua vez, se restringe apenas às pessoas com deficiência, enfatizando que são os estudantes que devem se adaptar ao contexto escolar, e não o contrário. Já, o termo inclusão, faz alusão a pertencimento, devendo as instituições educativas se adaptarem às múltiplas necessidades dos estudantes.

O que se pode perceber é que a concepção de inclusão, materializada no meio social e, consequentemente, na escola, traduz a forma como compreendemos a deficiência e a pessoa com deficiência. Lockman, Klein e Henning (2008), autores que também discutem a inclusão escolar, e que comungam das ideias de Vigotski sobre a deficiência, pronunciam que as escolas são dispositivos de normalização que buscam constantemente "moldar, ajustar, enquadrar e normalizar os sujeitos que desviam de uma medida comum" (Lockman; Klein; Henning, 2008, p. 253).

Em nome de uma suposta "inclusão", são disponibilizadas às crianças com deficiência "estratégias pedagógicas" e formas de comunicação diferenciadas, para que possam se "encaixar" nos ditames da escola. Há um "problema" com esses sujeitos que precisa ser eliminado ou reduzido, para que possam ser tolerados no ambiente escolar. Por esse viés, segundo Lockman, Klein e Henning (2008), a busca pela padronização torna a escola um espaço de reabilitação, de correção e não de aprendizagem**.**

É nessa lógica que, muitas vezes, a escola oferta as mesmas atividades e os mesmos recursos das crianças sem deficiência às crianças com deficiência. Isso ocorre porque há, na escola, a crença de que todos são iguais e que, portanto, devem realizar as mesmas tarefas para que não haja discriminação. A crença na normalização é gritante e rege, muitas vezes, as práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar. Ser diferente não é permitido em um contexto em que a padronização é a única resposta possível.

Por pressuposto, se a escola for guiada pelo padrão de “normalidade”, não investirá na aprendizagem da criança com deficiência, pois desacredita em sua capacidade de desenvolver as tarefas, mesmo sendo modificadas as condições e as estratégias de ensino. De outro modo, conduzida por padrões de comportamento aceitáveis, em que o “normal” é o desejável, por vezes, a escola impõe à criança com deficiência as mesmas tarefas, no mesmo ritmo e nas mesmas condições daquelas sem deficiência.

Em minhas experiências, quando trabalhei como professora, coordenadora pedagógica, e, hoje, como ministrante de Programas de Formação Continuada dos professores do ensino regular, percebo que a negação da condição da criança com deficiência leva, por vezes, os educadores a relatarem sobre uma certa “fadiga” apresentada por essa criança na realização das tarefas. Segundo os professores, os alunos com deficiência rapidamente tornam-se cansados e parecem não compreender as perguntas. Além disso, tornam-se distraídos e, às vezes, preguiçosos e indiferentes. Esse distanciamento dos alunos em relação ao professor vem se ampliando com a falta de aposta do professor nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos e da sua importância nesse processo.

Além disso, os relatos desses professores me provocam algumas reflexões sobre a articulação da educação especial com a educação regular. Em primeiro lugar, arrisco-me a dizer que o professor percebe o comportamento da criança com deficiência como indisciplinado porque está aprisionado em um modelo de ensino-aprendizagem que, para aprender, é necessário “prestar atenção”, “obedecer sem questionar”, “cumprir as tarefas”, mesmo que mecanicamente, sem compreender o que está fazendo. Segundo, porque concebe a criança com deficiência como aquela que está fora da “normalidade”, e, assim, ao invés de focar em suas potências, seu olhar está voltado para “aquilo que lhe falta”**,** que lhe “foge ao controle”.

Dessa forma, é necessária uma mudança de perspectiva**.** Para alcançar a inclusão, é necessário ir além da simples integração dos alunos com deficiência e de sua mera presença física em sala de aula. Para ser incluído, na perspectiva de Vigotski, o ensino precisa estar organizado de maneira que desenvolva as funções psicológicas superiores, deve gerar aprendizagem, e não somente fornecer tarefas para o aluno cumprir.

De modo contrário, as práticas exercidas nas escolas tendem a se constituir em estratégias de enquadramento do aluno a um currículo organizado para um sujeito ideal: branco, inteligente, saudável, disciplinado, etc., e aqueles que não se ajustam a esse saber são situados como problemáticos, indisciplinados, deficientes, caracterizando-os como sujeitos anormais.

Em outras palavras, trata-se de uma integração e não de uma inclusão, como já mencionei anteriormente.

Pelo que foi possível compreender a partir de Vigotski, não existe um padrão de normalidade, e, portanto, é um equívoco enquadrar a deficiência como algo anormal sob um determinado foco. E, em se tratando da educação escolar, não se pode excluir um grupo de alunos em detrimento desse padrão. Essa forma de compreender a deficiência leva o "desviante" a uma representação negativa sobre o seu corpo e a sua identidade. Dessa maneira, a pessoa com deficiência é isolada, vive em meio à solidão e ao silêncio.

A esse respeito, destaco uma pesquisa realizada pela acadêmica Eliziane de Brittos, do curso de Pedagogia da Unesc, no ano de 2020, sob a minha orientação, com sujeitos surdos, que objetivou analisar "os desafios enfrentados pelos surdos que dispõem da língua brasileira de sinais - Libras em sua comunicação, na sua inclusão social". Os resultados dessa pesquisa revelaram que os surdos não se sentem incluídos, inclusive dentro do próprio ambiente familiar. Com efeito, nas reuniões familiares, não participam das conversas e das brincadeiras, pois não conseguem se comunicar, visto que sua língua é a Libras, e a maioria dos integrantes da família não a domina. Outros sujeitos chegaram a revelar que levavam intérpretes de Libras nas reuniões de família para poder interagir com o grupo. A maioria, no entanto, colocou que existem preconceitos no próprio ambiente familiar em relação ao uso da Libras, e que ficam sozinhos "em um canto da casa", separados dos demais.

Essa mesma investigação também apontou ser a escola um local de exclusão da cultura surda. Para o cumprimento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, as escolas contratam intérpretes de Libras para atender aos alunos surdos. Contudo, a interação deles ocorre somente com o intérprete, visto que os professores e colegas também não sabem se comunicar em Libras. É um problema que precisamos superar, pois, enquanto os professores não dominarem a Libras, não haverá inclusão. O problema não está no surdo, mas na inexistência de políticas públicas que incentivem os professores a se alfabetizarem na língua dos sinais. Somado a isso, também as crianças deveriam ser alfabetizadas em Libras.

Além dessa questão, o trabalho citado mostrou que as funções exercidas pelos pesquisados em seus locais de trabalho eram, na maior parte, cargos de baixa remuneração e pouco reconhecidos socialmente, o que leva a inferir que os empregadores não confiam na capacidade do público surdo, e que essa "inclusão" no mercado de trabalho ocorre prioritariamente por uma determinação legal, a Lei de cotas 8213/91, que estabelece que a

empresa deve contratar entre 2 a 5% de pessoas com deficiência. A surdez, portanto, não é compreendida como uma diferença a ser respeitada, mas como uma deficiência a ser eliminada (Strobel, 2008).

Ao discorrer sobre a educação para surdos, tema amplamente pesquisado por Skliar (1998), o autor aponta que um processo educativo para pessoas surdas que não ocorra por meio da língua de sinais não as considera como sujeitos, não atende às suas diferenças e, muito menos, promove a inclusão. Do mesmo modo, é excludente um processo pedagógico que não atenda às características específicas das pessoas com deficiências, considerando-as como objetos da intervenção educativa. A esse respeito, Skliar ressalta que, se a pedagogia não se dispuser ao diálogo e à conversação com os outros[45] e entre os outros, irá priorizar normatização para que esses outros sejam "quase" como "nós", parecidos, mas nunca "idênticos".

Sobre esses "outros" anunciados por Skliar, podemos também fazer alusão àqueles identificados por Bourdieu (2001) como os "marginalizados por dentro", ou seja, crianças e adolescentes de classes sociais baixas, com ou sem deficiência, que frequentam a escola, mas não conseguem usufruir dos benefícios culturais por ela produzidos. Dito de outro modo, eles permanecem na escola, contudo, não se apropriam dos conteúdos necessários à sua formação; obtêm notas baixas nas atividades avaliativas, o que, por consequência, provoca a desmotivação, a indisciplina e a exclusão. Bourdieu (2001) identificou esse processo como "exclusão do interior", referindo-se ao interior da escola, que não garante a aquisição dos conhecimentos necessários aos estudantes e, por isso, contribui significativamente para a produção da miséria social.

O autor também coloca que, antes (referindo-se à década de 50 do século passado), a escola eliminava pura e simplesmente no início da escolarização, o que ele identificou como "eliminação brutal", referindo-se aos processos de exclusão dos alunos antes de terem completado o primeiro nível de escolarização (Bourdieu, 2001). E essa "eliminação brutal" é reafirmada cotidianamente na realidade atual brasileira por meio do fenômeno da evasão de muitos estudantes dos bancos escolares, além da reprovação e da repetência. Ou talvez seja mais apropriado chamar de exclusão escolar, uma vez que o abandono do aluno representa, antes de tudo, o abandono da escola ao estudante, quando este começa a compreender que a escola não é "feita para ele".

[45] Em suas obras, Skliar utiliza o termo "outros" para se referir às pessoas diferentes de nós, os mesmos, ou seja, que têm outras características, necessidades, cultura, história de vida, entre outros aspectos.

Ainda, segundo Bourdieu, após o processo de democratização da educação francesa, ocorrido na década de 90, a qual é assegurada pelos documentos legais e normativos (no caso do Brasil, a Constituição de 1988), essa eliminação inicial, identificada por ele como eliminação brutal, "desaparece, é diluída no tempo e postergada para os níveis superiores da escolaridade" (Bourdieu, 1997, p.481). Assim, Bourdieu coloca que esses estudantes são marginalizados, são vítimas de práticas de exclusão "brandas", pois a escola se coloca como a "terra prometida" que se mantém sempre "presente no horizonte, mas que recua na medida que tentam se aproximar dela" (Bourdieu, 2011, p. 483). Nesse sentido, a escola é habitada, a longo prazo, "por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma" (Bourdieu, 2001, p. 482-483).

Essa mesma escola, organizada para atender apenas a uma pequena parcela da população, acredita promover a inclusão, muitas vezes, pelo afrouxamento dos critérios de avaliação utilizados para empurrar de qualquer jeito os estudantes de baixa renda pelos graus escolares adentro, quando possível, até o ensino superior, (Patto, 2022), produzindo os marginalizados sociais.

Segundo Meira, a Psicologia também contribui para a perpetuação e a manutenção da exclusão das crianças aos bens culturais quando parte do pressuposto de que "nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares" (Meira, 2011, p. 94). Isso me faz refletir sobre o grande poder que a Psicologia atribui ao diagnóstico, bem como às questões biológicas (maturacionais e neurológicas) e aos aspectos emocionais como indicadores do fracasso escolar das crianças, sem questionar os fatores políticos, pedagógicos e sociais que circundam esses sujeitos, ou seja, "a escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência dos fatores individuais" (Meira, 2011, p. 94).

A partir daí, pergunto: por que os alunos estão na escola e não aprendem? Meira responde que:

> [...] a Psicologia apresenta inúmeros argumentos pretensamente científicos, todos eles focados nos indivíduos: disfunções orgânicas; traços de personalidade; capacidade intelectual; habilidades e competências perceptivo-motoras; problemas emocionais; comportamentos inadequados; carências culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio das famílias; "desagregação" familiar; conflitos familiares, etc. (Meira, 2011, p. 95).

Vale salientar que, desde a década de 80 do século XX, Maria Helena de Souza Patto, em seu livro "*A produção do fracasso escolar",* já denunciava os mecanismos e as teorias

que explicavam o fracasso escolar, principalmente entre a população de baixa renda. Segundo a autora, a Psicologia utilizou, por muito tempo, a Teoria da Hereditariedade da Inteligência, segundo a qual negros e pobres eram considerados inferiores aos demais, até a Teoria do Déficit ou Carência Cultural, que justificava o fracasso do aluno na escola devido à falta de cultura em seu contexto de vida. Isso representa dizer que as crianças pobres apresentavam dificuldades de aprendizagem por terem menos cultura do que as crianças ricas. Portanto, de acordo com essa teoria, as condições de vida desses sujeitos determinavam sua capacidade ou sua incapacidade para aprender.

Vigotski, em sua época, início do século XX, já fazia o enfrentamento às teorias que condicionavam as possibilidades de desenvolvimento da criança às questões genéticas e à sua capacidade mental. A convicção nessas ideias demarca um problema ético para a Psicologia e para a Educação, pois conduz as pessoas a pensarem que são elas as responsáveis pela apropriação ou não dos bens culturais.

Patto (2022) também faz menção à ascensão da Psicologia científica no século XX, o que impulsionou o uso dos testes de inteligência para explicar e mensurar as diferenças individuais, consolidando a ideia de que os mais capazes ocupam as melhores posições na sociedade. “Dessa forma, o mérito e o esforço pessoal seria o único crivo utilizado para seleção educacional e social, o que justificaria os lugares sociais ocupados pelos indivíduos” (Jesus, 2015, p. 16).

Ao fazer a crítica à Teoria do Déficit ou Carência Cultural, teoria vinda dos EUA ao Brasil na década de 1960, e que buscava o entendimento do fracasso escolar no meio cultural do aluno, Patto (2022) enumera três causas para as dificuldades de aprendizagem das crianças das classes populares: a) as condições de vida da criança (a cultura popular vista como problema, como faltante, como carência); b) a falta de adequação da escola pública para trabalhar com esses alunos (a escola “feita” aos moldes da cultura burguesa); e c) a falta de sensibilidade e de conhecimentos do professor em relação à realidade vivida pelos alunos, o que reforça a distância cultural entre eles (uma vez que a escola está moldada em outro padrão social). Desse modo, “a responsabilidade do fracasso escolar ora é depositada no aluno ou na sua própria inadequação ao sistema ou a fatores externos” (Jesus, 2015, p. 16). Mesmo que a visão tenha saído do indivíduo e ido para a cultura, continua-se individualizando aquela cultura considerada “carente” e, em seu seio, o indivíduo dela proveniente.

Como nos sinaliza Esteban (2013, p. 172- 173):

> Há uma individualização do processo na qual o estudante, em especial o dos segmentos mais desfavorecidos da população, é apresentado como culpado pelo seu próprio fracasso. O discurso escolar articula a classificação às práticas normalizadoras, justificadas pelo quadro de uniformização curricular, que faz da diferença de resultados e processos uma justificativa para a desigualdade que segrega e exclui, especialmente por considerá-la indicador de alguma deficiência da criança.

Em relação à pessoa com deficiência, é comum a ideia do controle sobre os seus corpos, suas mentes, sua linguagem, na tentativa de torná-los semelhantes ao padrão existente, preparando-os, assim, para serem mão de obra barata no mercado de trabalho, legitimando a crença sobre sua "incapacidade". Dessa forma, o sistema educacional segue os interesses ditados pela economia, para formar indivíduos para o mercado, que sigam os padrões impostos pelos grupos hegemônicos, sendo ágeis, produtivos e, por consequência, para gerar mais lucro.

Até este ponto, as ideias serviram de reflexões para reafirmar a concepção de inclusão com a qual estou me orientando neste trabalho, ou seja, uma inclusão plena, onde a pessoa com deficiência é respeitada como sujeito, como cidadã de direitos e de deveres, em seu modo de ser e de se comportar, cuja diferença é valorizada e reconhecida. Para tanto, a escola e o professor têm um papel fundamental nesse processo.

4.3 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

As questões apresentadas até o momento são fundamentais para pensar a educação das crianças com deficiência, visto que, especialmente elas, por suas condições específicas, necessitam de uma mediação significativa em seus processos de aprendizagem. Isso representa dizer que todas as crianças aprendem, mas não aprendem do mesmo modo e nas mesmas condições; aprendem sob as circunstâncias que lhes são postas socialmente.

A criança com deficiência, seja qual for o nível de seu comprometimento, deve ter oportunidades de se apropriar dos conhecimentos socioculturais, não somente no que se refere aos comportamentos e aos valores cotidianos, mas, sobretudo, dos conteúdos científicos. Sendo assim, cabe à escola e ao professor ofertarem diferentes recursos pedagógicos para que a criança desenvolva as funções psicológicas mais complexas, como pensar, memorizar, abstrair, tendo em vista que todos aprendem, desde que sejam realizadas adaptações que possam atender às suas necessidades específicas.

Posto isso, quando a ação educativa prioriza o déficit, a criança fica em segundo plano, uma vez que todas as pessoas possuem imensas possibilidades de aprendizagem e o déficit apenas diz respeito a uma parte delas. Portanto, é necessário educar uma criança em desenvolvimento e não apenas educar uma criança com deficiência. Entretanto, é importante considerar que o déficit orgânico das pessoas com deficiência não pode ser ignorado, a deficiência primária, porque desafia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Sob essa ótica, a ação educativa deve priorizar as relações socioculturais, visto que elas possibilitam o desenvolvimento humano**.**

Dito isso, é necessário ressignificar a atuação da escola e do professor que, por razões diversas, negligenciam seu papel no ato de ensinar, em particular, as crianças que apresentam deficiência, por elas não se adaptarem aos métodos de ensino elaborados para crianças consideradas “normais”. Muitos professores não acreditam na capacidade de aprender das crianças com deficiência e, por essa razão, proporcionam a elas atividades mecânicas e descontextualizadas que as levam apenas a memorizar e a reproduzir.

Essas atitudes, por parte da escola e do professor, sugerem que a criança com deficiência somente pode aprender a partir da repetição e do condicionamento, limitando sua capacidade de se adaptar a situações novas. Ao agir assim, tanto a escola quanto o professor não auxiliam na construção das estruturas superiores de pensamento, tais como apresentadas por Vigotski (raciocínio lógico, formação de hipóteses, etc.).

Diante das questões apresentadas, é imprescindível refletir sobre o papel da escola, especialmente quando nos filiamos a uma proposta de educação inclusiva. É urgente pensar a escola como espaço de reflexão, buscando romper com as atitudes e as práticas que rotulam e estigmatizam as crianças, especialmente aquelas que apresentam maiores dificuldades na escola. É nesse sentido que trago as palavras de Carvalho, que muito me sensibilizaram nessa discussão:

> O contexto escolar deveria ser o local por excelência das tentativas próprias de resolução de problemas, seguidas de um exame crítico por parte do professor. Se é verdade que eventualmente aprendemos de todos aqueles que nos rodeiam, é inegável que os professores e as escolas têm no ensino e na aprendizagem não uma meta eventual, mas a razão de ser do seu trabalho. Não existimos para decretar fracassos, mas para promover aprendizagens. E nessa tarefa os erros, frutos das tentativas de operar com novos conceitos e procedimentos, têm um papel fundamental, posto que a partir de seu exame crítico desenvolve-se o discernimento (Carvalho, 1997, p. 20).

Essa tarefa é de todos os educadores: promover a aprendizagem a todos os estudantes que ingressam na escola, mesmo aqueles que apresentam condições desfavoráveis,

seja por sua condição biológica ou pelo seu jeito específico de aprender. As diferenças devem nos desafiar a trilhar novos caminhos, a nos reinventar e não a nos paralisar. Como dizia o grande mestre e educador Paulo Freire (1987), a educação é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Assim, a coragem não é ausência do medo, mas resistência a ele.

> Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. E o medo pode ser paralisante. [...] agora, estou reconhecendo o direito de sentir medo. Entretanto, devo estabelecer os limites para "cultivar" o meu medo [..] Cultivá-lo significa aceitá-lo (Freire, 1987, p. 70).

Tal perspectiva me leva a repensar o papel da escola e do professor na educação inclusiva, pois é a diferença que nos torna humanos; somos sujeitos da diferença. É ela que nos constitui, nos faz singulares; é nossa manifestação de vida. Sendo assim, a nossa maior semelhança são as nossas diferenças, sejam elas quais forem. Mas, será que reconhecemos a nossa diferença? Ou também nós já estamos tão formalizados que já nos conformamos com a mesmice?

Se a diferença do outro for percebida como entrave, ela nos paralisa. Talvez seja esse um dos problemas mais enfrentados quando discutimos a educação escolar da pessoa com deficiência. A diferença nos assusta, não só a do outro, mas também a nossa. O que fazemos com as nossas diferenças? Em que covas as estamos escondendo? Existirá ainda um espaço que torna possível a existência da diferença? Será que lhe concedemos a palavra ou lhe damos ouvidos? Ela merece sobreviver? Em caso afirmativo, que função social tem a desempenhar?

Não tenho respostas a essas questões, visto que também as faço constantemente, mas acredito que, para assumirmos uma postura crítica diante do cenário educacional e pedagógico que está posto, quando se discute a educação inclusiva, sem dúvida, essas questões precisam, no mínimo, fazer parte do nosso debate.

Como diz Skliar: "Proibir a diferença supõe unicamente afirmar mesmice[46]. Instalar-se em um tempo que só é permitido o mesmo (2003b, p.43). Além disso, "a mesmice proíbe a diferença e a diferença torna a lei da mesmice impossível" (Skliar, 2003, p.39).

[46] Mesmice, segundo o Dicionário Aurélio, significa: "ausência de variedade ou de progresso; inalterabilidade". Para Skliar (2002), tem o sentido de próprio, do mesmo, pejorativo. Mesmo: palavra que designa homogeneização, padronização dos modos de ser e de aprender.

Porém, os desvios, ou seja, a diferença, o que escapa da mesmice, nem sempre podem ser controlados. “A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (Gallo, 2005, p. 222). Por isso, “há na escola um processo pretensioso, porém ilusório, de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja pura e simples diferença” (Lockman; Klein; Henning, 2008, p.266).

O que se pode deduzir dessas ideias é que a identidade é marcada pela diferença, ou seja, a pessoa constrói a sua identidade a partir das relações sociais, onde percebe sua diferenciação das outras pessoas. No entanto, o problema ocorre quando, por exemplo, um sujeito nega qualquer característica do “outro”. Negar a característica de outra pessoa é negar a liberdade de sua existência, é desacreditar nas possibilidades do outro, é não permitir que o outro seja diferente do eu mesmo. Dito de outro modo, é negar a sua alteridade.

Essas ideias produzem importantes reflexões para a educação escolar sobre a forma como é concebida a inclusão nos documentos que regem a educação nacional e as propostas pedagógicas das escolas. O debate sobre a educação inclusiva das crianças com deficiência implica na discussão das políticas de educação inclusiva, posto que nelas está implícita uma concepção de inclusão e de deficiência.

Ao analisar as políticas educacionais, bem como as propostas pedagógicas inclusivas, chamou-me a atenção o fato de que são elaboradas sem a participação das pessoas com deficiência. Significa que as pessoas sem deficiência elaboram as propostas para que as pessoas com deficiência sejam incluídas no contexto educativo escolar sem envolvê-las diretamente no processo, sem que sejam consideradas as suas experiências, os desejos e as necessidades.

O que se percebe é que sempre se recorre ao ato de falar por elas e não com elas. Essa abordagem revela uma visão paternalista e excludente, na qual as pessoas com deficiência são vistas como objetos de ações e não como sujeitos ativos no processo.

Por isso, o próximo capítulo se propõe a discutir a concepção de deficiência e de inclusão presente nos documentos regulatórios da educação brasileira, visto que são eles que orientam as ações educativas escolares.

5 A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA IDEALIZADA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS BRASILEIROS

No texto que segue, abordo sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência idealizada nas políticas públicas e nos documentos normativos brasileiros. Para tanto, busco fazer uma apreciação dos princípios que regem esses documentos, discutindo-os a partir dos estudos realizados na Psicologia histórico-cultural e de autores que comungam desses conceitos.

A escola, como um dos principais espaços educativos, é o cenário onde emergem as possibilidades e os conflitos relativos à inclusão e à exclusão dos sujeitos que dela participam. É nesse sentido que a escola tanto pode contribuir para a produção da inclusão, quanto da exclusão social. Mas, para refletirmos melhor sobre essas questões, é necessário discutir a concepção de inclusão presente no espaço escolar, e que é orientada pelos documentos oficiais normativos da educação especial e inclusiva.

Parece-me que discutir sobre a concepção de inclusão que vem se materializando na escola ao longo da história implica também compreender as bases pelas quais vêm sendo desenvolvidas as mudanças em educação e sua estreita relação com a sociedade. Sobre isso, Skliar (2001) alerta que convivemos com quatro dimensões de entendimento sobre o que significam as mudanças em educação.

> a) Mudanças textuais e/ou legais. Existe a ideia mais ou menos generalizada de que toda mudança em educação deve ter como ponto de partida uma mudança nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os acontecimentos educativos institucionais.
> b) Mudanças de código. É também habitual nas concepções pedagógicas atuais considerar que tais mudança/s devem não apenas iniciar através de uma mudança textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos tais como o currículo escolar, os programas na formação de professores, a mudança desde a horizontalidade para a transversalidade didática, entre outros códigos.
> c) Mudanças das representações. Se o que resulta particularmente crucial na mudança de um paradigma é a crítica e a implosão dos paradigmas contemporâneos, o que está verdadeiramente em jogo não é o texto ou os códigos da educação e sim, por um lado, os mecanismos de representação que circulam ao redor de um modelo de sujeitos, de uma perspectiva sobre a função da escola e de um significado que prevalece sobre quais são as funções dos professores no processo educativo.
> d) Mudanças das identidades. Por outro lado, todo/s a/s mudança/s em educação deve/m envolver a questão da/s identidade/s. Refiro-me, especificamente, às identidades dos professores, das escolas e, ao mesmo tempo, às identidades dos sujeitos que são objeto da/s mudança/s (Skliar, 2001, p.12-13).

Contudo, o autor também considera que essas dimensões são insuficientes para compreender as mudanças educacionais vigentes. E, ainda, sugere que a ordem seja invertida,

isto é, que as transformações na educação comecem pelas mudanças nas identidades e nas representações, no olhar que se dirige às pessoas com deficiência, que podem ou não alterar o texto e os códigos educativos. “Pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código mudarão naturalmente as representações e as identidades educacionais, é negar ou esquecer a obscura[47] história das reformas educativas na América Latina nas últimas décadas” (Skliar, 2001, p.13).

No caso do Brasil, as instituições escolares são orientadas pelas políticas públicas e pelos documentos normativos instituídos pelo Ministério da Educação (MEC) e seus órgãos competentes, como o Conselho Nacional de Educação (CNE)[48], o que torna necessário, para fins deste trabalho, realizar uma análise dos principais documentos regulatórios da educação nacional, buscando identificar neles os princípios da educação inclusiva que orientam as escolas brasileiras e a concepção de inclusão que perpassa em seus princípios. E, a partir dessa análise, estabelecer aproximações com a concepção de inclusão de Vigotski, bem como distanciamentos dela, por ser este o foco central deste trabalho.

Ao realizar um estudo aprofundado sobre a inclusão do estudante com deficiência na educação escolar, percebi que esse tema tem se destacado nos debates em nível nacional e internacional. Desse modo, presenciamos, em todo o mundo, e também no Brasil, o crescimento da criação de políticas públicas na área de educação direcionadas à inclusão, tendo como preocupação a garantia do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência no espaço educativo. A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Contudo, cabe questionar os rumos que a concepção de inclusão vem tomando, principalmente nos ambientes escolares. Por isso, neste texto, pretendo realizar uma análise das Políticas de Educação Inclusiva que, historicamente, vêm orientando a educação em nosso país.

Ao analisar os processos históricos acerca das discussões sobre a inclusão, percebo que, no decorrer do século XX, reafirma-se a crítica às práticas de categorização e de segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, bem como o questionamento sobre os modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem materializados nos espaços escolares.

---

[47] Skliar argumenta que as reformas educativas na América Latina nas últimas décadas têm sido caracterizadas pela influência do neoliberalismo, pela mercantilização da educação, pela padronização curricular, pela exclusão dos grupos vulneráveis e pela desprofissionalização docente. Esses fatores têm afastado a escola dos objetivos de promover uma educação de qualidade e equitativa a todos os estudantes.

[48] Órgão colegiado integrante do MEC; foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

No Brasil, foram criados diversos documentos normativos que são considerados basilares para as políticas públicas de educação inclusiva. Essas políticas propostas pelo MEC trazem em seu bojo a garantia dos direitos humanos a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas e sociais. Apontam para a necessidade de os alunos poderem estudar juntos, sem levar em conta as condições de aprendizagem.

Entre os dispositivos legais brasileiros que incitam a inclusão escolar, aponto inicialmente a Constituição Federal de 1988[49], que preconiza a educação como um direito de todos. Tendo como princípio orientador uma sociedade democrática e pluralista, a Constituição prevê, em seu art. 206, no que tange à educação, os seguintes princípios: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (Brasil, 1988, p. 63).

Além dos compromissos da família e da escola, a Carta Magna aponta o dever do Estado para com a educação no seu art. 208, assumindo, como compromisso: educação básica obrigatória e gratuita; atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (Brasil,1988).

Em nível mundial, de acordo com Santos (2013), a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, buscou enfrentar o desafio de construir projetos inclusivos e chamou "a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola" (Santos, 2013, p. 277-278).

No Brasil, também no ano de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente/Lei nº. 8.069/90, e, no seu art. 55, reforça os compromissos citados pela Constituição de 1988 e pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ao estabelecer a obrigatoriedade da "matrícula dos filhos ou pupilos" na rede regular de ensino aos pais ou responsáveis.

Também na década de 90, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, entre o ano de 2001 e 2006, a Convenção da Guatemala (1999), pelo Decreto

[49] Essa Constituição foi elaborada após o período da ditadura militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985. É conhecida como a Constituição "Cidadã" devido ao seu caráter inclusivo e democrático, que visa a garantir direitos e promover a cidadania plena para todos os brasileiros, de acordo com o novo contexto de democratização do país.

nº 3.956/2001, passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, reafirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das demais pessoas, definindo como: "[...] discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais" (Brasil, 2001a, p.1).

A partir desse Decreto, há uma reinterpretação da "educação especial", que até então era compreendida no contexto da diferenciação. Segundo Santos (2013), é nesse cenário político que a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, "propôs aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola não acessível a todos estudantes" (Santos, 2013, p. 278).

Para fins de esclarecimento, é importante apresentar as diferenças entre os termos: educação especial e educação inclusiva. A educação especial é uma modalidade de ensino totalmente ofertada para estudantes com deficiência, preferencialmente em instituições de ensino regulares ou ambientes especializados (escolas para surdos, para cegos, para pessoas com deficiência intelectual). Já a educação inclusiva se refere à possibilidade de os alunos com e sem deficiência conviverem e aprenderem juntos, numa mesma sala de aula, não sendo caracterizada como modalidade, mas como um procedimento metodológico dentro da educação. Trata-se, portanto, de uma educação que se opõe à discriminação dos estudantes que apresentam capacidades, jeitos e condições diferentes, de ser e de aprender.

Dando continuidade à apresentação dos documentos normativos brasileiros sobre o tema, também em 1994, foi publicada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional", que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994, p.19).

Como é possível perceber, a referida Política estabelece o acesso dos estudantes com deficiência no ensino regular, mas não garante a inclusão, uma vez que se sustenta em princípios e em padrões homogêneos de aprendizagem. Por isso, está alicerçada em um modelo integracionista, decorrente dos princípios de normalização, regida por um modelo clínico de deficiência. Somado a isso, atribui ao próprio estudante com deficiência e às suas características a responsabilidade pela sua exclusão educacional e social. Logo,

> [...] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (Brasil, 2008, s/p).

Santos (2013) considera que tal Política reafirma o discurso da escola especial em um paradigma conservador, na medida em que torna a escola um "espaço de acolhimento dos estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos" (2013, p.279). Em decorrência desse entendimento, perpetuam-se as práticas escolares segregacionistas, justificadas pelo despreparo da escola e do professor em atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

Nessa lógica, somente aqueles que se enquadram nos padrões estabelecidos pelo currículo escolar têm sucesso na aprendizagem. Os "outros", ou seja, os definidos como anormais, são excluídos do processo de aprendizagem, pois são vítimas de uma escola organizada para a "mesmice", que, em relação a esses "outros", orienta suas ações a partir de estratégias de reabilitação das anormalidades desses sujeitos. Por pressuposto, ironicamente, as iniciativas da escola na instrução dos estudantes com deficiência estão centradas quase que exclusivamente em suas fraturas como única possibilidade de intervenção pedagógica.

Logo, as estratégias pedagógicas têm por função corrigir, reabilitar, normalizar os sujeitos com deficiência para que possam conviver em um ambiente que se identifica como "inclusivo", reafirmando o modelo clínico da deficiência, tão criticado por Vigotski (1997), tendo em vista que, quando as ações educativas se voltam para a correção do defeito, podem acentuar e consolidar o próprio defeito.

Foi nesse sentido que Vigotski (1997) criticou a educação especial de sua época, posto que, segundo ele, ela adotava a abordagem da menor resistência, ou seja, acomodava-se ao "retardo da criança". Como ela, a criança com deficiência intelectual, apresentava sérias dificuldades na elaboração do pensamento abstrato, a escola excluía do seu currículo tudo o que exigia esforço do pensamento abstrato e organizava o ensino baseado no concreto e na visualização.

Ao contrário, Vigotski propõe à escola especial lutar contra o "retardo", quer dizer, encaminhar o trabalho pela abordagem da maior resistência em direção à superação das dificuldades conferidas pelo defeito. Além disso, Vigotski considerava "caduca" e arcaica a pedagogia da educação especial; uma pedagogia fraca destinada aos fracos. Defendia uma escola especial forte, geradora de potencialidades, provocadora de revoluções nos alunos que dela participavam.

Dando sequência à apresentação dos documentos normativos da educação brasileira, no ano de 1996, foi aprovada, pelo Senado Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, nº. 9.394/1996, que reafirma como princípio "o compromisso com a Educação para todos, reconhecendo a necessidade da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. O art. 4º, item III, prevê "o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1996), bem como em seu capítulo V, da Educação Especial, artigos 58, 59 e 60.

O final do século XX e o início do século XXI suscitam debates e reflexões mais amplos em relação aos processos educativos segregacionistas e excludentes que mantêm um alto índice de pessoas com deficiência fora da escola regular, cuja matrícula ocorre, majoritariamente, em escolas e em classes especiais. Em relação à educação superior, alguns documentos são criados a fim de assegurar o compromisso com a educação inclusiva naquele nível de ensino, como o Aviso Circular nº 277, de 8 de maio de 1996, que foi o primeiro documento organizado na década de 90 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) direcionado aos reitores das universidades, para adequação das condições de acesso aos candidatos com deficiências nos concursos vestibulares. Esse documento orientava as instituições a se adequarem ao processo de acesso e de inclusão de pessoas com "necessidades especiais" nesse nível de ensino, e indicava a necessidade de profissionais capacitados.

O referido documento também faz referência a vários mecanismos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, auditiva e física, mas não menciona as demais deficiências. Contudo, nas provas e nos vestibulares, recomenda a utilização de recursos adequados às características das deficiências indicadas pelos candidatos.

Assim, no Brasil, no ano de 1999, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Em seguida, em 2001, foi aprovado o Parecer nº 17, CNE/CEB, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e aponta "a inclusão como um avanço em relação à integração" (Brasil, 2001b), bem como a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual define, entre os seu objetivos e metas, "assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício" (Brasil, 2001c).

Ainda em 2001, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2/2001 da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação, sendo um dos primeiros documentos a mencionar, de forma explícita, o termo "inclusão" para se referir à política que prevê a reestruturação dos sistemas de ensino para responder às necessidades educacionais de todos os alunos. Representou, por sua vez, um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira (Brasil, 2001d).

Essa Resolução define, em seu art. 3º:

> Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001d).

A Resolução também explicita que "os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva" (Brasil, 2001d). Sendo uma modalidade de ensino, deve considerar:

> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
> II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
> III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001d).

Além disso, em seu art 5º, define como alunos da educação especial aqueles que apresentam:

> I- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> II dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
> III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001d).

Para atender a essas demandas, a Resolução prevê que o atendimento a esses alunos seja realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, prevendo que as escolas tenham:

> I. professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
> II. distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
> III. flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001d).

Uma questão interessante dessa Resolução é o que coloca o item II, quando orienta as escolas para que distribuam as crianças com "necessidades educacionais especiais" em diferentes classes comuns. Essa orientação, por muito tempo, foi compreendida pelas escolas no sentido de "aliviar" o trabalho do professor, para que ele não fosse "sobrecarregado" com os "problemas" e as dificuldades proporcionadas pelas crianças com deficiência. De modo contrário a essa interpretação, esse item trata de "benefícios", ou seja, distribuir as crianças em diferentes salas de aula possibilita que um maior número de crianças possa se beneficiar do convívio com as diferenças e, desse modo, possam ampliar as suas experiências e se educar para a diversidade.

No ano de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002a), cujo documento atribui às instituições de ensino superior a responsabilidade de prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com "necessidades educacionais especiais". Com o aprofundamento desse debate, é sancionada a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002b) no mesmo ano, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e de expressão dos surdos, bem como a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Outros decretos também foram criados, a exemplo do 5.626/05, que preconiza a política de formação em Libras e em Língua Portuguesa para alunos surdos e intérpretes de Libras, bem como a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino. O referido decreto contempla aspectos da acessibilidade relacionados à dimensão da comunicação, condição necessária para a acessibilidade pedagógica.

Como visto, no Brasil, a educação inclusiva tem sido um assunto recorrente e problematizado, pois envolve mudanças estruturais e pedagógicas, implicando na formação dos professores. Seguindo essa direção, no ano de 2008, foi aprovada e publicada no site do MEC a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)[50] - documento construído por profissionais da área da educação especial, especialmente por docentes vinculados às universidades públicas.

Nesse texto, a educação inclusiva é apontada como um paradigma educacional sustentado nos direitos humanos e articulado à construção de sistemas educacionais inclusivos. Para tanto, o documento indica a necessidade de mudanças efetivas na cultura da escola e na sua estrutura, para que ela possa atender a todas as especificidades de sua clientela. O texto assinala que as práticas educativas devem ser orientadas pela igualdade e pela diferença, como valores indissociáveis, rompendo com a lógica da exclusão e da discriminação, de modo a garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes num espaço comum e diverso.

Seguindo esse caminho, constam entre os objetivos da PNEEPEI a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, desde a educação infantil até a educação superior, bem como a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar (Brasil, 2008). Essa Política passa a orientar as ações da educação inclusiva em todos os níveis de ensino e amplia o texto no que se refere ao ensino superior, afirmando que:

> Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão" (Brasil, 2008, p.11).

A PNEEPEI torna a educação especial uma modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, todas as etapas e modalidades da educação (Brasil, 2008). É nesse sentido que se tornou definidora para os estados, os municípios

[50] O grupo de trabalho foi composto pelas seguintes pessoas: (Do MEC) Cláudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial; Cláudia Maffini Griboski, Diretora de Políticas de Educação Especial; Denise de Oliveira Alves, Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; Kátia Aparecida Marangon Barbosa, Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial; (Da Academia) Antônio Carlos do Nascimento Osório, Professor da UFMS; Claudio Roberto Baptista, Professor da UFRGS; Denise de Souza Fleith, Professora da UnB; Eduardo José Manzini, Professor da Unesp, de Marília-SP; Maria Amélia Almeida, Professora da UFSCAR; Maria Teresa Eglér Mantoan, Professora da Unicamp; Rita Vieira de Figueiredo, Professora da UFC; Ronice Müller de Quadros, Professora da UFSC; Soraia Napoleão Freitas, Professora da UFSM.

e as instituições de ensino organizarem suas ações, preconizando a transformação dos sistemas educacionais em ambientes inclusivos.

Nesse contexto, o currículo escolar deve ser organizado de modo a garantir:

> Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Para dar conta de atender às demandas de um sistema educacional inclusivo, foi aprovada, pela CNE/CEB, a Resolução n° 4, de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Em seu art. 1°, estabelece que cabe aos "sistemas de ensino matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado /AEE [...]".

Logo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido pelo art. 2º do Decreto n° 7.611, de 2011, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, que devem ser prestados da seguinte forma:

> I – complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento [...] ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Outro fato que impulsionou as discussões sobre a acessibilidade nas Instituições de Ensino Superior (IES) foi a criação do Programa Incluir, pelo MEC, no ano de 2013, que teve como objetivo "promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais". Esse Programa orientou as IES em relação à adequação arquitetônica nos diversos ambientes (rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras); na aquisição de recursos de tecnologia assistiva para acessibilidade pedagógica, nas comunicações e nas informações a todos os membros da comunidade universitária; na aquisição de computadores com interface de acessibilidade, impressora

Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros; na aquisição e no desenvolvimento de material didático e pedagógico acessível; na adequação de mobiliários acessíveis (Brasil, 2013).

Entre os documentos que asseguram a educação inclusiva, também identifiquei o Plano Nacional de Educação, traçado para o decênio de 2014–2024 e aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece a superação das desigualdades educacionais por meio da erradicação de todas as formas de discriminação, do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Ademais, apesar das leis e dos programas que viabilizam a inclusão de pessoas com deficiência, na prática, as pessoas entram nas universidades, mas não encontram nela a garantia de seus direitos. Corroborando com essas ideias, Alcoba (2008) diz que o principal problema na inclusão nas universidades não está relacionado somente ao espaço físico, mas, sim, à interação dos acadêmicos no seu próprio curso, pois, muitas vezes, são considerados como um obstáculo nas aulas. A autora reitera que: "sempre foram os alunos que precisaram se adequar aos programas escolares, o que leva alguns professores a pensar que os estudantes com deficiência devem ter 'bom senso' 'e escolher um curso que 'dá para eles fazerem'" (Alcoba, 2008, p. 4). Somado a isso, a quantidade de estudantes com deficiência que frequentam um curso superior ainda é muito pequena, fato decorrente tanto pela marca histórica da exclusão, quanto pelas condições socioeconômicas.

Sobre a educação superior, em especial, abro aqui um parêntese para discorrer sobre uma pesquisa que realizei pelo Pibic da Unesc no ano de 2018, junto aos estudantes de graduação em Psicologia, que investigou as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados na promoção da inclusão e da acessibilidade pedagógica no cotidiano de sua sala de aula. Na referida pesquisa, os professores entrevistados se revelaram inseguros ao trabalhar com os acadêmicos com deficiência, afirmando não terem formação sobre o tema, referindo-se à sua Graduação e a Programas de Formação Continuada. Por isso, muitos não realizavam as adaptações de seus materiais e conteúdos aos alunos com deficiência; outros disseram que suas adaptações eram decorrentes de seu saber empírico, o que era justificado pela falta de formação. Poucos foram os professores que, de fato, buscavam fazer a inclusão dos acadêmicos em sala de aula e a adaptação dos conteúdos e dos materiais às características dos estudantes.

Vale destacar que, semestralmente, a Unesc realiza capacitações sobre a educação inclusiva, por meio do Programa de Formação Continuada Docente, além das orientações prestadas pelo Sama, o que me leva a refletir se, de fato, falta capacitação, ou se existe, nos

docentes, mesmo que de forma inconsciente, uma rejeição pelo tema. Uma outra hipótese é a de que os professores, comumente, estão sobrecarregados de trabalho, de tarefas e de reuniões, e, no seu imaginário, trabalhar com alunos com deficiência poderia lhes gerar muitos encargos e responsabilidades, e, talvez por isso, estejam implícitas as suas resistências. E mais: esse sentimento de insegurança relatado por eles pode também estar relacionado à compreensão da deficiência dos acadêmicos como um problema, um entrave na construção do conhecimento, não enxergando nela as suas possibilidades de superação.

Nesse contexto, ainda se inserem as discussões propostas neste trabalho de pesquisa. Como visto, a construção de uma educação inclusiva, com acessibilidade plena a todos que nela ingressam, é almejada em muitos documentos legais brasileiros e está presente nos discursos de gestores, de professores, de estudantes, de pais e da sociedade em geral. Entretanto, em se tratando do ensino superior, assim como também da educação básica, a inclusão plena exige modificações profundas nos currículos, sobretudo físicas, pedagógicas e atitudinais. Essas mudanças devem ser contínuas, sistemáticas e, principalmente, planejadas, para que se possa romper com as barreiras que interferem na construção de uma instituição democrática e acessível a todos.

A análise desses documentos permite dizer que os marcos legais e as diretrizes educacionais brasileiras pretendem assegurar a inclusão social e escolar dos estudantes, visando à promoção da cidadania, à superação de todas as formas de discriminação e ao respeito aos direitos humanos e à diversidade. Contudo, é importante questionar as bases nas quais estão alicerçados esses princípios. Que concepção de inclusão perpassa as práticas educativas escolares? E, ainda, em que bases estão alicerçados os princípios das referidas leis? Em que sentido esses documentos direcionam o olhar da escola?

Além dos documentos normativos, identifica-se, no Brasil, a criação de órgãos estatais responsáveis pela definição e pela promoção de políticas para a diversidade, na perspectiva da inclusão, a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), criada pelo Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, posteriormente revogada, passando a vigorar o Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, trazendo poucas alterações (Santana, 2016).

A Secadi é responsável pela efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais voltadas para a valorização das diferenças, da diversidade, da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, agregando, entre outras diretorias, a Diretoria de Políticas de Educação Especial, a qual se estrutura pela Coordenação de Política

Pedagógica da Educação Especial, pela Coordenação da Política de Acessibilidade na Escola e pela Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (Santana, 2016).

Dessa forma, identifica-se, no cenário brasileiro, a presença de movimentos representativos de pessoas com deficiência, na sua maioria pais e profissionais envolvidos com as questões sociais, incorrendo nos avanços dos temas ligados à cidadania, aos direitos humanos e à transformação dos discursos sobre a diversidade, a deficiência e a diferença. Esses movimentos impulsionaram para que as discussões relativas à diversidade, à diferença e à deficiência passassem a fazer parte das pautas de discussões na:

> [...] elaboração de políticas públicas em diversos setores e espaços governamentais e não governamentais, com a participação de organismos internacionais, nacionais, universidades e movimentos sociais que contam com o protagonismo de pais, professores, pesquisadores e pessoas com deficiência (Santana, 2016, p.24).

Nessa direção, foram realizados congressos, conferências e fóruns que reformularam as diretrizes orientadoras de políticas públicas, colocando a educação das pessoas com deficiência como um problema social. Vale destacar que os documentos regulatórios da educação no Brasil contribuíram no sentido de dar visibilidade aos grupos excluídos socialmente. Dentre esses grupos está o das pessoas com deficiência, as quais vêm travando historicamente imensas batalhas, não somente pela visibilidade de sua condição, mas, inclusive, pelo reconhecimento de sua existência.

Conforme discutimos no decorrer deste texto, os documentos regulatórios nacionais que tratam da educação inclusiva apresentam mais pontos convergentes do que divergentes. Em sua maioria, compreendem a inclusão escolar como a garantia da escola para todos, assegurando o acesso e a permanência. Mas, o que representa garantir a permanência? Essa permanência está sendo assegurada no sentido de que todos possam ser beneficiados pelos conhecimentos socialmente produzidos? A instrução escolar está promovendo o desenvolvimento das possibilidades dos alunos com deficiência?

Em suas acepções, alguns dos documentos, como a Política Nacional de Educação Especial (1994), apontam a inclusão como sinônimo de integração, o que implica na adaptação dos sujeitos às condições escolares que estão postas e não o contrário. Já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) se contrapõe a essa concepção integracionista e aponta a necessidade de a escola adaptar suas condições, sejam estruturais, pedagógicas ou atitudinais, para atender com qualidade a diversidade de sua clientela.

Por essas razões, cabe, agora, na sequência, discutir alguns aspectos da citada Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma vez que esse documento é o que ainda orienta as práticas escolares em relação à educação inclusiva.

5.1 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008

É importante demarcar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI) representa um grande avanço em relação à Política Nacional de Educação Especial, do ano 1994, no que se refere à concepção de inclusão, visto que essa última versava sobre integração como sinônimo de inclusão, aspecto já discutido no início desse texto. Vale também ressaltar que, ao pesquisar os trabalhos científicos que debatem a PNEEPEI, percebi que a maioria centra sua discussão nas possibilidades que ela oferece à inclusão escolar das pessoas com deficiência, compreendendo-a como um importante documento para assegurar a cidadania. Poucos trabalhos apresentam suas fragilidades teóricas, e muitos deles fazem a crítica não ao documento em si, mas à forma como a escola tem se apropriado de seus princípios.

Tal Política completa, no ano de 2023, 15 (quinze) anos de sua implantação, constituindo-se em um marco de referência para a educação brasileira no que se refere à Educação Especial e Inclusiva. É notório que a PNEEPEI contribuiu para transformar o debate da Educação Especial no Brasil, fortalecendo a cultura da inclusão nos espaços escolares, apontando o AEE como aposta na efetivação da educação inclusiva, o que a diferencia das Políticas anteriores, vinculadas à criação de escolas especializadas e de classes especiais em escolas públicas (Baptista, 2015).

Contudo, é importante alertar para os perigos que a especialização, ou o atendimento especializado, pode representar para a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões. O fato de a educação escolar dos alunos com deficiência ter como eixo central o saber especializado sobre a deficiência pode, inclusive, prejudicar o trabalho coletivo dos profissionais da instituição educativa, delegando a responsabilidade desse aluno ao professor do AEE, ou aos profissionais da área da saúde.

A referida política, ao instituir o AEE, indica que ele deve ser um recurso didático especializado, podendo integrar-se à prática pedagógica do professor do ensino regular, e/ou

sendo um serviço ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM[51]), ou em instituições não escolares, especializadas e conveniadas ao sistema público de ensino.

É nesse sentido que o AEE, como parte integrante da escola comum, se configura como um dos principais dispositivos para dar suporte às necessidades específicas dos alunos, e é por meio dele que se operacionaliza a Política de Educação Inclusiva. Vale ressaltar que o AEE pode ser oferecido "[...] pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo" (Brasil, 2011, Art. 8º).

Em sua materialização na prática escolar, no sentido de promover uma educação inclusiva, a Resolução nº 4, de 2009, que institui o AEE, propõe a construção de um Plano para ser aplicado aos alunos com deficiência, que deve ser elaborado pelos professores do AEE, tal como estabelece o art. 9º [...] em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

Pelosi e Sousa (2012, p. 216) questionam se a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), espaço onde se materializa o AEE, "contribui para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais ou se ela se legitima como um espaço segregador". Os autores também indicam como referência uma pesquisa sobre o perfil dos professores das salas de recursos multifuncionais do município do Rio de Janeiro, cujos resultados apontaram alguns riscos na atuação dos professores integrados ao AEE. Entre eles, destacaram-se o excesso de demandas dirigidas ao professor das SRMs, o número elevado de estudantes atendidos e com necessidades educacionais muito diversas, além do tempo reduzido para planejamento, produção de recursos e estratégias para o trabalho com os alunos e o contato esporádico com o professor de turma.

Somado a isso, Machado e Pan (2012) alertam para os riscos da garantia de direitos apregoada pela PNEEPEI (2008), que podem reduzir a inclusão escolar a práticas pedagógicas diferenciadas para os estudantes com deficiência. Quando isso ocorre, as questões técnicas e metodológicas podem se sobrepor às dimensões da subjetividade e da alteridade, negando-se, de certa forma, o direito à diferença. Desse modo, dependendo da forma como se concebe a inclusão, pode-se decorrer em um movimento de produção da indiferença, na medida em que se retiram as características que identificam os sujeitos.

[51] As salas de recursos multifuncionais foram instituídas pela Portaria nº 13/2007 (Brasil, 2007).

Segundo essa perspectiva, para que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, deverá acolher as diferenças de todos os alunos como próprias de suas identidades, não almejando reduzi-las ao padrão existente. Portanto, não é suficiente que o ensino e a aprendizagem de alunos com deficiência sejam restritos a currículos adaptados, objetivos reduzidos, facilitação de atividades, critérios de avaliação simplificados de acordo com o que a escola entende acerca de esses alunos terem ou não capacidade de aprender. Procedimentos como esses são próprios de um ensino individualizado, chegando a ser proposto sob medida para cada um.

Vale mencionar também que, no ano de 2020, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, publicada sob o caráter de Decreto Federal 10.502/2020, assinado dia 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020). Esse decreto provocou diversos questionamentos entre os especialistas, os educadores, as associações e os Conselhos de direitos humanos, tendo em vista que ele prevê, paralelo às classes e às escolas regulares inclusivas, as escolas e as classes especializadas como parte da política de ensino especial. De tal modo, prevê a implantação de escolas e de turmas específicas para os estudantes com deficiência, ficando estes separados dos demais alunos do ensino regular.

Para além disso, a Política citada flexibilizou a oferta da educação nos sistemas de ensino para os estudantes com deficiência em escolas ou em classes regulares inclusivas, e atribuiu à família o direito de decidir sobre a melhor alternativa para o atendimento educacional especializado. Entre outras ações, a Política incluiu a definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que supostamente não se beneficiariam das escolas regulares inclusivas, e estabeleceu que a União poderia prestar apoio técnico e assistência financeira aos estados e municípios para a implementação de tal Política.

Para alguns, a proposta do decreto pareceu favorável no que se refere à oportunidade concedida à família e ao educando do direito de escolher a modalidade educacional mais adequada às suas necessidades. Assim, os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação poderiam receber atendimento educacional em classes e em escolas especiais ou em classes e em escolas bilíngues de surdos, em detrimento ao ensino inclusivo nas escolas comuns.

Ocorre que esses argumentos ferem a Constituição Federal de 1988 e outros documentos que regulam a educação inclusiva no Brasil, como a PNEEPEI (2008), a qual assegura o direito de acesso e de permanência na escola para todos os cidadãos, sendo garantido

às pessoas com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esses foram alguns dos motivos pelos quais tal decreto foi nomeado como o "decreto da exclusão", por se entender que ele representa um retrocesso aos processos inclusivos, e por considerar que a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular não pode ser considerada uma opção. Por isso, houve várias manifestações no Legislativo e no Judiciário contra a Política de Jair Bolsonaro, presidente da República, quando da promulgação da lei, apontada como inconstitucional e segregacionista.

Tendo em vista as críticas e as manifestações de muitos setores da sociedade contra esse Decreto, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendeu a eficácia do Decreto 10.502 de 2020 no dia 2/12/2020. Acatando o requerimento do ministro, o STF, em 18/12/2020, decidiu suspender, por 9 votos a 2, o referido Decreto, declarando o dispositivo inconstitucional, permanecendo, então, em vigor a PNEEPEI (2008). A anulação daquele decreto reiterou o compromisso da sociedade com a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, com uma educação que agrega e acolhe todas as pessoas, ao invés de segregá-las em grupos, fragilizando ainda mais a sua condição.

Por pressuposto, a escola inclusiva a que me refiro deve se constituir em um espaço onde todos têm o que ensinar e o que aprender, um ambiente rico pelas suas diferenças e diversidades, no qual circulam a possibilidade de cada um ser o que é. Além disso, também considero que a educação inclusiva não pode ser colocada pelo Estado como uma alternativa de superação do fracasso da escola especial, ou seja, para promover a inclusão dos alunos com deficiência, como ocorreu em diversos momentos na história brasileira; o Estado constrói todo um aparato de políticas, de leis, de decretos e de propostas pedagógicas com vistas à transformação do currículo escolar, para que possa hospedar aqueles que nele não se enquadram. Essas regulamentações são construídas sem a participação daqueles que vivenciam a deficiência em seus corpos e suas mentes e, por isso, não representam aqueles que convivem no seu cotidiano sob a égide da exclusão.

No caso da PNEEPEI, houve um significativo avanço em relação às legislações anteriores. Durante o seu processo de elaboração, houve debates e consultas públicas envolvendo diversos segmentos da sociedade. Além disso, no ano de 2016, o MEC, por meio da Secadi, promoveu uma ampla discussão para atualizar a PNEEPEI nos seus marcos legais e no aperfeiçoamento em seus conceitos e formas de implementação.

Para garantir uma abordagem mais abrangente, o MEC contratou consultorias especializadas de todas as regiões do Brasil, por meio de editais públicos. Essas consultorias foram responsáveis por conduzir entrevistas com professores da educação básica e superior, gestores, profissionais do Ministério Público, conselhos estaduais e outras instâncias relevantes, com o intuito de compreender o cenário de implementação da PNEEPEI. Após quase dois anos de estudos, alguns pontos foram identificados como necessários para serem discutidos, os quais não serão discutidos nesse trabalho pelos limites desse texto.

Ao considerar a formação de professores para a educação inclusiva, Skliar (2001) enfatiza que não poderá haver uma reforma educacional sem transformar radicalmente o processo de formação desses profissionais. Contudo, o autor discorda da ideia de que o professor deve se preparar como um especialista para cada uma das deficiências, mas sim ser um agente crítico, comprometido com a formação do ser humano na sua integralidade. Sua formação, portanto, não pode ser no campo da saúde, mas no pedagógico.

Ainda discutindo as atribuições que são conferidas ao professor, Skliar (2001) diz que o Estado produz o professor e, ao mesmo tempo, transforma-o em bode expiatório para se isentar da responsabilidade com uma educação que atenda às necessidades de todos e de cada um. Mas, quais as diferenças entre o sujeito da educação especial do sujeito da educação inclusiva? Skliar diz que, nos moldes da educação inclusiva (e tal como permanece implícito em algumas Políticas de Educação Inclusiva[52]), o sujeito da educação especial é aquele sujeito "incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado, curado". Já, o sujeito da escola inclusiva pode ter outros nomes, inclusive considerados politicamente corretos como: aluno com necessidades educativas especiais, aluno de inclusão, etc.; mas, será que a mudança de nomenclatura imprime uma mudança na forma como são compreendidos esses sujeitos? E, ainda: qual o significado das mudanças de nomenclatura na construção da alteridade deficiente?

É importante destacar que a escola inclusiva, no cenário brasileiro, fala dos alunos com deficiência como sujeitos da escola regular. Porém, questiona Skliar (2001, p. 17), "se a escola regular coloca como requisito da escolarização o sujeito deixar de ser deficiente para ser como os outros, esses sujeitos voltam mais uma vez a ser incluídos na lógica da deficiência". Mudam-se os discursos, as nomenclaturas, mas o sujeito continua sendo percebido da mesma forma, como o "outro" deficiente.

Para além disso, é necessário lembrar, conforme já mencionado no segundo capítulo, que Vigotski construiu sua teoria no contexto da Rússia Pós-revolucionária, ocasião

[52] É importante esclarecer que Skliar não analisou a PNEEPEI (2008).

em que se tornou o primeiro país socialista do mundo; período marcado por uma intensa produção intelectual que buscava responder às exigências do novo modelo socialista. É nesse sentido que Vigotski busca construir uma Psicologia que possa responder à necessidade dos princípios socialistas vigentes e da formação do novo homem. Uma psicologia que buscava compreender o ser humano na sua totalidade, que articula suas dimensões históricas, culturais e interpessoais. O cenário em que vivemos é muito mais desafiador, visto que convivemos em um sistema que exclui o sujeito dos bens culturais, ao mesmo tempo que propõe uma educação inclusiva.

Diante do que foi exposto até aqui, urge a pergunta: de que educação inclusiva estamos falando? É possível construir uma pedagogia de educação inclusiva tal como proferida por Vigotski e os outros autores discutidos neste texto? O que ainda é necessário discutir?

Da minha parte, compreendo que é urgente e preciso discutir a respeito de nossas concepções sobre a deficiência e sobre a pessoa com deficiência, pois elas são determinantes na nossa relação com esses sujeitos e na materialização da nossa ação pedagógica. Compreendo que as verdadeiras mudanças não ocorrem por decretos e por normatizações. Quando isso acontece, estamos correndo o risco de colocar um "remendo novo em uma roupa velha": modificam-se as formas, as estratégias, as nomenclaturas, mas as relações continuam as mesmas.

Para que haja mudanças externas, é necessário, sobretudo, que nos transformemos por dentro. Que nos tornemos seres humanos sensíveis ao outro, e não apenas um profissional especializado no uso de estratégias e de novas tecnologias, como apregoam muitos autores contemporâneos. A mudança interna (que é impulsionada pelo contexto externo) é a mais significativa e efetiva das mudanças. É desse modo que vamos transformar as relações sociais e, nesse ínterim, a educação inclusiva, a qual queremos ajudar a construir.

Essas e outras discussões serão contempladas no próximo capítulo, momento em que será exposto o processo da pesquisa de campo realizada em uma escola do município de Criciúma/SC, que conta com o serviço de AEE.

6 SE ESSA ESCOLA FOSSE NOSSA…

Nos capítulos anteriores, dediquei-me a apresentar o percurso teórico trilhado nesta investigação, minhas opções e as análises sobre os aportes da Psicologia histórico-cultural em relação à educação especial e à educação inclusiva contemporânea. Da mesma forma, expus os principais documentos regulatórios da educação especial e inclusiva brasileiros, problematizando o binômio: inclusão/exclusão. Os caminhos metodológicos da pesquisa de campo também foram apresentados no primeiro capítulo, para que fosse possível compreender, desde o início da trajetória, minhas intenções investigativas.

Cabe agora apresentar os resultados coletados em campo com os sujeitos entrevistados, bem como a caracterização do espaço da pesquisa e sua contextualização no cenário pedagógico.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Criciúma/SC, cidade localizada no extremo sul do Estado de Santa Catarina. O município de Criciúma atende 72 (setenta e duas) escolas, sendo que 20 (vinte) são Instituições de Educação Infantil (CEIMs) e 52 (cinquenta e duas) são Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB). Essas escolas atendem aproximadamente 20 (vinte) mil alunos, dos quais 480 (quatrocentos e oitenta) são atendidos pelo AEE, as quais possuem números variados de alunos, podendo ter de 6 (seis) a 60 (sessenta).

Na rede municipal de Criciúma, o AEE iniciou suas atividades no ano de 2005, com a primeira SRM, e as demais foram criadas entre os anos de 2009 e 2012. Assim, a partir do ano de 2012, a rede municipal conta com 28 (vinte e oito) escolas que dispõem do AEE. Dessas salas, 26 (vinte e seis) foram criadas com recursos do MEC e 2 (duas) com recursos municipais, sendo equipadas com jogos pedagógicos, livros de literatura, materiais em *braille*, materiais didáticos diversos para atender às especificidades dos educandos.

O quadro de profissionais disponibilizados atualmente pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para o AEE é de 20 (vinte) professores. Além desses profissionais, a SME também conta com monitores para atender alunos com deficiência em sala de aula, que são, em sua maioria, estudantes do Ensino Médio, ou de cursos de Licenciatura.

Para o atendimento aos alunos na SRM, a escola solicita o diagnóstico clínico expedido por profissionais da área e, no caso das escolas municipais, a maioria dos diagnósticos

é emitida por profissionais da área da Psiquiatria, da Neuropediatria e pela equipe multifuncional do Centro Especializado de Reabilitação (CER) da Unesc[53].

O CER é um serviço ofertado pela Unesc com recursos do Sistema Único de Saúde (SUS). Esse programa foi lançado no ano de 2012, na ocasião em que o Ministério da Saúde criou a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, como parte do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o *Viver Sem Limites.* Nesse contexto, foi criado o CER, integrando a reabilitação por meio de estratégias multiprofissionais, intersetoriais e interdisciplinares. No caso da Unesc, o CER conta com uma equipe formada por: Neurologistas, Pediatras, Enfermeiros, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, Psicólogos, Psicopedagogos e Terapeutas Educacionais.

É importante destacar que, para a implantação do AEE, o município de Criciúma se orienta pelas diretrizes de educação inclusiva nacional, bem como pelas diretrizes municipais, criadas a partir do ano de 2013, para essa finalidade. Nesse sentido, o município criou o decreto SG/N.158/2013, homologando a Resolução 19/2013 do Conselho Municipal de Educação/Comec para orientar as escolas sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do AEE. Posteriormente, essa resolução foi revogada com a criação da Resolução 024/2016, que está em consonância com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e, em seu artigo 3º, consta que:

> O município de Criciúma reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurará sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: I - Desenvolver o pleno potencial humano e o senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento pelo respeito dos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
> II - Desenvolver o máximo possível à personalidade, os talentos e a criatividade dos estudantes com deficiência, assim como suas habilidades físicas e intelectuais;
> III - Garantir a participação efetiva dos estudantes com deficiência em uma sociedade livre.

A referida Resolução_prevê, em seu artigo 4º, que a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, deverá ser ofertada nas escolas da rede municipal de educação de Criciúma nos níveis de ensino da educação infantil, ensino fundamental e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[53] Essas informações foram obtidas com a Coordenadora de Educação Especial da SME, em conversa telefônica e por mensagem via *WhatsApp.*

É nesse sentido que a referida Resolução define o AEE como o conjunto de recursos, de serviços pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação e a aprendizagem dos estudantes nas diferentes etapas, modalidades e nos diferentes níveis de ensino, devendo ser ofertado de forma complementar à escolarização.

Por isso, o AEE, previsto nesse documento, deve ser realizado prioritariamente nas dependências da própria escola, ou em outra escola de ensino regular:

> a) em turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns;
> b) em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas ou não com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente do Estado, Distrito Federal ou Municípios.

O documento ainda prevê que o AEE da SRM deverá ser inserido no Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola onde o estudante está matriculado, garantindo, assim, a educação inclusiva em todos os seus aspectos.

Depois de expor as diretrizes que orientam o AEE nas instituições escolares municipais, passo a apresentar a escola pesquisada. Conforme já mencionado, optei por pesquisar uma escola que dispõe do AEE; quatro professoras e três estudantes do ensino regular e três do AEE da referida instituição.

Para tanto, primeiramente decidi pela escola. Escolhi essa instituição devido à minha participação em alguns projetos de extensão anteriores e por ser uma das primeiras escolas a implementar o AEE na rede municipal de Criciúma. Além disso, como participante de projetos de extensão nessa instituição, percebi a preocupação dos professores e da gestão com a inclusão das crianças com deficiência, e com a falta de preparação técnica dos profissionais da escola nesse campo de atuação.

A escola SOL é uma instituição que conta com 273 (duzentos e trinta e três) alunos e 15 (professores) professores dos anos iniciais, abrangendo desde a educação infantil até o nono ano. Sua equipe gestora é composta pela diretora, por auxiliar de direção, por orientadora educacional e pela equipe da secretaria escolar. Dispõe também de merendeiras e de auxiliares de limpeza.

Em relação às questões estruturais e pedagógicas, a escola apresenta boas condições de funcionamento. Ela dispõe de: salas de aula, laboratório de informática, sala de AEE, quadra de esportes, acesso à internet banda larga, parque infantil, refeitório, sala de leitura, pátio coberto, pátio descoberto, sala de professores e serviços de alimentação. A sala do AEE também

é bem equipada, dispondo de: computadores, impressoras, jogos pedagógicos e materiais didáticos diversos para o uso das professoras e das crianças.

Em relação à formação continuada, segundo a Diretora, a professora do AEE participa de reuniões quinzenais com a equipe da Secretaria de Educação Municipal para orientação dos trabalhos. Eventualmente, ocorrem encontros com profissionais da área da saúde, psicólogos e psicopedagogos para tratar assuntos que atendam às necessidades específicas das professoras. Contudo, essas reuniões não se estendem aos professores do ensino regular, indicando aqui um distanciamento na forma de pensar o ensino regular, ofertado na sala comum, e o da educação especial, disponibilizado no AEE.

A escola foi identificada como Sol, a professora do AEE como Violeta, as professoras do ensino regular como Margarida, Rosa e Hortência. Os estudantes do AEE, por sua vez, foram identificados como Rex, Peter Pan e Emílio, e os do ensino regular como Pollyanna, Rapunzel e Dengosa, para preservar as suas identidades e o sigilo das informações.

6.2 O CONTATO COM A ESCOLA

Entrei em contato com a escola e sua gestora na primeira quinzena do mês de julho de 2021, primeiramente por celular, para agendar uma visita e solicitar a permissão para realização da pesquisa. Após consentimento, visitei a escola, conversei com a gestora e também com as professoras, explicando a proposta de pesquisa, os procedimentos técnicos e solicitando o aceite para sua realização. Fui muito bem atendida, e, mesmo de modo informal, tanto as gestoras quanto as professoras me repassaram alguns dados sobre a realidade da comunidade escolar. Após essa conversa, a gestora assinou a Carta de Aceite[54], concordando com a realização e o desenvolvimento da pesquisa nos seus espaços.

É importante explicar que minha intenção inicial era pesquisar somente a professora do AEE e os alunos atendidos por ela. Entretanto, no decorrer do processo, senti a necessidade de pesquisar também as professoras e as crianças do ensino regular, visto que esses sujeitos são fundamentais para que possamos compreender as relações sociais e pedagógicas estabelecidas quando o assunto em pauta é a inclusão escolar.

Após obter aprovação da diretora para realizar a pesquisa na escola, solicitei que ela conversasse com a professora do AEE e com três professores do ensino regular que

[54] Tendo em vista meu compromisso em manter o sigilo dos locais e das pessoas pesquisadas no projeto enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, não apresentarei, em anexo, a carta de aceite da instituição. Apresento a carta de aprovação do projeto.

atendessem aos critérios definidos na pesquisa, a fim de selecionar participantes para o estudo. Uma vez obtida a aceitação da professora do AEE, avancei para a próxima etapa. Nesse sentido, pedi a ela que me indicasse três crianças que frequentavam o AEE e estivessem dispostas a participar da pesquisa, desde que estivessem de acordo com os critérios definidos anteriormente. Segui o mesmo procedimento com as professoras do ensino regular, solicitando que indicassem, por sorteio, uma criança de cada uma delas. Vale ressaltar que os participantes escolhidos deveriam atender aos critérios definidos na pesquisa, conforme explicitado no primeiro capítulo.

Ressalto que minha inserção na escola, bem como o tempo dedicado às observações, às entrevistas e às conversas informais, totalizou aproximadamente 32 (trinta e duas) horas. Durante esse período, procurei imergir completamente no ambiente escolar e na comunidade local, a fim de obter uma compreensão mais completa da realidade dos alunos e de suas famílias. Cada hora foi valiosa e intensa, pois busquei aproveitar ao máximo o tempo disponível para me envolver nas atividades da escola, interagir com os alunos, conversar com os professores e estabelecer contato com os membros da comunidade. No meu diário de campo, registrei com cuidado as observações, indicando os acontecimentos relevantes que pudessem contribuir para a análise e a compreensão do contexto em que os estudantes estavam inseridos.

6.3 O CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL DOS ALUNOS

A escola pesquisada está situada em um bairro periférico do município de Criciúma/SC. Esse bairro, segundo os registros constantes no PPP da escola, foi idealizado para atender a necessidade de moradia dos trabalhadores das minas de carvão da cidade de Criciúma, mantendo-os próximos às empresas mineradoras.

Desse modo, no início de sua implantação, o bairro não tinha nenhuma infraestrutura: não havia água, energia elétrica, sistema de esgoto e as ruas não eram pavimentadas. No entanto, apesar dessas dificuldades, muitas famílias ali se constituíram e criaram seus filhos e suas filhas (PPP ESCOLA SOL, 2018).

Na época de sua fundação, a principal atividade econômica do município era a mineração, que foi, durante muito tempo, fonte de trabalho e de renda de inúmeras famílias vindas de outras cidades e regiões, tendo em vista que, na década de 1960, Criciúma contava com várias empresas destinadas à exploração do minério. Contudo, apesar de ser fonte de emprego aos(às) trabalhadores(as), a exploração do carvão gerou impactos ambientais

consideráveis na cidade e na região, prejudicando a saúde das pessoas que foram acometidas pelas doenças respiratórias e pulmonares.

O aumento da população, impulsionou a necessidade de construir uma escola para escolarização dessa clientela. Foi nesse contexto, na década de 1990, que a escola SOL foi criada e, desde lá, vem ampliando sua estrutura física e humana para atender aos estudantes. Atualmente, o bairro cresceu bastante em população e em infraestrutura, como: unidade de saúde, centro comunitário, muitas ruas pavimentadas, esgoto, comércio local e igrejas de diferentes manifestações religiosas.

No entanto, ao transitar pelo bairro para conhecer o contexto de vida das crianças pesquisadas, identifiquei muitas ruas não pavimentadas, esburacadas, que dificultavam o acesso dos moradores, principalmente em dias de chuva. Também me impactou o grande número de famílias vivendo em condições precárias. Muitas moradias estavam tão próximas umas das outras que era difícil distinguir onde começava uma e a outra terminava. Algumas casas eram construídas com materiais improvisados, como papelão, algumas delas sem janelas e portas.

Além disso, percebi um grande número de pessoas, principalmente crianças, dividindo o mesmo espaço, em um período pandêmico que requeria cuidados essenciais. Era evidente que as condições de superlotação eram preocupantes e representavam um risco adicional à saúde das pessoas, especialmente considerando as limitações de recursos e de acessos a serviços básicos. Outro aspecto que chamou minha atenção foi a quantidade de lixo espalhado pelas ruas. Era possível observar montes de resíduos acumulados em diversos pontos, criando um ambiente insalubre e propício à proliferação de doenças. Além disso, devido à falta de espaço nos terrenos, muitas famílias se viam obrigadas a pendurar suas roupas nas janelas para secá-las, evidenciando a falta de condições adequadas de habitação.

Percebi crianças brincando mal agasalhadas pelas estradas. A cena de famílias cozinhando nas ruas, devido à inexistência de espaços apropriados para preparar suas refeições, também me impactou profundamente. Além disso, presenciei situações em que pessoas estavam alcoolizadas e outras envolvidas em discussões acaloradas, o que evidenciava a tensão e as dificuldades enfrentadas diariamente por essa comunidade.

Em conversas informais, a Diretora me revelou a situação de vulnerabilidade em que vivem algumas famílias. Disse que muitas sobrevivem com o auxílio Benefício de Prestação Continuada (BPC)[55], disponibilizado pelo Governo Federal, e apresentam

[55] O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993) e pelo Decreto nº 6.214, de 26 de setembro de 2007.Consiste na transferência de renda mensal no valor de um salário

dificuldades de sobrevivência. Assinalou que a "carência" não é apenas econômica, mas afetiva, de informação e de conhecimento. Além disso, segundo ela, as famílias comumente são bastante numerosas, há pais encarcerados, usuários e traficantes de drogas e desempregados. Há diversos casos de abandono paterno ou materno, levando à ruptura familiar, especialmente quando as crianças são diagnosticadas com alguma deficiência. Em suas palavras: "quando as crianças recebem um diagnóstico de deficiência, algumas famílias negligenciam os filhos, e outras 'vão do luto à luta'".

É importante ressaltar que os relatos mencionados acima representam a perspectiva da Diretora da escola em relação à comunidade na qual a escola está localizada. No entanto, vale reforçar que tais relatos não necessariamente refletem a minha opinião pessoal.

6.4 A ESCOLA SOL

Como já dito, a escola a qual passo a apresentar será identificada como Sol, a professora do AEE como Violeta, as do ensino regular como Margarida, Rosa e Hortência, as crianças que frequentam o AEE como Rex, Peter Pan e Emílio e as do ensino regular como Pollyanna, Rapunzel e Dengosa. Nessa escola, segundo a Diretora, a implantação da SRM para a oferta do AEE ocorreu a partir do ano de 2010, com a chegada dos equipamentos encaminhados pelo MEC.

Os alunos atendidos na SRM totalizam 13 (treze), sendo que, entre as deficiências, constam: 1 (um) com Síndrome de Down, 1 (um) com baixa visão, 1 (um) com paralisia cerebral e 10 (dez) com Transtorno do Espectro Autista (TEA)[56]. Entre os alunos com TEA, constam aqueles que apresentam comprometimento leve ou moderado, exceto um, que apresenta nível intelectual elevado com hiperlexia[57], e uma menina com deficiência intelectual e apraxia[58].

mínimo nacional a pessoas com 65 anos de idade ou mais e a pessoas com deficiência de qualquer idade, com impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar, de forma plena e efetiva, na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

[56] De acordo com a DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e de atividades.

[57] A hiperlexia é uma síndrome que compreende sintomas como uma alta capacidade de leitura e uma espécie de obsessão por letras e números, porém acompanhada de uma espécie de retardo em outras áreas do desenvolvimento. Essa síndrome pode ser entendida a partir de três características principais: capacidade precoce de leitura, dificuldade em lidar com a linguagem oral e uma inadaptação social dos comportamentos (Baldaçara *et al.*, 2006).

[58] Apraxia é um distúrbio motor da fala, caracterizado pela dificuldade de programação e de planejamentos das sequências dos movimentos motores da fala, resultando em erros de produção de sons (Souza; Payão; Costa, 2009).

Esses alunos frequentam o ensino regular e, no contraturno, de uma a duas vezes por semana, o AEE. Ainda, segundo a Diretora, há casos de alunos com outras deficiências ou com transtornos, que não são atendidos pelo AEE, pois não possuem laudo.

Em seu Projeto Político-pedagógico, a escola menciona que almeja "ter excelência no ensino humanizado, sendo referência na qualidade da educação pública e inclusiva. Promover o acesso e a permanência possibilitando o sucesso dos educandos/as por meio do conhecimento científico" (PPP Escola SOL, 2018).[59]

Para perseguir essa missão, a escola diz que orienta sua prática pedagógica pela Psicologia histórico-cultural, pois busca "uma visão crítica de educação, com uma metodologia de ensino que visa garantir o processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação" (PPP Escola SOL, 2018).

Na sequência, apresento os resultados dos dados coletados nas entrevistas, iniciando com a professora do AEE, depois, as professoras do ensino regular e, por último, as crianças. Para melhor visualização das informações, apresento um quadro com suas identificações:

Quadro 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Professora	**Anos / docência**	**Formação**	**Atuação**	**Aluno/ idade**
Violeta (AEE)	26	Pedagogia com Complementação em Educação Especial. Especialização em Atendimento Educacional Especializado.	AEE	Rex (7 anos) Peter Pan (8 anos) Emílio (9 anos)
Margarida (ER)	30	Pedagogia. Especialização em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão escolar.	3º ano	Peter Pan (8 anos: AEE) Pollyanna (8 anos: ER)
Rosa (ER)	24	Pedagogia. Especialização em Educação Infantil, Séries Iniciais e Gestão escolar.	4º ano	Emílio (9 anos: AEE) Rapunzel (9 anos: ER)
Hortência (ER)	27	Pedagogia. Especialização em Educação Especial.	2º ano	Rex (7 anos: AEE) Dengosa (7 anos: ER)

[59] O Projeto Político-pedagógico da escola não consta nas referências, pois assumi como compromisso manter o sigilo da instituição pesquisada. Tive acesso a esse documento no *site* oficial da escola, em agosto de 2021.

Fonte: elaboração da autora.

6.5 AS ENTREVISTAS

A entrevista com a professora do AEE (Apêndice 1) aconteceu na primeira quinzena do mês de agosto de 2021; e, com as professoras do ensino regular (Apêndice 2), em março, abril e maio de 2022, em horários previamente agendados. Foram realizadas nas salas de aula e na SRM, no horário reservado para as horas-atividades dessas profissionais, assegurando que não houvesse prejuízo às atividades de ensino. Ocuparam aproximadamente 1h50 do tempo de cada professora, totalizando cerca de 7h30 com as quatro entrevistadas.

Com uma das crianças que frequentava o AEE, realizei a entrevista (Apêndice 1), individualmente, na SRM, na segunda semana do mês de setembro de 2021. Com as do ensino regular (Apêndice 2), realizei nos meses de maio e junho de 2022, nos dias sugeridos pelas professoras e consentidos pelos responsáveis. As entrevistas com as crianças ocuparam cerca de 1h cada uma, totalizando, em média, 6h, tendo em vista que ocorreram de modo informal e lúdico.

Para criar um clima propício à realização da entrevista com as crianças, solicitei inicialmente que as professoras nos apresentassem antes de se ausentarem da sala. Em seguida, expliquei que, assim como elas, eu também era aluna e precisava fazer um trabalho escolar. Pedi a ajuda delas para fazer essa tarefa e elas prontamente concordaram em me ajudar.

Na realização da entrevista com as crianças, com a intenção de provocar a espontaneidade na conversa, levei jogos pedagógicos para brincar com elas e também livros de literatura infantil. Expus todo o material sobre a mesa e deixei que elas escolhessem o que fosse do seu interesse. Após uma conversa inicial para as nossas apresentações e para assuntos informais, que nos possibilitaram uma maior aproximação, iniciamos as atividades.

Seguindo esse caminho, à medida que brincávamos ou líamos histórias, observei a forma como as crianças se apropriavam do jogo, como manejavam as estratégias de construção e como interpretavam as imagens e as mensagens das histórias lidas. Em relação às perguntas que seriam feitas, disse a elas que poderiam responder ou não, caso assim o desejassem. Também expliquei que todas as respostas seriam importantes para o meu trabalho, e que não consideraria nenhuma resposta como “errada”. A partir daí, criamos um vínculo favorável que possibilitou a execução da entrevista.

Vale esclarecer que, para atender aos princípios éticos da pesquisa, as professoras assinaram o TCLE (Anexo 2)[60], e os responsáveis pelos alunos assinaram o TALE (Anexo 3), visto que eram menores de 18 (dezoito) anos. Os termos foram assinados em duas vias: uma ficou sob os meus cuidados e a outra com as professoras e com os responsáveis pelos estudantes. É importante dizer também que, como a pesquisa foi realizada em um período pandêmico, a coleta de dados em campo obedeceu aos cuidados de biossegurança na prevenção à Covid-19.

Portanto, em considerando a proteção dos participantes da pesquisa e da própria pesquisadora, ao realizar as entrevistas, seguiram-se os seguintes procedimentos:

a) As entrevistas ocorreram em ambientes ventilados;

b) Durante a coleta de dados, tanto eu, quanto o participante, usamos máscara;

c) Mantivemos o distanciamento mínimo de 1,5 metros;

d) Higienizei a caneta, o celular ou outros recursos físicos que foram utilizados, antes e após a coleta de dados;

e) Disponibilizei álcool em gel 70% para a higienização das mãos dos participantes.

Além disso, segui criteriosamente as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesc em relação aos riscos e aos benefícios da referida investigação.

6.5.1 A transcrição das entrevistas

Após a realização das entrevistas, ouvi diversas vezes as gravações para depois transcrevê-las. Na transcrição, procurei ser o mais fiel possível às falas dos sujeitos, buscando captar as hesitações e as expressões do narrador.

Nesse caminho, e de posse do material transcrito, realizei a análise de conteúdo, tendo como referência os estudos propostos por Bardin (2004), que sugerem a criação de categorias relacionadas ao objeto da pesquisa, as quais são responsáveis pela identificação das questões essenciais existentes no conteúdo das mensagens, conforme explicado no primeiro capítulo. Desse modo, procurei descrever e interpretar os conteúdos das falas das professoras e das crianças, no sentido de compreender a estrutura dos significados e os fragmentos das mensagens que buscavam traduzir a realidade vivenciada em sala de aula regular e na do AEE.

[60] Tendo em vista o compromisso assumido no projeto de pesquisa encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em relação ao anonimato e o sigilo das informações coletadas com os pesquisados, apresento em anexo, tanto o TCE quanto o Tale sem a assinatura dos participantes.

Em função disso, tendo por base as manifestações dos interlocutores e as categorias vigotskianas: Deficiência, Mediação, Instrução e Desenvolvimento, Interação Social, construí os eixos de análise, conforme indicado no quadro que segue:

Quadro 3 – Categorias e eixos de análise

CATEGORIAS	**Profa. AEE**	**Profas. E.R**	**Crianças AEE**	**Crianças E.R**
	Eixos	**Eixos**	**Eixos**	**Eixos**
Deficiência	Formação e tempo de serviço. Opção pelo AEE. Percepção sobre os alunos com deficiência. Concepção de inclusão.	Formação e tempo de serviço. Concepção de inclusão.	O sujeito com deficiência	Concepção de inclusão
Mediação Instrução e Desenvolvimento	Prática pedagógica inclusiva.	Prática pedagógica inclusiva.	Atividades desenvolvidas	
Interação social	Contexto sócio- cultural.	Contexto sócio-cultural.	Relação com os colegas sem deficiência	Relação com os colegas com deficiência

Fonte: elaboração da autora.

Antes de dar prosseguimentos às explicitações das categorias por eixos de análise, exponho, de forma mais pontual, minhas compreensões sobre cada categoria e como elas se articulam à prática educativa escolar.

Deficiência: vai além das condições determinadas pelo aparato biológico. É delimitada principalmente nas e pelas relações que a pessoa com deficiência estabelece em seu contexto social. Em relação à escola, as barreiras impostas pelo ambiente são mais limitantes que a própria condição das pessoas com deficiência.

Mediação: é a interposição com intencionalidade que provoca transformações e promove o desenvolvimento. O conhecimento é o mediador. Desse modo, é processo e não é o ato, é a própria relação, mediada por instrumentos culturais, como a linguagem, as ferramentas e os signos. Na escola, a mediação é uma condição essencial para que os estudantes possam se desenvolver.

Instrução: processo de mediação intencional, planejado e sistemático, que visa a desenvolver as funções psicológicas superiores. Embora possa ocorrer em qualquer ambiente, é na escola que ela se efetiva de forma mais consistente e sistematizada, pois esta tem como função a disseminação do saber elaborado e, por extensão, promover o desenvolvimento dos estudantes.

Desenvolvimento: processo contínuo e dinâmico que ocorre ao longo da vida e é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a história, a linguagem e as relações sociais. Dessa forma, não é determinado biologicamente, mas construído a partir das relações sociais mediadas.

Interação social: relação de troca de experiências entre as pessoas. É uma das principais fontes de desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o sujeito aprende a compartilhar significados, a linguagem, as normas sociais, entre outros aspectos culturais. No caso da escola, a interação das crianças com o professor e com os colegas é fundamental na apropriação do conhecimento.

Na sequência, explicito, de forma mais detalhada, o que foi explorado em cada categoria e em cada eixo nas entrevistas realizadas. Assim, com a professora do AEE, busquei contemplar na categoria ***Deficiência:***

a) **A opção pelo AEE**: formação e trajetória como docente, motivos da escolha para trabalhar com AEE; papel do professor no AEE; como se percebe como professora do AEE, referencial-metodológico e teórico que norteia a prática pedagógica.

b) **Percepção sobre os alunos com deficiência, sujeitos desta pesquisa:** características dos alunos; posição sobre laudo médico; objetivos do AEE para esses alunos.

c) **Concepção de inclusão**: deficiências dos alunos atendidos, significados sobre inclusão; percepção sobre os alunos; a escola e os seus desafios na inclusão dos alunos com deficiência.

Nas categorias ***Mediação, Instrução e Desenvolvimento:***

a) **Prática pedagógica inclusiva**: papel da escola na promoção da inclusão dos alunos; atividades desenvolvidas com os alunos; contribuição para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos; desafios da prática inclusiva.

E na categoria ***Interação social:***

a) **Contexto sociocultural:** realidade do bairro, contexto das famílias; interação entre as crianças com e sem deficiência.

Já, com as professoras do ensino-regular, também investiguei os mesmos eixos, com exceção do primeiro, visto que me interessava compreender apenas a perspectiva da professora do AEE **sobre dois eles**, (?) ficando assim definidos:

Na categoria ***Deficiência:***

a) **Concepção de inclusão:** formação e tempo de atuação como docente; significados sobre inclusão; percepção sobre os alunos; a escola e os seus desafios na inclusão dos alunos com deficiência, referencial teórico-metodológico orientador.

Nas categorias ***Mediação, Instrução e Desenvolvimento:***

a) **Prática pedagógica inclusiva:** atividades desenvolvidas com os alunos; contribuição para o desenvolvimento dos alunos; desafios da prática inclusiva.

E na categoria ***Interação social:***

a) **Contexto sociocultural:** realidade do bairro, contexto das famílias; interação entre as crianças com e sem deficiência.

Em se tratando das crianças do AEE, busquei, por meio de uma conversa informal, identificar:

Categoria ***Deficiência:***

a) **Sujeito:** quem é a criança; características cognitivas e afetivas; por que frequenta o AEE.

Categoria ***Mediação, Instrução e Desenvolvimento:***

a) Atividades pedagógicas que desenvolve.

Categoria ***Interação social:***

a) **Contexto sociocultural:** contexto familiar; como interage com as outras crianças e com a professora; com quem brinca e faz grupos.

No tocante às crianças do ensino regular, busquei, também de uma maneira informal, compreender:

Categoria ***Deficiência:***

a) **Concepção de inclusão:** significados sobre a deficiência; percepção sobre inclusão na escola.

Categoria ***Interação social:***

a) **Relação com os colegas:** relacionamento com crianças com deficiência ou com necessidades específicas de aprender e de se comportar.

É importante esclarecer que as categorias vigotskianas citadas acima estão contempladas em todos os eixos de análise, e que a divisão apresentada é apenas para uma organização didática, pois, na prática, elas estão imbricadas e se articulam umas com as outras.

Nesse sentido, após a transcrição dos dados coletados, iniciei o tratamento dos resultados mediante sua interpretação, buscando compreender os discursos apresentados e, a partir deles, produzi uma síntese, tendo como referência de análise a perspectiva teórica adotada.

A seguir, apresento a escola e os sujeitos investigados.

6.6 ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Os dados coletados nas entrevistas com as professoras serão apresentados individualmente e sua análise será de forma coletiva, buscando evidenciar suas aproximações e seus distanciamentos. Dessa forma, iniciarei com a descrição das entrevistas realizadas com a professora do AEE e, na sequência, com as professoras do ensino regular. Após essa apresentação, dedicar-me-ei às análises de suas narrativas.

6.6.1 Professora Violeta do AEE

Violeta já havia sido apresentada a mim pela Diretora da escola. No dia da entrevista, fui encaminhada à sala de AEE, na qual Violeta já me aguardava. Ao me cumprimentar, ela revelou que havia sido minha aluna no curso de graduação em Pedagogia da Unesc. Durante toda a entrevista, ela se mostrou disposta a esclarecer minhas dúvidas sobre sua prática pedagógica e sobre as crianças por ela atendidas, inclusive mencionando outros casos que não estavam relacionados ao meu estudo. Em momentos posteriores, mesmo depois de concluirmos a entrevista, durante o recreio das crianças, ou quando elas estavam realizando atividades no pátio, Violeta sempre me apresentava às crianças que ela havia mencionado e relembrava os casos que foram relatados.

No momento de sua entrevista, Violeta tinha 49 (quarenta e nove) anos, atuava como professora há 26 (vinte e seis), desde 1995. Desses, 7 (sete) anos foram em escolas da rede privada e os demais foram em escolas da rede pública, sendo muitos de forma paralela. Também trabalhou 5 (cinco) anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), 2 (dois) anos na Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), e há 10 anos atua no AE; desses, 6 (seis) são na escola SOL.

Em relação à sua formação, Violeta fez Graduação em Pedagogia e Complementação em Educação Especial. Depois disso, cursou Especialização em Atendimento Educacional Especializado, o que, segundo ela, foi um marco em sua formação no trabalho com a Educação Especial.

Após uma breve apresentação de Violeta, passo a expor os dados coletados em sua entrevista, a partir das categorias e dos eixos de análise.

6.6.1.1 Categoria Deficiência

A opção pela educação especial: trajetória como docente; motivos da escolha pelo AEE; percepção sobre sua condição de professora do AEE; referencial teórico- metodológico que norteia a prática pedagógica; percepção sobre os laudos.

Violeta optou por atuar na Educação Especial a partir do seu Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia, ocorrido na Apae. Antes de iniciar seu estágio, mencionou que foi desestimulada pelas colegas, que diziam: “Lá é para louco". Contudo, ao iniciar suas atividades naquela instituição, começou a observar atentamente os comportamentos dos alunos desde a sua chegada na escola.

> Quando fui estagiar na Apae, vi os alunos descendo do ônibus. Eu nunca vi tanto deficiente junto, crianças, adolescentes e idosos. [....] Um ajudava o outro a descer do ônibus. Estavam todos felizes. Contagiou a felicidade com que eles vinham para a escola. Eu vi que reclamava de muitas coisas por nada. Eles me inspiraram. Fiz a observação durante uma semana e depois fui me informar com a diretora para ver como eu poderia conseguir uma vaga na Apae.

Por essas razões, depois que completou sua graduação, Violeta decidiu trabalhar na Apae e na AMA. Anos mais tarde, foi convidada pelas coordenadoras pedagógicas do AEE do município de Criciúma para atuar nesse espaço, visto que Violeta tinha boas referências como professora da Educação Especial.

Sobre a Formação Continuada, disse que participa quinzenalmente daquela que é ofertada pela SME. Acredita que essas formações acalentam o professor: “A gente chora, desabafa e é acalentado pelas colegas”.

Em se tratando do referencial teórico-metodológico que orienta a sua prática pedagógica, Violeta mencionou que se utiliza principalmente, de Vigotski, visto que é o autor mais utilizado na fundamentação da proposta pedagógica do município de Criciúma e que enfatiza a importância da interação no processo ensino-aprendizagem.

Dando prosseguimento à nossa conversa, questionei sobre como ela se percebe como professora do AEE, ao que respondeu:

> Eu me sinto desafiada. Cada dia é um novo aprendizado; aprendo muito com as crianças e com as famílias. Eu faço visitas domiciliares para conhecer a realidade. Já entrei em muita "boca pesada", mas não dá para fazer um julgamento; vou lá com a fala mansa. Todo dia é um aprendizado; a cada dia aparece uma nova síndrome. Mesmo os autistas não são iguais. As professoras pensam que tem uma receita e eu digo: receita é para bolo, cada aluno é diferente.

A narrativa de Violeta enfatiza a importância de se conhecer o contexto de vida das crianças, mesmo que seja bastante desafiador. Como ela mesma menciona, é importante que o professor, ao adentrar nessas realidades, busque evitar os julgamentos e os preconceitos. Essa relação de empatia possibilita estabelecer um diálogo franco com as famílias, abrindo espaço para a sua interação com a escola. Também menciona o aumento crescente de novas síndromes, indicadas nos laudos médicos das crianças que fazem parte do público atendido pelo AEE.

Foi nessa perspectiva que conversamos sobre os diagnósticos e os laudos dos alunos por ela atendidos e dos procedimentos utilizados para o encaminhamento ao diagnóstico. Violeta disse seguir sempre o mesmo caminho, ou seja, quando um professor se queixa que a criança apresenta dificuldades na apropriação dos conteúdos, mas não tem laudo, ela própria faz o diagnóstico e a anamnese com a família. Caso seja confirmada a hipótese de dificuldades de aprendizagem, encaminha para instituições especializadas, ou para os profissionais da área da saúde. "Quando a suspeita é autismo eu encaminho para AMA; quando a suspeita é de deficiência intelectual, eu encaminho para o CER ou para o médico do Posto de Saúde, e este faz o encaminhamento para o Neurologista."

Nesse sentido, perguntei a ela sobre suas percepções a respeito dos laudos; se eles confirmavam as suas hipóteses sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças. Sua fala foi bastante enfática:

> Tem aluno que tem laudo e não tem deficiência. Eu chamei a família para explicar a desvantagem que ele teria em arrumar emprego em função do laudo. Enviei para levar ao neuro com um relatório minucioso que eu fiz. O médico me disse que a intenção dele com o laudo era auxiliar o aluno a conseguir o BPC. Tem casos de crianças com deficiência que a gente encaminha e o laudo vem negado. Sai de lá com uma receita de Ritalina, uma Risperidona ou Imipramina, para sossegar a criança.

Nesse relato, aparece a fragilidade como são produzidos alguns diagnósticos e laudos dos alunos. Violeta contesta determinados laudos, inclusive alegando que alguns alunos podem ter laudo de deficiência para que os pais possam receber o Benefício do Governo para

Assistência à Pessoa com Deficiência (BPC). Faz menção também à indicação pelos médicos de psicotrópicos para o "controle" do comportamento das crianças consideradas agitadas.

Contudo, apesar da realidade adversa mencionada por ela, Violeta revelou muito entusiasmo com o seu trabalho e na forma como percebe as crianças atendidas na SRM. Disse:

> Eu acredito que todas são capazes de aprender do jeito delas e no tempo delas. Se elas vão aprender a ler e a escrever, só o tempo vai dizer. Algumas chegam ao nono ano sem saber ler e escrever. Mas elas têm outros avanços que são importantes para ser cidadãos. Por exemplo, as atividades diárias, as tarefas de casa, ir a um supermercado, coisas que são importantes para sua vida.

E ainda relatou:

> Tem aluno que não aprende a ler, é só um copista, mas pode ter outras habilidades. A leitura é importante? Até que ponto para aquele cidadão que não sabe botar uma roupa, um sapato, ir a um supermercado? É importante para a interação social. Quando a criança vê os colegas lendo e ela não, ela fica frustrada. Aí eu pergunto: o que tu sabes fazer: sabe arrumar teu quarto? Ajuda a tua mãe nas tarefas de casa?

Falas como as citadas acima são essenciais para estimular as crianças com deficiência na compensação de suas dificuldades. Enfatizar o que ela sabe fazer tem se revelado muito mais promissor do que focar em suas fragilidades. Quando a criança percebe as suas potências, sente-se muito mais confiante para alçar novos desafios e encarar com mais tranquilidade as dificuldades inerentes ao processo de construção dos conhecimentos. Portanto, encorajar a criança é extremamente importante quando se faz a opção por uma educação inclusiva e democrática.

6.6.1.2 Concepção de inclusão: significados sobre inclusão; desafios na inclusão dos alunos com deficiência.

Ao discutirmos sobre as possibilidades e as fragilidades das crianças por ela atendidas, indaguei sobre o seu ponto de vista em relação à inclusão, ou seja, se, na sua perspectiva, as crianças com deficiência estão incluídas no ambiente escolar e na sala de aula. E, ainda, o que a escola tem feito para assegurar o direito de aprender dessas crianças. Nesse quesito, Violeta ficou bastante pensativa e, por fim, relatou:

> Não existe a inclusão na totalidade. Inclusão não é simplesmente matricular a criança na escola. É fazer adaptação curricular, conversar com os alunos sobre as diferenças para que eles respeitem aquele cidadão. Tudo é passo de formiguinha. Não acredito que um dia ela vai acontecer cem por cento. Nada é cem por cento.

Por último, desabafou:

> Muitos alunos só estão aqui de corpo presente. Não têm o olhar do professor, não é adaptado nada, na hora da avaliação é uma desgraça. Quando fechou o semestre, muitos professores nem sabiam que o aluno tinha deficiência. Alguns só levam um desenho para pintar e o aluno fica a aula inteira assim. Outros deixam os alunos ao encargo exclusivamente dos monitores. Tem muita resistência de aceitar o outro como ele é, de acreditar na potencialidade, dar um crédito, que ele é capaz de aprender. É muito difícil, não entra na cabeça do professor.

Como visto, Violeta questiona os moldes como vem sendo materializada a inclusão na escola, tendo em vista que, para assegurar a inclusão das crianças com deficiência, não basta apenas garantir a sua matrícula, mas acolhê-las em suas necessidades. De forma inversa, segundo Violeta, no seu cotidiano, a criança com deficiência fica ao encargo de um monitor, que é um estagiário, em sua maioria, um aluno de Ensino Médio, sem formação adequada, sem experiência profissional, e, além de tudo, mal pago. Como consequência, em muitos casos, essa criança (identificada como aluno de inclusão) é colocada em um canto da sala, sendo atendida por esse estagiário com atividades desconectadas com as do grupo da sala de aula.

Prosseguimos nossa conversa buscando entender as dificuldades alegadas pelos professores para fazer as adequações curriculares necessárias ao atendimento das especificidades dos alunos que não aprendem do mesmo modo e no mesmo ritmo que os demais. Violeta menciona que os professores declaram que não fazem as adaptações porque "não sabem fazer, a faculdade não os formou para isso". Dizem que não estudaram para trabalhar com alunos com deficiência, que não têm tempo e que não vão levar trabalho para casa. Ao que ela questiona:

> No nosso diploma não está escrito professor de alunos "normais". Tem que estudar, pesquisar. Eu sugiro para eles vídeos, atividades, construo recursos, mas, na maioria das vezes, é em vão. A gente trabalha com a inclusão e torce para que dê certo; é tudo muito lento. São passos de formiguinha; alguns sabem e não fazem, alguns não fazem porque não sabem e alguns não fazem e querem aprender.

As fragilidades na formação dos professores para trabalhar com alunos com deficiência é uma fala recorrente dos docentes em todos os níveis de ensino. Os professores justificam as suas dificuldades em razão de que não foram instrumentalizados para tal, como se trabalhar com as diferenças significasse apenas uma questão técnica, de aplicação prática e metodológica. Penso que essa questão deve ser ampliada, pois, tanto na formação inicial, quanto na continuada, mais que aprender "técnicas", é necessário aprofundar as discussões sobre o que é ensinar e o que é aprender. E ensinar e aprender envolve todos, e não somente aqueles que se enquadram num determinado grupo privilegiado. E, ainda, poderão a formação inicial e a

continuada darem conta de todos os problemas enfrentados no cotidiano docente? Existe alguma profissão em que a formação dê conta de todos os desafios a serem enfrentados no dia a dia profissional? O que falta na escola para que os professores consigam, de fato, desenvolver uma educação inclusiva?

6.6.1.3 Categoria: Mediação, Instrução e desenvolvimento

Prática pedagógica inclusiva: atividades desenvolvidas com os alunos; contribuição para o desenvolvimento do aluno; desafios da prática inclusiva.

Violeta mencionou que enfrenta muitos desafios para assegurar uma educação inclusiva aos alunos considerados pelos professores como “anormais”, ou seja, aqueles que não se enquadram nos modelos estabelecidos pelo currículo escolar.

Além disso, Violeta também revelou que, entre as maiores dificuldades enfrentadas por ela, consta a avaliação dos alunos. Segundo ela, “os professores não sabem fazer a avaliação porque não fazem atividades adaptadas e porque não fazem o registro”. Além disso, destacou dificuldades em relação às famílias, as quais resistem em encaminhar a criança para fazer o laudo, e porque não a incentivam a frequentar a escola, ou seja, há muita infrequência. Disse que muitas famílias não aceitam a deficiência da criança:

> Tem aluno no quinto ano que estamos solicitando o laudo desde a educação infantil. É uma resistência muito grande para encaminhar para fazer o diagnóstico. Quando vem o laudo, vem o luto. Muitos não aceitam e só choram, choram, choram. A gente traz para sala do AEE e tenta acalentar aquele coração, a gente tenta se colocar no lugar do outro, porque tem que ter muita empatia. Eu sempre digo, quando vocês saírem do luto, mãe e pai, aí vocês vão à luta, porque se vocês não lutarem, ninguém vai lutar. Ele está pedindo socorro. Ele precisa de nossa ajuda, precisa de uma medicação, de uma intervenção pedagógica diferenciada, do AEE. Quando tem o aceite, eles saem do luto e vão à luta e aí eles dão um crédito para nós. Quando a criança começa o atendimento, e eles começam a ver a mudança na escola e em casa, aí vai para frente.

Na narrativa de Violeta, percebi sua preocupação em acolher as famílias em processo de sofrimento, e também em encorajá-las para sua superação. Tal postura é fundamental no auxílio às famílias, visto que o laudo de deficiência influenciará na construção da identidade da criança com deficiência e de seu grupo familiar. E, diante de tudo isso, perguntei à Violeta qual a finalidade do AEE, com quais objetivos ela trabalha e suas percepções sobre esse atendimento. Ela destacou que muitas pessoas confundem o AEE com apoio pedagógico,

> [...] mas não é isso. É um complemento e um suplemento do ensino regular. Quando a criança vem para o AEE, eu não tenho como objetivo, e não é objetivo do AEE, alfabetizar. Por isso, trabalho com jogos pedagógicos, com computador para trabalhar a atenção, concentração, foco, habilidade motora e jogos que podem levá-la a se apropriar da leitura e escrita.

Como visto, Violeta enfatiza o papel do AEE como um importante espaço pedagógico para desenvolver as habilidades das crianças, e não somente para reforçar os conteúdos que não foram apropriados na sala de aula regular.

6.6.1.4 Categoria Interação Social

Contexto sociocultural: contexto de vida, relação com os colegas com deficiência ou necessidades específicas de aprender e de comportar.

Em seu depoimento, Violeta demonstra preocupação com o ambiente social dos alunos. Sobre isso, considera que a comunidade padece de uma "carência" global. Disse que muitos pais estão encarcerados por motivos diversos; há muitos usuários e traficantes de drogas; alguns rejeitam o filho ao nascer, quando este tem deficiência. Além disso, muitas crianças são criadas por avós ou tias-avós; e há diversos casos de abuso sexual infantil. Menciona: "muitas crianças trazem seus problemas para o AEE porque o atendimento não é só trabalhar com recursos, é a conversa também. As crianças nos contam muita coisa".

Disse também que os pais necessitam que a escola os auxilie em quase tudo, visto que muitos são "analfabetos" e não sabem nem conseguir o benefício da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, o BPC e o Bolsa Família. Há casos de pais que não sabem, sequer, receber o pagamento.

A respeito da interação das crianças em sala de aula, Violeta apontou que, entre suas maiores dificuldades, está a resistência dos professores para inserir as crianças no grupo e ajustar o seu trabalho pedagógico a todos os alunos, sobretudo àqueles que apresentam dificuldades no processo. "Tem que andar muito para a inclusão acontecer. [...] quando o aluno tem deficiência ou dificuldade de aprendizagem, eles colocam num cantinho, não fazem atividades adaptadas e, muitas vezes, deixam a criança somente aos cuidados do monitor. "

Nesse sentido, segundo Violeta, muitas vezes a criança com deficiência é isolada das demais, sendo abandonada a seu próprio encargo (ou ao encargo do "monitor de turma"), em um "canto" da sala de aula, sem a possibilidade de interagir com os demais colegas, o que me leva a questionar: haverá desenvolvimento sem interação?

Sobre a aceitação da turma em relação às crianças com deficiência, registrou que, embora ela realize um trabalho de conscientização significativa sobre a importância da inclusão e do respeito às diferenças, ainda existem desafios na aceitação plena das crianças com deficiência por parte de todos os membros da turma. Algumas crianças demonstram relutância em se envolver em atividades conjuntas ou em estabelecer relações de amizade com a criança com deficiência.

Além disso, aponta, como mais uma das grandes dificuldades, a não aceitação por parte dos professores do aluno com deficiência na sala de aula, pois eles dizem que "o lugar do aluno não é aqui, que é na Apae, na AMA", afirma Violeta.

Após apresentar os resultados da entrevista realizada com Violeta, apresento, em seguida, as entrevistas feitas com as professoras do ensino regular: Margarida, Rosa e Hortência.

6.7 AS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR

Da mesma forma que procedi com a professora do AEE, iniciei a entrevista com as professoras do ensino regular informando sobre a minha proposta de pesquisa e sobre os procedimentos metodológicos, reforçando a importância da participação delas nesse processo e esclarecendo sobre procedimentos éticos adotados. Também informei que nossa conversa prosseguiria até o momento em que elas desejassem colaborar, caso contrário, poderiam omitir informações, ou mesmo desistir da entrevista, ocasião em que solicitei que assinassem o TCLE. Após os esclarecimentos iniciais, pedi-lhes permissão para gravar a nossa conversa. As professoras concordaram em participar da pesquisa sem apresentar objeções. Na finalização da conversa, agradeci pela colaboração e me coloquei à disposição delas para outras possibilidades de interação e de escuta.

Na sequência, passo a apresentar a descrição dos dados coletados com essas professoras, buscando ser o mais fiel possível às suas falas, procurando captar seus anseios em relação ao tema. Houve alguns momentos em que percebi, nos depoimentos das professoras, angústias e inquietações em relação à materialização da educação inclusiva na escola e os seus benefícios para os alunos. Em todos os momentos, procurei tranquilizá-las, reconhecendo suas dificuldades e valorizando o trabalho por elas desenvolvido. Desse modo, as professoras foram revelando seus anseios e suas preocupações de forma mais tranquila e sem autojulgamento.

Passo, então, à narração dessas conversas, iniciando com a professora Margarida, depois com Rosa e, por último, com Hortência.

6.7.1 A Professora Margarida

Margarida é professora do terceiro ano do Ensino Fundamental I, tem formação em Pedagogia. No momento da entrevista, atuava há 30 (trinta) anos no Magistério e, na escola pesquisada, há mais de 14 (quatorze) anos.

A entrevista com Margarida ocorreu em uma sala designada para atendimentos individuais a professores e a famílias pela equipe de gestão da escola. No momento da entrevista, a sala estava disponível, pois a Diretora estava participando de uma reunião externa.

Margarida foi bastante receptiva e acolhedora durante a entrevista, porém, percebi que estava apreensiva no transcorrer de suas narrativas e presumi que era devido às dificuldades que ela relatou em relação ao processo de inclusão das crianças com deficiência. Com o passar do tempo, ela foi ficando mais tranquila e fazendo alguns desabafos.

6.7.1.1 Categoria Deficiência

Concepção de inclusão: significados sobre inclusão; percepção sobre os alunos; a escola e seus desafios na inclusão dos alunos com deficiência.

Ao iniciar a entrevista, conversamos sobre sua turma e se havia alunos com deficiência ou com transtornos de aprendizagem. Margarida informou que tinha dois alunos com TEA com laudo, porém, havia outros que estavam em processo de investigação, que talvez necessitassem de mais ajuda do que aqueles que já tinham laudo. Justificou sua resposta dizendo que o desenvolvimento dessas crianças era muito distante do esperado para aquela faixa etária.

Partindo do seu ponto de vista, questionei se ela acreditava que as crianças às quais se referia tinham alguma deficiência ou transtornos de aprendizagem, ao que ela respondeu afirmativamente: “provavelmente deficiência intelectual”. Informou que acreditava que um dos alunos “era TDAH”, e que, a pedido da escola, estava sendo acompanhado por um neurologista, o qual prescreveu uma medicação para epilepsia e pediu o teste do WISC[61]. Pedi para me explicar um pouco sobre o desempenho desse aluno e os motivos de suas suspeitas. Ela me explicou: “Ele hoje sabe, amanhã não sabe, hoje consegue, amanhã não consegue; ele quer muito, mas ele não retém, sabe, não conserva; hoje tu trabalhas umas letras, parece que foi, mas foi para o recreio, voltou, anulou; a coisa some, anula”.

[61] Consiste em uma ferramenta, utilizada por profissionais da Psicologia, para avaliar o QI de crianças menores de 16 anos de idade.

Indaguei sobre sua opinião em relação ao papel da escola na inclusão das crianças com deficiência, visto que ela colocou várias dificuldades desde que começamos a conversar. Foi então que desabafou:

> Vou ser muito sincera, como pessoa que também tem crianças especiais na família; tenho sobrinho autista, tenho tia com síndrome de Down, vou ser muito sincera. De repente vai ao desencontro de tudo o que vocês acreditam, mas eu penso que, como a escola regular está organizada hoje, a questão teria que ser inversa [...] não todos os dias na sala de aula**,** e dois em uma escola especial. Hoje, como a gente está organizado com a grade curricular, não tendo segundo professor, a maioria das crianças teria que estar conosco dois dias e o restante em uma escola que realmente as preparasse para depois elas estarem aqui; elas precisam de *fono* e não tem *fono*, precisam de fisioterapia e não tem fisioterapia.

Ao ouvir suas queixas, perguntei se os alunos com deficiência frequentavam outra instituição, e ela mencionou que frequentam apenas o AEE.

> Os dois alunos que eu tenho [...] precisam de um atendimento numa escola diferenciada, pois temos crianças que só o AEE não basta; são níveis diferentes, e algumas crianças de moderado a severo, elas não aprendem [...] elas deveriam frequentar todos os dias uma escola que as preparasse para estar aqui.

As narrativas de Margarida revelam insegurança ao se posicionar em relação ao que acredita por educação inclusiva, temendo ser julgada por seus posicionamentos. Em minhas experiências como pesquisadora, percebo que, por vezes, isso é comum quando adentramos o espaço escolar, principalmente por sermos profissionais de universidade, espaço que, culturalmente, é considerado como o lugar do saber científico. Por isso, busquei ratificar a minha postura de não-julgamento, mas de aprendizagem com os profissionais que atuam nesse contexto, valorizando sempre o trabalho por eles desenvolvido.

Um aspecto que merece atenção em sua fala é a menção de que as crianças com deficiência devem frequentar uma escola especial para prepará-las para o ensino regular, ou que a escola tenha profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, fisioterapeutas) para atendê-las em suas necessidades. Mas, será que esses profissionais devem fazer parte da escola? Essa não é uma questão para ser atendida pela área da saúde em espaços específicos e especializados para esse fim?

Margarida também mencionou que estava apreensiva com as condições de trabalho das professoras, visto que atendem crianças com TEA de nível moderado a severo, em uma sala de aula com 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) crianças. Relatou que ela própria tem uma criança que “grita o tempo todo” e outra que “bate” nos colegas. Disse, ainda, que está consciente de que as crianças devem aprender a conviver com as diferenças, com a inclusão, contudo, registra

que essas crianças (referindo-se às com deficiência) estão em sala de aula, mas “não aprendem”, “não rendem cognitivamente”, e as professoras não conseguem “ensinar os ‘outros’ como deveria”, e que “o processo-aprendizagem dos ‘outros’ fica muito defasado”, pois a professora fica “apagando fogo o tempo todo”, “acalmando o aluno que grita”, e, assim, não consegue “desenvolver as habilidades dos outros”. Registrou:

> [...] eu tenho uma preocupação muito grande com essa criança [referindo-se à criança mencionada acima]; assim, tem dias, tu consegues adaptar, principalmente a questão do Português e da Matemática, e tem dias que tu não consegues adaptar a atividade da turma com a atividade dela, principalmente Ciências, História e Geografia [...] É a leitura, a oralidade, um trabalho de pesquisa, com recorte, com uma gravura, então tem dias que ela consegue fazer o da turma, agora, quando chega na parte de uma produção escrita, daí já tem que ser adaptado.

E, por fim, concluiu que algumas deficiências deveriam ter um trabalho diferente daquilo que é ofertado na escola, posto que a escola tem alunos os quais não se consegue entender, do ponto de vista da fala, e, nesses casos, “como fica o processo de aprendizagem?”, questiona. Coloca Margarida: “a gente faz mais de conta do que realmente ajuda o aluno a aprender."

Percebi que ela ficou angustiada, e, para confortá-la, disse que eu a compreendia, que sabia das dificuldades enfrentadas pela escola e pelos professores, pois fomos assumindo muitas funções que não são nossas e, por isso, muitas vezes nos sentimos sobrecarregados. E, ainda, que, quando a inclusão escolar foi amparada pela legislação, as escolas não foram preparadas e tampouco os professores. Ela concordou com a minha fala, e daí prosseguimos nosso diálogo.

6.7.1.2 Categoria Mediação, Instrução e Desenvolvimento

Prática pedagógica inclusiva: atividades desenvolvidas com os alunos; contribuição para o desenvolvimento do aluno; desafios da prática inclusiva; referencial teórico-metodológico orientador.

Dando continuidade à conversa, busquei compreender melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as atividades realizadas com as crianças com deficiência ou com suspeitas de deficiência e os referenciais teóricos que orientavam sua prática pedagógica. Margarida respondeu:

> Utilizo um pouco de tudo; eu já fui muito do sociointeracionismo [62], pois acredito na interação; [...] acredito que as crianças aprendem trocando entre elas, tenho consciência disso, [...] hoje faço um pouquinho de tudo. Voltei a resgatar algumas coisas lá do início da minha carreira, do construtivismo, embora não seja uma teoria muito usada na educação, mas eles (***referindo-se aos alunos com deficiência***) precisam do treino, da memorização, porque assim eles vão perceber o erro [...] o pensamento deles é muito diferente do outro, a forma de eles aprenderem é diferente, então, não dá só para esperar um *insight*, que eles vão descobrir [...]; eles precisam do treino, da memorização, da repetição [...]; com essas crianças especiais, a gente tem que buscar de tudo um pouco; para uns vai dar certo o treino, a memorização, depois que ele memorizou, que ele vai conseguir desenvolver; com outros não [...]; tu vais meio que no ensaio e no erro, tentou, deu certo, continua, não deu certo, busca outro jeito, [...] o que dá certo com um, não dá certo com outro.

Ao se referir ao referencial teórico que orienta sua prática, Margarida menciona o "sociointeracionismo". Ao perguntar-lhe sobre os autores que o fundamentam, ela indicou: "principalmente Vigotski". Ela também menciona que utiliza algumas atividades baseadas no construtivismo, mas, ao citá-las, refere-se àquelas que levam à memorização e ao treinamento, características da abordagem Comportamentalista, tal como expus no referencial teórico deste texto. Merece também atenção a fala de Margarida quando enfatiza a importância do treinamento e da memorização na aprendizagem das crianças com deficiência; práticas que, historicamente, vêm sendo assumidas no contexto social e educativo.

Dando continuidade ao nosso diálogo, perguntei se os professores recebiam formação continuada pelo poder público municipal, e ela respondeu que, nos últimos anos, embora a SME propague que as escolas devem trabalhar com o "sóciointeracionismo", não há formação para tal. Reforçou que não há uma sequência nas atividades, nos conteúdos e nos temas abordados nas Formações Continuadas, mas ações dispersas e aleatórias, e que os professores, muitas vezes, não percebem o seu significado. Foi nesse sentido que perguntei se havia um projeto de Formação Continuada, ao que ela disse que, se existe, os professores desconhecem.

Depois disso, ela retornou ao assunto da inclusão, dizendo que é muito difícil a inclusão se a escola não dispõe de um segundo professor, mas de monitores de turma que cursam o Ensino Médio para trabalhar com as crianças com deficiência.

E voltou a dizer:

> Nem todas as crianças, principalmente as moderadas e as severas, têm que estar o dia todo na escola. Penso que elas deveriam estar um dia ou dois, para estarem num grupo,

[62] Interacionismo é uma abordagem pedagógica que tem como um dos seus grandes expoentes Jean Piaget. Essa teoria considera a interação das pessoas com o meio como fundamental para a aprendizagem. No entanto, Vigotski foi além, pois enfatizou a importância da linguagem e da interação social. Ele partiu do pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos sociais e históricos, indo do social para o individual. Por muito tempo, sua teoria foi considerada como sociointeracionista.

> viverem, mas que elas precisam mais tempo numa escola especial, que preparasse, trabalhassem *fono*, fisioterapia, talvez uma terapia ocupacional, [...] porque muitos têm transtornos obsessivos compulsivos, toques [...] a própria agressividade de alguns. Temos que fazer a inclusão? Temos, porque é uma realidade que as famílias têm, as crianças estão ali, são seres humanos que precisam estar vivendo com outros, a gente tem que fazer a inclusão dessas crianças, inclusive no ensino-aprendizagem. Mas como está hoje, para mim está errado, sabe, para mim hoje, eu não vejo inclusão, eu vejo eles estarem inseridas, colocados dentro da escola, inseridas no processo, mas a gente precisa caminhar muito, precisa estudar muito, precisa se preparar muito para que essa inclusão realmente aconteça, para o benefício das crianças especiais e dos outros também.

Salientou ainda que, da forma como a estrutura escolar está organizada, o professor adoece muito, porque não pode contar com seus parceiros. “Os professores estão doentes e uma grande parte é disso, é essa inclusão que não é inclusão”. Também enfatizou que, na sua escola, a equipe diretiva é muito parceira, assim como a professora do AEE, que está sempre disponível para colaborar com os demais colegas. Contudo, dentro da sala de aula, nas quatro horas que o professor está com o aluno, ele não tem um parceiro, alguém que o ajude a planejar, a desenvolver as atividades, a trabalhar com a criança.

Como é possível perceber, Margarida sente falta de um trabalho colaborativo, de pessoas que a auxiliem a pensar, a organizar as atividades, mas, sobretudo, de uma pessoa capacitada que a auxilie em sala de aula a lidar com as crianças com deficiência, pois:

> Chega um determinado momento que tu vais te esvaindo, não consegues ver uma solução, uma saída, porque tu estás naquele universo [...] tu expandes até um pouco, mas como não tem a troca de um parceiro, as quatro horas contigo, ajudando a pensar, a planejar, a buscar, aquilo que tu tens vai se esgotando e parece que tu começas a andar em círculos e então adoeces.

Nesse momento também sinalizou que a escola, atualmente, tem um grande número de professores que fazem uso de medicação, e, segundo ela, esse quadro é gerado principalmente pela falta de condições dos professores em realizar a inclusão dos alunos com deficiência. Reforçou que ela própria já se afastou várias vezes por problemas de estresse, e, em sua análise, os principais motivos do adoecimento dos professores são os alunos com deficiência, pois o professor não sabe o que fazer com eles. Proferiu que, para o professor fazer um bom trabalho, deve atender à criança com deficiência e todos os outros, e, por fim, não atende a ela e nem aos outros. Nesse sentido, comentou: “Tu acabas fazendo um faz de conta e faz de conta não dá para fazer”.

6.7.1.3 Categoria Interação Social

Contexto sociocultural: contexto de vida; relação com os colegas com deficiência ou necessidades específicas de aprender e de comportar.

Ao discutirmos sobre o contexto de vida das crianças, Margarida mencionou as mesmas situações já indicadas por Violeta (e que também foram confirmadas pelas outras professoras entrevistadas, e, por isso, não vou repeti-las posteriormente), ou seja, muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, pais desempregados, mães solteiras com muitos filhos, crianças abandonadas pelos pais, etc. Falou que nem sempre a família é parceira da escola, principalmente daquelas crianças que "mais precisam", referindo-se às com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, acredita que, quando a família participa da escola e ajuda nas tarefas, o desenvolvimento da criança é bem mais significativo.

A respeito da interação das crianças umas com as outras, Margarida pontuou que é tranquila, sobretudo em situações espontâneas, como auxiliar a criança com deficiência em tarefas que ela não conseguia resolver sozinha (rotinas do dia a dia). Questionei, então, se essa interação ocorria também nas atividades de aprendizagem e Margarida respondeu que na aprendizagem é bem mais difícil, e que não se tratava de rejeição por parte dos colegas, mas em função do "entendimento", ou seja, as habilidades que essas crianças não dispunham em relação às atividades propostas.

Exemplificou dizendo que, quando, em suas aulas, propõe leitura oral, ela senta ao lado da criança com dificuldade, tendo o cuidado de explicar: "Vamos fazer uma leitura, cada um vai ler um pedacinho." Então, procura direcionar para essas crianças, "sem que elas percebam", um parágrafo menor, uma frase menor, algo que consigam ler. Esclareceu, também, que tem consciência de que as crianças aprendem "trocando entre elas", mas, atualmente, "faz um pouco de tudo".

Sobre a aceitação da turma em relação às crianças com deficiência, registrou que, apesar do trabalho de conscientização feito por ela, algumas crianças se negam a realizar atividades conjuntas, ou mesmo a brincar com elas.

6.7.2 A Professora Rosa

A segunda professora entrevistada, identificada como Rosa, no momento da entrevista, atuava no quarto ano, tem formação em Pedagogia, Especialização em Educação

Infantil, Séries Iniciais e Gestão escolar. Atua no Magistério há mais de 24 (vinte e quatro) e, nos últimos 13 (treze), como concursada.

A entrevista com Rosa ocorreu em sua sala de aula, no momento que as crianças estavam em aula de Educação Física e depois iriam para aula de Artes em outro espaço. No início de nossa conversa, percebi que Rosa estava um pouco desconfortável em relação à pesquisa. Ela demonstrou certa reserva e cautela em suas respostas. No entanto, à medida que a conversa avançava, ela se tornava cada vez mais enfática em suas colocações. Rosa deixou claro que estava disposta a partilhar suas experiências e suas opiniões, independente de eu concordar ou não com elas. Ela enfatizou sua intenção de expor sua perspectiva de forma sincera, mesmo que isso pudesse gerar divergências ou discordâncias.

6.7.2.1 Categoria deficiência e inclusão

Concepção de inclusão: significados sobre inclusão; percepção sobre os alunos; a escola e seus desafios na inclusão dos alunos com deficiência.

Iniciei nossa conversa perguntando-lhe se tinha em sua sala de aula crianças com deficiência e quais eram. Ela respondeu afirmativamente, dizendo que tinha uma criança autista, com apraxia da fala e uma com deficiência intelectual leve. Contudo, em outros anos já havia trabalhado com crianças com Síndrome de Down e com TEA.

Solicitei a ela que me relatasse sobre trabalho com essas crianças, ao que ela respondeu:

> Primeiro eu trabalho o afetivo, pois isso é o mais importante para eles. O afetivo e depois o social com a turma. Por exemplo, no caso da [citou o nome de uma criança com TEA], ela tem uma boa compreensão, mas não está alfabetizada ainda, está em processo de alfabetização e ela é bem participativa, apesar da dificuldade na fala. Ela tentava de todas as formas se comunicar com a turma, interagir, e por isso a gente tinha que trabalhar muito limite com ela, porque ela fala muito, e a gente não entende muitas coisas que ela fala, aí acaba atrapalhando, porque quarto ano é muito conteúdo para gente dar conta.

Perguntei se essas crianças tinham monitores para auxiliá-las em sala de aula; ela respondeu que sim, ressaltando que eram adolescentes do Ensino Médio, alunos de cursos técnicos. Sobre isso, ressaltou:

> A gente está num retrocesso [...]; não tenho nada contra os monitores, mas nós, que somos pedagogas, já não temos uma formação específica para as deficiências [...]; se nós que estamos há anos no chão da escola, a gente já não tem esse preparo, imagina

> quem está chegando agora. A lei diz que é segundo professor, só que o município [...] nunca cumpriu essa lei; antes eram monitores da área da educação, hoje, a partir do ano de 2021, a gente recebeu pessoal do Ensino Médio, pessoal que está no primeiro ano do Ensino Médio, no segundo ano do Ensino Médio, de qualquer curso.

E continuou dizendo:

> Estamos retrocedendo mais ainda, já era um retrocesso não ser um segundo professor, porque a criança com deficiência ela tem esse direito [...] o direito fica no papel, assim fica mais complicado ainda, pois tem crianças que realmente precisam de um cuidador [...] então é melhor ainda estar com alguém sem preparo do que estar sem ninguém, [...]; geralmente a gente tem 25 crianças e uma, duas, três com deficiência; a gente não consegue dar um atendimento adequado para essas crianças, porque tem momentos que, ou tu atendes essas crianças com deficiência, ou tu atendes aqueles ditos "normais", então é bem complicado. Eu não sou contra a inclusão, mas eu vejo que tem deficiências que não era para estarem no ensino regular.

Foi então que perguntei sobre os tipos de deficiência que ela considerava que não poderiam ser beneficiadas no ensino regular, ao que ela respondeu que seriam aquelas de grau severo, pois, nesses casos, a criança não consegue parar na sala, visto que não compreende os conteúdos e as atividades que estão sendo trabalhadas, apesar das suas adaptações pelas professoras.

Percebem-se, no depoimento de Rosa, falas semelhantes às de Margarida, porque também aponta o problema da falta do segundo professor, bem como as dificuldades de atendimento às crianças com deficiência. Segundo ela, nem todas deveriam frequentar o ensino regular em função do seu comprometimento cognitivo. Alegou que o encargo do professor com essas crianças pode acarretar em prejuízos na orientação dos "normais", devido à grande quantidade de alunos por turma.

Dando prosseguimento à nossa conversa, solicitei que ela me falasse um pouco sobre sua percepção em relação à inclusão escolar das crianças com deficiência, e se, de fato, a escola era inclusiva. A esse respeito ela proferiu que a inclusão ocorre somente "no papel", uma vez que os professores não conseguem materializá-la no seu cotidiano, e, por consequência, a criança fica mais "excluída do que incluída". Para exemplificar, relembrou de uma aluna com Síndrome de Down que fez parte de sua trajetória. Essa criança "machucava as outras, fugia da sala, e se o portão estivesse aberto, ela fugia da escola". Em função disso, ela ia embora da escola todos os dias frustrada, pois não conseguia progressos com essa aluna, e, sendo assim, ela "cuidava e não a ensinava".

Seguindo esse caminho, questionei-a sobre como era o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças com deficiência na escola. Ela colocou que, no seu entendimento, dependia da deficiência da criança, porque "tem crianças que o processo de

aprendizagem acontecia, não igual aos ditos ‘normais’, mas ocorria, e outras, aquelas com graus mais severos, o professor não conseguia acessar”.

E, foi assim que lhe perguntei sobre seu entendimento sobre o papel da escola em relação à inclusão das crianças com deficiência.

> Eu acho que a gente está tentando fazer esse papel, de incluir a criança, [...] de trabalhar o desenvolvimento da criança, [...] mas, nem sempre a gente consegue, porque muitas vezes também foge do nosso controle, da nossa alçada, porque, por exemplo, a [citou o nome de uma criança] precisa de fono, precisa de psicólogo, tem uma história bem complicada, não é a mãe que cuida, é uma tia-avó; ela sofreu agressão do pai, sofreu do parceiro da tia-avó. [...] a gente não tem isso para oferecer para a criança, a gente não consegue ir além do alcance da escola, porque o nosso alcance é mais pedagógico, é mais voltado para construção do conhecimento.

Como visto, de forma análoga à Margarida, Rosa sinaliza dificuldades em incluir as crianças com deficiência, principalmente em relação às atividades de aprendizagem. Além disso, sua fala também demonstra a realidade cruel em que vivem muitas crianças atendidas pela escola. A violência física e emocional a que as crianças são submetidas produz sentimentos de impotência nas professoras, o que contribui para o adoecimento delas.

6.7.2.2 Categoria Mediação, Instrução e Desenvolvimento

Prática pedagógica inclusiva: atividades desenvolvidas com os alunos; contribuição para o desenvolvimento do aluno; desafios da prática inclusiva; referencial teórico-metodológico orientador.

Tendo em vista o depoimento de Rosa sobre o papel da escola na inclusão das crianças, perguntei sobre os referenciais teórico-metodológicos que orientavam a sua prática pedagógica, ao que afirmou ter como base Vigotski, (autor também citado por Violeta e Margarida), pois a proposta do município de Criciúma diz que se deve considerar o “contexto histórico-social” do aluno; por isso, as bases estão nessa teoria.

Na sequência, solicitei que me falasse um pouco sobre as *atividades desenvolvidas com os alunos com deficiência, o papel do monitor de turma e os seus desafios.* A esse respeito, ela mencionou que buscava fazer as adaptações nas atividades, tentando contemplar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, e que solicitava ajuda do monitor. Nesse sentido, exemplificou que, ao propor um jogo, explicava para o monitor os seus procedimentos e a maneira como deveria ser trabalhado com a criança.

Do mesmo modo, quando propunha uma atividade em folha de papel, explicava como proceder. Acrescentou que, em alguns momentos, conseguia dar atenção às crianças com deficiência, principalmente quando a turma estava realizando alguma atividade de modo independente, a qual demandava um pouco mais de tempo. E o monitor, dependendo da deficiência da criança, poderia ficar mais disponível para a turma inteira, pois é essa a orientação (referindo-se às orientações recebidas da SME), que este atenda à turma e não somente à criança com deficiência. Contudo, quando é uma deficiência mais grave, que tem bastante dependência, geralmente o monitor ficava o tempo inteiro com a criança.

Rosa relatou que, em sua experiência, teve apenas um caso de deficiência severa (mencionado nos parágrafos anteriores), visto que muitas crianças com deficiência com as quais trabalhou tinham "condições de aprender", mas o processo de aprendizagem era no "tempo deles". Acrescentou, ainda, que a maioria dessas crianças conseguiu minimamente se alfabetizar, mas sem compreensão de texto e com dificuldades na produção escrita.

Ao conversarmos um pouco sobre os desafios do trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças com deficiência, indaguei sobre os Programas de Formação Continuada ofertados pelo município, ao que ela mencionou que são muito poucos, sobretudo na temática da educação inclusiva, que são quase inexistentes.

6.7.2.3 Categoria Interação Social

Contexto sócio- cultural: contexto de vida; relação com os colegas com deficiência ou necessidades específicas de aprender e de comportar.

Tendo em vista que Rosa mencionou atuar de acordo com a teoria de Vigotski, por valorizar o contexto sociocultural dos alunos, questionei se ela acreditava nessa teoria e o que entendia por contexto social.

Ela respondeu que acreditava nessa teoria por tratar do social, o que "é fundamental para o convívio das crianças com deficiência, pois precisam do contato social com outras crianças que não têm a mesma deficiência". Por social entendia a "interação, o convívio com outras crianças que falam de outra maneira, que agem de outra maneira, por exemplo, participar de uma brincadeira junto com as crianças ditas normais". Contudo, mencionou que nem sempre conseguia incluir o aluno com deficiência na turma, porque, em muitos momentos, ele ficava isolado em vez de se integrar à turma.

Sobre a aceitação da turma em relação ao aluno com deficiência, registrou que a maioria aceita, porém, ainda existem alguns preconceitos, apesar do trabalho de conscientização da turma feito por ela. E mencionou que havia crianças que resistiam, que não queriam brincar ou interagir: “tem crianças que fogem delas, que não querem brincar com a criança com deficiência na hora do recreio, nas aulas de Educação física, [...] nos trabalhos em grupo sóciointeracionismo; tem algumas que não querem sentar com elas, pois alegam que não sabem fazer nada”.

Alguns aspectos me chamaram a atenção nessas falas. O primeiro diz respeito às crianças com deficiência não serem aceitas pelos colegas, ou serem toleradas por eles. O segundo se refere ao fato de as crianças estarem reunidas na mesma sala, mas permanecerem isoladas umas das outras, ou seja, a reunião é de mesas, mas não de ideias, de experiências, de trocas de saberes. Vivem no grupo, mas não participam dele. São peças que não se encaixam, blocos que não se juntam, mãos que não se estendem.

6.7.3 A Professora Hortência

A última professora pesquisada, no momento da entrevista, lecionava no segundo ano do Ensino Fundamental I, sendo professora há 27 (vinte e sete) anos, graduada em Pedagogia e com Especialização em Educação Especial; será identificada como Hortência.

Do mesmo modo que Rosa, a entrevista com Hortência ocorreu em sua sala de aula, no momento em que as crianças estavam participando de outras atividades em diferentes espaços. Hortência estava bastante descontraída durante a entrevista, mencionando que já havia feito parte do grupo de professoras alfabetizadoras que eu coordenei quando atuei como coordenadora de alfabetização na Secretaria de Educação Municipal de Criciúma. Ela demonstrava um certo grau de familiaridade comigo, relembrando diversas situações que havíamos compartilhado e afirmava que seria sincera em suas respostas. As nossas interações facilitaram a troca de informações e tornaram a conversa mais fluida.

6.7.3.1 Categoria Deficiência e Inclusão

Concepção de inclusão: significados sobre inclusão; percepção sobre os alunos; a escola e seus desafios na inclusão dos alunos com deficiência.

Depois das apresentações iniciais, perguntei a ela sobre os seus alunos com deficiência e suas características. Ela informou que tinha duas crianças: uma com TEA, com histórico de maus-tratos familiar; e outra com baixa visão, quase cega, que utilizava lupa eletrônica. Completou dizendo que tem uma criança que, apesar de não ter laudo, "com certeza é autista, pois tem estereotipias". Por isso, já havia solicitado que essa criança fosse encaminhada para investigação médica. Dando prosseguimento, indaguei sobre suas acepções em relação à inclusão das crianças com deficiência na escola, suas possibilidades e seus limites, ao que Hortência respondeu:

> Quando eu trabalhei com surdos, eu achei um horror paras crianças que não eram deficientes, porque os surdos gritam muito; [...] também tinha dois autistas e era o fim da picada; tinha um grandão, eles são sempre grandes, né? Mas esse era bem alto, bem além da turma, não ficava na sala de maneira alguma, só na rua e, cada criança que passava, ele batia. Então, na minha opinião de professora, do que eu vi até hoje, a inclusão é boa, é maravilhosa, "porque as crianças não têm preconceito", mas não tem nada disso, eu só vejo que as crianças que não são deficientes são, muitas vezes, prejudicadas com essa inclusão, e eu não vejo nada de prejudicado na criança que é incluída, vejo muito ganho, o problema são os outros [...].

Após essa fala tão contundente, eu lhe perguntei se acreditava que as crianças com deficiência estavam aprendendo e se desenvolvendo na escola, se estavam se beneficiando da inclusão, ao que ela respondeu que sim:

> [...] nossa, muita coisa, muita coisa mesmo; eu não sei como é a Apae, não sei como é o AMA, como funciona, não sei se eles têm esse ganho que eles têm aqui, essa aprendizagem que eles têm aqui. [...] mas a gente vê muita coisa boa, muito desenvolvimento em tudo, na questão social e na aprendizagem mesmo, o cognitivo, eu vejo ganho em tudo.

O que se pode constatar nessa narrativa é que, na acepção de Hortência, os benefícios da inclusão são somente para a criança "incluída", pois os demais (sem deficiência) ficam prejudicados, aspectos que também aparecem nas falas de Margarida e de Rosa.

Seguindo nessa direção, indaguei sobre qual deveria ser o papel da escola na inclusão dos alunos com deficiência, ao que ela mencionou que esse é um compromisso muito grande do professor, o de promover um atendimento diferente quando for necessário, pois, se não houver comprometimento, "tadinho dele" (*referindo-se aos alunos com deficiência).*

Em função dessa resposta, perguntei se ela acreditava que a escola promovia a inclusão, e Hortência disse não saber responder, porque:

> [...] acho que falta muita coisa por causa da estrutura, até por funcionários; o que me adianta uma estagiária de Ensino Médio, não é nem de Magistério [...]; ajuda muito

> pouco, não sabe e nem quer saber, e daí? [...] ela só está ali fazendo o que eu mando, o que eu digo, então isso aí é um problema bem grande, pois as crianças têm direito a um segundo professor, está na lei e não é cumprida.

E depois acrescentou:

> [...] eu vejo escolas que incluem e escolas que não incluem. Eu vejo situações em que acontece a inclusão e situações que não; alunos que dá para incluir e aquele autista lá *(referindo-se à criança autista já mencionada por ela em depoimentos anteriores),* meu Deus, por mais que eu fizesse, não tinha como, ele bateu em todo mundo, ele bateu na gente [...]; eu fui agredida por ele, a Diretora foi agredida por ele [...]; o estagiário tinha que ser um homem, não tinha como ser uma mulher, porque ia apanhar. Têm alunos que não tem como incluir.

Hortência reforçou, ainda, de modo semelhante à Margarida e à Rosa, que existem crianças cuja inclusão não é possível de ocorrer no ensino regular, e, por isso, devem frequentar apenas o AEE. Mais uma vez manifestou preocupação com as crianças "normais", e reforçou que, se ela fosse mãe de uma criança que tivesse "apanhado" (conforme se referiu na citação acima) de um aluno com deficiência, tiraria o filho daquela escola, ou conversaria para que "aquele aluno saísse". Por isso, acredita que a escola não pode incluir a todos, porque, para isso, precisa fazer um "esforço bem grande, o trabalho é dobrado, triplicado", e as outras crianças ficam "prejudicadas pelo barulho"[63], visto que algumas precisam se concentrar. E conclui que a escola pública não faz a inclusão devido à sua estrutura e à falta de pessoal capacitado.

Indaguei sobre os seus sentimentos como professora de alunos com deficiência, ao que respondeu: "bastante sobrecarregada, fico muito feliz quando vejo os progressos, a evolução, no final do ano, a gente fica feliz, mas dá muito trabalho".

6.7.3.2 Categoria Mediação, Instrução e Desenvolvimento

Prática pedagógica inclusiva: atividades desenvolvidas com os alunos; contribuição para o desenvolvimento do aluno; desafios da prática inclusiva; referencial teórico-metodológico orientador.

Após termos conversado amplamente sobre suas concepções de inclusão e os desafios inerentes a ela, solicitei que falasse um pouco sobre suas práticas pedagógicas e os referenciais teóricos que orientavam seu fazer pedagógico e sua importância no trabalho que realizava. Ela respondeu que "utilizava" Vigotski, Wallon, Piaget e Emília Ferreiro na

[63] Referindo-se às crianças com deficiência e aos seus monitores que precisam orientar essas crianças, gerando burburinho na sala.

alfabetização, pois havia aprendido sobre eles na Graduação e, desde então, não conhecia outros autores.

Sobre suas práticas pedagógicas, mencionou que respeitava os ritmos de cada criança fazendo atividades individuais em grupo e em dupla, e em relação às crianças com deficiência, disse que dependia das características de cada uma. Hortência também colocou que o seu aluno com baixa visão não necessitava de adaptação de conteúdo, visto que o "cognitivo dele era normal". Por isso, era preciso apenas adaptar o tamanho das letras e ofertar um caderno adaptado produzido pela escola, com linhas maiores. Registrou também que a monitora transcrevia o que estava escrito no quadro de vidro para o caderno dele, para copiar no seu caderno adaptado. Também informou que essa criança não enxergava cores, por isso só utilizava a cor preta.

Solicitei, então, que me relatasse um pouco sobre o seu trabalho com esses alunos, os desafios que enfrentava e como ocorria o processo de aprendizagem, de interação e de desenvolvimento dessas crianças. Ela colocou que a inclusão dos alunos ocorria por meio da adaptação dos conteúdos às suas possibilidades de desenvolvimento, visto que todos são diferentes, por isso, em algum caso, solicitava orientação da professora do AEE. Também mencionou que as crianças com TEA necessitavam totalmente do monitor, pois "não faziam nada sozinhas".

Indaguei se ela orientava esses monitores e ela respondeu que "o tempo todo", uma vez que cursavam o Ensino Médio na área técnica e não almejavam ser professores. Em muitas situações, ela se viu orientando tanto o aluno quanto o monitor. Além disso, mencionou que, em muitos momentos, a presença do monitor em sala tira a sua autoridade, posto que a criança com deficiência se dirige ao monitor e não se dirige a ela. Hortência também registrou que acha difícil o trabalho em sala com os monitores, pois é contratado um para cada aluno com deficiência, prejudicando, muitas vezes, a comunicação em sala, tendo em vista o excesso de barulho, já que cada monitor interage com uma criança.

6.7.3.3 Categoria Interação Social

Contexto sócio- cultural: contexto de vida; relação com os colegas com deficiência ou necessidades específicas de aprender e de comportar).

Em relação à interação entre as crianças, mencionou que dependia de cada uma; porque há criança que não gosta de interagir e há umas que preferem ficar sozinhas,

principalmente as autistas, mas que “tudo isso é respeitado assim, eu nunca forcei uma criança a brincar, a gente faz o convite ‘Vamos brincar? Vamos jogar? Vamos participar?’, mas se ela se negar, não tem problema.

Sobre a aceitação da turma em relação às crianças com deficiência, registrou que é boa, que a maioria das crianças não tem preconceitos. Isso é resultado de conversas frequentes com a turma sobre o tema, nas quais são abordados o respeito e a colaboração entre os colegas. No entanto, mesmo com essa boa aceitação, nem todas as crianças se sentem confortáveis em realizar atividades ou brincar com as crianças com deficiência.

Após ter apresentado os dados coletados nas entrevistas com as professoras do ensino regular, exponho, no quadro que segue, os aspectos mais relevantes de suas narrativas, confrontando-as com os fundamentos teóricos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, a partir das categorias: Deficiência, Mediação, Instrução e Desenvolvimento e Interação Social, para, em seguida, realizar a sua análise.

Quadro 4 – Categorias de Vigotski / síntese das narrativas das professoras

Categorias	**Vigotski**	**Professoras**
Deficiência	A deficiência vai além das condições determinadas pelo aparato biológico. O defeito desafia o organismo para a sua compensação. É delimitada principalmente nas e pelas relações que a pessoa com deficiência estabelece em seu contexto social. As barreiras impostas pelo ambiente são mais limitantes que a própria condição das pessoas. Todas as crianças, independentemente de suas limitações, deveriam frequentar o ensino formal, pois a escolarização é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças com deficiência. Os recursos pedagógicos deveriam ser adaptados às suas necessidades específicas.	a) Concepção de deficiência como fragilidade e incompletude. b) Preocupação em encaminhar as crianças para o diagnóstico. c) Reivindicação de profissionais da área da saúde para compor a equipe da escola. d) Inclusão escolar como um problema, tendo em vista o prejuízo para as crianças “normais”. e) Currículo organizado para a padronização e a normalidade. f) As condições objetivas da escola não favorecem a inclusão. g) Inclusão encarada como um fardo ao professor, que já está sobrecarregado e adoecido. h) Dificuldades na aceitação das crianças com deficiência em sala de aula. i) Crianças com deficiência em graus importantes devem frequentar mais o AEE do que a sala de aula comum. j) Crianças com deficiência não estão preparadas para frequentar o ensino regular.
Mediação/ Instrução e desenvolvimento	Mediação: é a interposição com intencionalidade que provoca transformações e promove o	a) Crianças com deficiência não estão se desenvolvendo (Adriana e Rosa) b) Desenvolvem-se no tempo delas

	desenvolvimento. O conhecimento é o mediador. É processo e não é o ato. É a própria relação, mediada por instrumentos culturais como a linguagem, as ferramentas e os signos. Na escola, a mediação é condição necessária para que os estudantes possam se desenvolver. Instrução: processo de mediação intencional, planejado e sistemático que visa a desenvolver as funções psicológicas superiores. Desenvolvimento: processo contínuo e dinâmico que ocorre ao longo da vida, e é influenciado por diversos fatores, como a cultura, a história, a linguagem e as relações sociais. Não é determinado biologicamente, mas construído a partir das relações sociais mediadas.	(Violeta) c) Desenvolvem-se muito (Hortência) d) Dificuldades na proposição das atividades adaptadas pela falta de tempo e por terem que orientar o monitor, que é do Ensino Médio. e) Falta do segundo professor. f) Dificuldade de dar atenção às crianças com deficiência, pois precisam atender as "normais". g) Ausência de formação continuada sobre educação especial e inclusiva.
Interação social	Relação de troca de experiências entre as pessoas. É uma das principais fontes de desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o sujeito aprende a compartilhar significados, a linguagem, as normas sociais, entre outros aspectos culturais. Na escola, a interação das crianças com o professor e com os colegas é fundamental na apropriação do conhecimento.	a) Muitas crianças vivem em situações de vulnerabilidade social. b) Dificuldades globais: muitos usuários e traficantes de drogas; crianças abandonadas pelos pais; crianças criadas por avós ou tias-avós. c) Diversos casos de violência e de abuso sexual infantil. d) Resistências por parte de algumas crianças em brincar, interagir ou fazer trabalho em grupo com crianças com deficiência. e) Crianças com deficiência isoladas na sala de aula, sem a possibilidade de interagir com os colegas. f) Crianças deixadas ao seu próprio encargo, ou ao encargo do "monitor".

Fonte: elaboração da autora.

6.8 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Conforme as narrativas das entrevistadas, suas práticas pedagógicas estão orientadas pelo referencial teórico-metodológico de autores da abordagem construtivista, mas principalmente pela Psicologia histórico-cultural de Vigotski**,** sendo este autor citado por todas. É bastante compreensível que as professoras indiquem essa abordagem, tendo em vista que, nas Diretrizes Curriculares do Município de Criciúma, tanto da Educação Infantil (2020) quanto do Ensino Fundamental (2020), os fundamentos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski percorrem todo o texto. E, ainda, deixam mais clara sua opção teórica ao registrar: "a prática

pedagógica dessas diretrizes fundamenta-se na teoria Histórico-Cultural, que é baseada nos estudos de Vygotsky" (DCEI, 2020, p. 279).

Entretanto, conforme visto no decorrer das narrativas das professoras, e conforme continuarei sinalizando neste texto, as ideias que circulam o contexto escolar apresentam **dissonâncias** com a teoria de Vigotski. Ou seja, no que tange à concepção de *Deficiência* e ao processo de inclusão das crianças no ambiente escolar, as narrativas das professoras entrevistadas revelaram pontos de vista semelhantes. Desse modo, suas narrativas apresentam resquícios da ideia de deficiência como fragilidade e incompletude[64], tendo em vista a grande preocupação delas em encaminhar as crianças com percursos diferenciados de aprendizagem ao diagnóstico, e a reivindicação por profissionais da área da saúde para compor a equipe da escola.

Essa ideia, segundo as narrativas das professoras, também é comungada pelas famílias, pois há muitas que não aceitam a deficiência da criança e que, inclusive, se negam a levá-la para fazer o diagnóstico. Quando é confirmada a hipótese de deficiência, comumente a família entra em processo de negação e, depois, de luto, que pode perdurar por muito tempo, ou mesmo nunca haver superação.

O sofrimento da família ao tomar conhecimento do diagnóstico de deficiência da criança é bastante comum em nossa realidade, posto que reflete a forma como a sociedade concebe a deficiência. De tal modo, a confirmação dessa deficiência pelo diagnóstico pode ser um evento bastante traumático, mas também poderá impulsionar mudanças significativas no processo educativo, dependendo da forma como a família e a escola conduzem essa situação.

Outra questão que pude observar nas falas das professoras é a ideia de que, se o aluno não se apropria dos conteúdos escolares no tempo e do jeito estabelecidos pela escola, é porque ele tem deficiência. Nesse caso, entra em cena a figura do médico para confirmar essa condição. E, a partir do momento em que houver um laudo médico que confirme essa hipótese, o problema passa a ser do aluno, que está em "falta", e não do processo pedagógico, que não consegue atender às demandas desse sujeito.

Sobre isso, Szymanski (2012, p.9) diz que "as dificuldades de aprendizagem correspondem à ponta de um iceberg, cujas possíveis causas são inúmeras e muitas vezes não se manifestam isoladamente". Por isso, a autora coloca que, para além das questões individuais, é necessário indagar sobre as questões sociais fora da escola (conflitos familiares, miséria,

[64] Vale lembrar que a ideia de incompletude aqui discutida se distancia da ideia de Freire, que concebe a incompletude como uma característica fundamental da existência humana. Para Freire, os seres humanos são seres inacabados, em constante processo de desenvolvimento e aprendizado.

desemprego, tragédias do cotidiano, etc.), as condições da escola (instalações inadequadas, professores desmotivados, baixos salários, etc.) e as condições da própria criança (doenças, infrequência, desmotivação, etc.).

As dificuldades de aprendizagem, portanto, têm múltiplas faces e contornos sendo influenciados pelo contexto do sistema capitalista, que impõe uma ênfase na produtividade e na eficiência. Nesse sistema, a educação, muitas vezes, é orientada para atender às demandas do mercado de trabalho, priorizando resultados quantificáveis e habilidades consideradas relevantes para a produtividade econômica.

Confirmando essas ideias, Patto (2022) nos alerta que as dificuldades de aprendizagem não podem ser reduzidas unicamente a fatores individuais ou atribuídas apenas aos estudantes. Elas são também resultado das condições socioeconômicas e estruturais em que a educação está inserida. Entre essas condições, destaca-se a carência de investimentos públicos que assegurem as condições objetivas para que a escola possa cumprir a sua função social, na garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados a todos que nela ingressam.

Tomando como referência a Psicologia histórico-cultural de Vigotski (1997), é possível dizer que a prática pedagógica do professor precisa considerar que o desenvolvimento de uma criança com deficiência não é menor do que o de uma criança sem a deficiência. Contudo, os caminhos percorridos para que a aprendizagem promova o desenvolvimento costumam ser diferentes daqueles instituídos pelo currículo escolar.

Há ainda depoimentos reveladores sobre a procura pelos *diagnósticos* das crianças que se diferenciam das demais, pelo seu jeito de aprender e de se comportar. Em seus textos, Moysés e Collares (2013a) explicitam que estamos vivendo na "era dos diagnósticos", e que esses diagnósticos, laudos médicos e psicológicos, de forma violenta, sustentam e realizam os processos de medicalização e de patologização da vida. As autoras alertam também sobre as consequências do diagnóstico e do laudo para a vida das pessoas, tendo em vista os rótulos que surgem nas primeiras impressões do profissional com esses sujeitos. Há rótulos que classificam o sujeito e diagnósticos que os confirmam.

"Nessa epidemia de diagnósticos, o mundo e a vida são observados por um prisma em que o que não se enquadra em rígidos padrões e normas se converte em doenças a serem tratadas. Crianças e adolescentes vêm sendo alvos prioritários dessa estratégia" (Moysés; Collares, 2013b, p. 39). Por decorrência dos resultados dos diagnósticos, conforme alerta

Moysés; Collares (2013b, p. 41), as crianças estão sendo medicalizadas; “sedadas e silenciadas se convertem em um alvo ainda mais fácil e mais frágil das agressões”.

A medicalização é um dos sintomas mais graves da sociedade moderna, uma vez que muitos aspectos que são próprios do desenvolvimento infantil, como a agitação, a falta de concentração, passam a ser considerados como patologias e, por isso, as crianças passam a ser medicadas. Além disso, as crianças classificadas como problemas não são ouvidas, ou seja, não se discute com elas os motivos de seu comportamento “desviante”. Não damos voz à criança! Falamos por ela e decidimos por ela.

Nesse cenário, é negado a muitas crianças o direito de ser criança, de brincar, de se movimentar, de aprender de outro modo. Se todos precisam ser iguais, por que então os Projetos Político-pedagógicos das escolas (incluindo o da escola SOL) enfatizam a promoção de uma educação crítica, cujo estudante deve ser um ser pensante e transformador da realidade? É possível formar seres críticos na passividade de sua ação?

É importante considerar que, em função do poder atribuído ao diagnóstico, também se atribui poder aos profissionais da área da saúde, que são os responsáveis por sua elaboração. Em diversos momentos, as professoras se queixam da falta do diagnóstico e da presença de especialistas da área da saúde na escola para que possam ajudá-las no processo pedagógico.

O que se percebe em seus relatos é que o diagnóstico cria a identidade da criança, visto que, em muitos casos, o aluno é identificado não pelo seu nome, mas por sua deficiência. “O meu autista não faz quase nada sozinho, precisa de ajuda completa do monitor”. Falas como essa enunciam que o diagnóstico, ao produzir identidades, o Pedro e a Maria deixam de ser sujeitos, para serem rotulados como o “autista, o surdo, o cego”, o objeto nomeado de forma universal, a partir dos sintomas construídos pela área médica, que agrupam as pessoas pelas suas características. Desse modo, o que se supõe ser sua matriz biológica marca a sua identidade, ignorando a presença de outros elementos, históricos e sociais, que constituem a singularidade do sujeito.

Além disso, também pude constatar que a escola pesquisada solicita laudo médico para aceitação dos alunos no AEE. Esse dado é bastante relevante, uma vez que não aparece nos textos que regulamentam a Educação Especial Nacional a exigência de que os educandos comprovem, por meio de laudos médicos, suas diferenças/deficiências para que ocorra a inclusão. Essa condição também não consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, nem mesmo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008), ou no Decreto nº 7.611 de 17/11/2011 e na Resolução nº 04 de 02/10/2009, que normatizam o AEE.

É importante esclarecer que o AEE é um direito assegurado aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, e não é obrigatório apresentar um laudo para receber esse atendimento. De acordo com a nota técnica nº 04/2014, o fornecimento de laudo médico por parte do aluno com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação não pode ser considerado, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. A exigência de um diagnóstico implica impor barreiras ao acesso aos sistemas de ensino, configurando-se como discriminação e como violação de direitos.

Contudo, de acordo com a Resolução 024/2016 do município de Criciúma, que fixa normas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no seu artigo 15, parágrafo IV, é mencionado que um laudo se faz necessário para contratação do *monitor de turma*: "IV - A escola fará a solicitação do monitor de turma por meio de memorando e parecer descritivo sobre o grau de funcionalidade do estudante nas atividades da vida diária para a coordenação da educação especial apresentando o laudo médico".

A cobrança de um laudo médico se contrapõe às ideias de Vigotski sobre a Educação Especial, inclusive porque o autor critica o modelo médico no qual prevalece uma visão organicista e negativa da deficiência, o que leva a uma abordagem pedagógica terapêutica, que não considera as possibilidades do sujeito e sua capacidade de compensação.

Nas palavras de Vigotski (1997a, p. 78),

> Este enorme error – concebir la anormalidad infantil solo como una enfermedad – es lo que condujo a nuestra teoría y a nuestra práctica a las más peligrosas confusiones. Estudiamos minuciosamente las pequeñeces del defecto, los granos de enfermedad que se encuentran en los niños anormales – tanto de ceguera, tanto de sordera, tanto de catarro de la trompa de Eustaquio, tanto de alteración del gusto,etc, y no advertimos los kilogramos de salud acumulados en cada organismo infantil, cualquiera que sea el que padezca. [65]

Ademais, o grande poder conferido aos profissionais da saúde pela escola é uma questão histórica, e está, portanto, sustentada no modelo médico (já discutido no segundo capítulo deste texto), que compreende as dificuldades do processo ensino- aprendizagem

[65] É errôneo ver na anormalidade apenas uma enfermidade. Na criança anormal, vemos somente o defeito e, por isso, nossa teoria sobre a criança e sobre o tratamento dado a ela limita-se à constatação do percentual de cegueira, de surdez ou de alterações do gosto existentes. Detemo-nos às gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades (Carvalho *et al.*, 2019, p. 96, *tradução não literal*).

vinculadas às questões biológicas e não ao contexto histórico-cultural em que as relações são construídas. Embora em alguns momentos as professoras se manifestassem favoráveis à inclusão escolar, em muitos outros apontavam as dificuldades desse processo. Isso se justifica porque as escolas, em sua maioria, não apresentam as condições necessárias para garantir a qualidade de ensino almejada no seu Projeto Político-pedagógico e nos documentos regulatórios nacionais, especialmente aqueles que se referem à educação especial e inclusiva.

Entre as condições adversas enfrentadas pela escola, destacam-se as c*ondições físicas;* as *condições profissionais dos docentes*; o sistema burocrático de ensino que lhes é atribuído; as longas jornadas de trabalho; o controle do governo, seja municipal ou estadual, sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas. Esses fatores, aliados aos baixos salários, trazem como consequência o adoecimento de muitos professores, a redução na qualidade da sua aula, a falta de tempo para refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e para manter um padrão de vida razoável.

Além disso, entre as dificuldades apontadas, se sobressaem aquelas vinculadas ao descaso do poder público com a educação, o excesso de tarefas delegadas ao professor, a falta de formação continuada, a dificuldade de interação com as famílias, as quais não encaminham a criança para o diagnóstico; falta de profissionais especializados (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, fisioterapeutas) atuando dentro da escola; e, sobretudo, a falta do segundo professor.

Outrossim, devido ao excesso de burocracia no ensino, o dia a dia do professor se resume a: planejar aulas, organizar materiais didáticos, preparar e corrigir provas, elaborar e corrigir tarefas, preencher o diário de classe e muitos outros documentos que ocupam, inclusive, o tempo que poderia ser destinado ao seu aperfeiçoamento pedagógico, ou para o seu descanso e lazer. No entanto, é importante destacar que as tarefas mencionadas são uma parte fundamental da função do professor, pois elas estão intrinsecamente ligadas ao propósito e ao significado do seu trabalho. É preciso, portanto, encontrar o sentido de sua ação. Sentido presente apenas quando há condições de trabalho objetivas de tempo para o professor realizá-las, e quando elas não se tornam a finalidade em si do seu trabalho, uma vez serem meios para sua finalidade, que é o processo ensino-aprendizagem; então não se caracterizariam mais como burocracia, mas como atividades intrínsecas de seu trabalho.

Outro aspecto apontado pelas professoras é a falta de Formação Continuada, especialmente em relação à educação especial e inclusiva. Muitas vezes, quando se menciona essa falta de preparação do professor, tende-se a reduzir esse processo à apropriação de

metodologias, de técnicas e de conteúdos que o professor deve dominar para garantir a aprendizagem dos estudantes. No entanto, essa visão reducionista da profissão docente, focada apenas na aplicação de métodos e de transmissão de conteúdos, acaba desvalorizando uma profissão vital para o país.

Essa ideia reforça a necessidade de construção de um Projeto de Formação que tenha como ponto de partida a escola e a criança real, e de chegada a Psicologia histórico-cultural de Vigotski, tal como propõem as Diretrizes Curriculares Municipais.

Entendo também que a formação dos professores deve ter como fundamento a práxis, tal como propõe Freire (2013). Essa educação impulsiona a problematização e a compreensão da realidade, ou seja, é pautada na "ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p. 52). No entanto, com base em minhas experiências como professora acompanhando os estágios dos acadêmicos de graduação nas escolas de educação básica e nos projetos de pesquisa e extensão que oriento, percebo que ainda estamos construindo propostas de formação de professores pautadas em modelos idealistas e descontextualizados. Nessas abordagens, muitas vezes apresentamos um padrão estereotipado de aluno que cabe somente no nosso imaginário.

Essas dificuldades enfrentadas pelas professoras produzem excesso de ansiedade e estresse, desencadeando patologias e, consequentemente, a necessidade de medicalização, visto que muitos professores estão adoecidos, o que leva, diversas vezes, ao afastamento do trabalho. Talvez esse seja um dos motivos da insistência das professoras pesquisadas em encaminhar os alunos para o diagnóstico e a procura pelo laudo como tábua de salvação. Mas, a rigor, por que é tão importante para a professora saber o laudo? Será para atestar que o problema não está com ela e sim com o aluno, que não aprende porque tem uma deficiência? Será para ter o direito ao segundo professor? Talvez. No entanto, no caso da escola investigada, o monitor é um adolescente sem experiência que precisa ser orientado e conduzido em seu trabalho.

Abro, aqui, um parêntese para a situação do monitor de turma. A responsabilidade pela inclusão da criança com deficiência não pode recair sobre o monitor, especialmente porque é um estagiário do Ensino Médio e, como tal, está em posição de aprendizado e possui limitações em sua atuação.

Outra questão que merece destaque é o fato de a professora Margarida atribuir o adoecimento dos professores à presença de crianças com deficiência em sala de aula. Além disso, todas as professoras também enfatizaram que não conseguem dar atenção às crianças "normais" por precisarem atender àquelas com deficiência.

A atribuição do adoecimento das professoras à presença das crianças com deficiência em sala de aula, conforme expressado pela professora Margarida, reflete uma perspectiva que merece reflexão e consideração devido à complexidade das relações no ambiente educacional. É importante destacar que essa abordagem culpabiliza a vítima e ignora as dificuldades estruturais presentes no sistema educacional, ideia que é reforçada por Patto (2022).

Ao responsabilizar as crianças com deficiência pelo adoecimento das professoras, negligenciam-se os fatores mais amplos que contribuem para as dificuldades, tais como a falta de recursos adequados, a falta de apoio pedagógico, o excesso de demandas e a falta de tempo para planejamento e para desenvolvimento profissional.

Tal perspectiva conduz à seguinte reflexão: não estará também o professor ocupando o lugar do aluno com deficiência, ou seja, daquele aluno que não consegue aprender no mesmo ritmo que os outros? No caso, o professor que não consegue ensinar no ritmo esperado?

Talvez o professor também se encontre em uma posição de vulnerabilidade, enfrentando desafios semelhantes aos do aluno com dificuldades de aprendizagem. Isso ocorre em função do contexto de um sistema educacional que valoriza a produtividade e a efetividade dos professores. Quando um professor se depara com um aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, pode se sentir pressionado a atender aos padrões e às expectativas impostas pelo sistema. O professor pode, então, experimentar um conflito interno, no qual precisa lidar com suas próprias limitações e, ao mesmo tempo, cumprir suas responsabilidades profissionais. Essa situação pode gerar frustração e sofrimento, especialmente quando o professor percebe que o aluno com dificuldades de aprendizagem afeta sua própria produtividade e efetividade, provocando seu adoecimento.

Uma questão que precisa fazer parte do debate pedagógico é: quem cuida do professor? De acordo com o grande educador Rubem Alves, na sociedade contemporânea, a pessoa passou a ser definida pela sua produção, e, assim, “a identidade é engolida pela função. [...] A pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas” (Alves, 1980, p. 14).

Nesse modelo neoliberal, as pessoas não são reconhecidas pelas suas singularidades, suas esperanças e seus sonhos. A escola, como peça dessa engrenagem social, não escapa das prerrogativas desse modelo. Tal perspectiva leva a compreender o professor de acordo com a sua competência profissional, sendo julgado, a partir do modelo produtivo

capitalista, como alguém que precisa sempre inovar, ou seja, atender aos interesses do mercado de trabalho e do sistema econômico como um todo. Quando esse profissional não corresponde às demandas desse sistema, passa a ser considerado ultrapassado, porque não segue o ritmo do mundo tecnológico. Pensando assim, o professor passa a ser o funcionário da escola e sua tarefa se resume a transmitir conteúdos prontos e acabados, descontextualizados e, por vezes, sem sentido. Nessa mesma direção, a pessoa com deficiência, por distanciar-se do modelo "produtivo", que gera lucro para o sistema é tida como incapaz.

Penso que, além das questões objetivas que dificultam o trabalho dos professores, há também aquelas de cunho interno, como, por exemplo, o *medo do desconhecido, de "não dar conta" da tarefa*, de ser criticado pelos colegas e pelos pais ou pelos responsáveis das crianças. Há, inclusive, nas narrativas das professoras, receios de serem julgadas ao se manifestarem contra a inclusão, como se estivessem ferindo os princípios da própria docência, ou seja, educar a todos, sem preconceito ou discriminação.

Acrescentadas a isso, as narrativas das professoras me levam a acreditar que há, na escola, uma grande *dificuldade de aceitação da deficiência* e das crianças que as apresentam. Por isso, suas falas sugerem que as crianças com deficiência devem frequentar mais dias a educação especial do que a regular, tendo em vista que não estão "preparadas" para o ensino da sala de aula comum. Isso acontece porque o *currículo escolar está organizado para a padronização* e para a normalidade, assim como a sociedade e tudo o que foge dela é rejeitado pelos seus integrantes. As diferenças nos assustam; tememos a diferença, fugimos dela, mas elas resistem em aparecer!

E por que será que as diferenças nos atemorizam? Será que somos medrosos ou isso ocorre porque a engrenagem social em que vivemos busca promover a homogeneidade e estabelecer padrões de comportamentos e de resultados que podem ser inatingíveis?

Além disso, é possível perceber nas narrativas das professoras que o processo pedagógico materializado nas escolas ainda se sustenta em um modelo homogeneizador, cujos sujeitos são identificados como um bloco único, e onde se unificam os processos de ensinar e de aprender. Esse modelo não reconhece a singularidade dos sujeitos e acredita na possibilidade do nivelamento das aprendizagens. A crença na deficiência, como fratura e impossibilidade, respaldada por um modelo médico, que classifica as pessoas com base em suas faltas, gera a ideia de que é possível haver uma fórmula padronizada. Isso é evidenciado quando "as professoras pedem receitas" para serem aplicadas aos estudantes que se desviam da normalidade, como aponta Violeta.

Essa busca de homogeneidade é opressiva e limitadora, exigindo que nos tornemos máquinas uniformes seguindo uma única direção e adotando comportamentos e características consideradas ideais de acordo com as demandas do mercado.

As colocações das professoras do ensino regular vão ao encontro de muitos outros professores com os quais tive contato nas escolas por meio de projetos de pesquisa e de extensão, e também nas formações continuadas em que atuei como ministrante. Em muitos casos, as crianças com deficiências são consideradas como os "novos integrantes" da escola, devendo sua presença ser tolerada pela benevolência daqueles que devem dividir com elas os seus espaços. Assim, a presença delas na escola passa a ser muito enfatizada pelas professoras em suas narrativas. Por pressuposto, é comum ouvir-se dos professores: "eu tenho 22 (vinte e dois) alunos e mais um autista". Essas narrativas nos sugerem que, apesar das propostas e dos documentos que regem a educação inclusiva escolar brasileira, em grande parte dos casos, a criança com deficiência está integrada ao ambiente escolar, mas não está inclusa. Pedagogicamente, isso ocorre porque o foco das práticas pedagógicas escolares ainda está na deficiência da criança e não na criança e, desse modo, as suas características singulares são ignoradas em razão de sua patologia.

Igualmente, nas colocações das pesquisadas também se percebe a preocupação em cumprir sua tarefa de ensinar, bem como o sentimento de cobrança, ao qual todas são submetidas. E, talvez por essa razão, atrelados aos outros fatores, o trabalho com as crianças com deficiência se torna mais uma *"tarefa" a ser cumprida*, a qual requer muito estudo, planejamento, tempo, disposição e fortalecimento emocional.

Como nos sinaliza Esteban (2013, p.173),

> O compromisso de ensinar a todos parece eclipsar o compromisso com a aprendizagem de todos, somente viável no âmbito de um vigoroso projeto de educação para todos. A relação dialógica aprendizagem ensino não pode se constituir quando o foco se direciona para o ensino e para os conhecimentos e possibilidades de quem ensina, com a ocultação de seus desconhecimentos e de suas impossibilidades, elementos considerados negativos e identificados apenas em quem se apresenta como complemento da relação: o sujeito que aprende.

Essa relação dialógica, tal como mencionada por Esteban, só pode ser alcançada em um processo dinâmico e que não esteja restrito à padronização. Isso representa dizer que é necessário superar a imposição de um discurso normativo que enxerga a diferença na sala de aula como algo negativo que prejudica a capacidade de aprendizagem e torna o ensino uma tarefa quase impossível de ser realizada.

Não estou aqui tentando julgar ou justificar as posturas das professoras, mas refletir sobre elas. Isso porque nós, professores, fomos formados para "ensinar", e nos preocupamos com o cumprimento dessa tarefa. Somos cobrados se não a executamos com eficiência, se os alunos não aprendem, ou se não conseguimos cumprir o programa de ensino. Isso está muito enraizado em nossa formação, pois a sociedade espera que a escola e o professor ensinem e que os alunos aprendam, não importa em que condições. Essa questão pode, muitas vezes, levar os professores a exercerem sua função como um "cumprimento de tarefas", sem refletirem sobre o sentido da docência e do ato educativo. Tal perspectiva leva a entender que aqueles alunos que não se *encaixam no padrão devem ser "separados" dos demais,* e é essa concepção que desafia a inclusão das crianças com deficiência na escola comum. Como realizar, de fato, uma inclusão em que todos estejam inseridos no processo e se beneficiem com as diferenças?

Sem dúvida, trabalhar com crianças com deficiência é sempre um grande desafio! Essas que historicamente vêm sendo segregadas dos bancos escolares e, em muitos momentos de nossa história, foram abandonadas ou mesmo asiladas em instituições filantrópicas ou confessionais.

Embora, na década de 20 do século passado, Vigotski já tenha se colocado contra a segregação das pessoas com deficiência em instituições especiais, essa ideia ainda permanece nas falas dos profissionais da educação, seja de forma explícita ou velada. Se considerarmos a perspectiva da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, compreendemos que as pessoas com deficiências, caso sejam separadas das demais, terão seu desenvolvimento prejudicado por serem privadas da interação social. A impossibilidade do convívio com indivíduos mais experientes prejudica o desenvolvimento, pois, conforme nos ensina Vigotski, a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), a partir da colaboração e da troca entre aqueles que já se apropriaram de determinados conhecimentos e aqueles que ainda estão em processo de apropriação.

As professoras também relataram que aplicam *atividades adaptadas* na mediação da aprendizagem das crianças com deficiência. De acordo com as prerrogativas da PNEEPEI (2008), da Resolução do CNE/CEB nº 04/2009 e do CME nº 24/2016 do município de Criciúma, essas devem ser oferecidas para as crianças com deficiência para que se garanta a inclusão delas nos processos pedagógicos. Contudo, essas "atividades adaptadas" não podem ser aplicadas pelos professores apenas para cumprir os dispositivos legais, sem a reflexão crítica de suas práticas. É necessário questionar a sua finalidade: se, de fato, beneficiam a aprendizagem do aluno, ou são apenas um cumprimento de tarefas.

A esse respeito, Vigotski (1997) alerta sobre a importância de não se deter somente ao diagnóstico no momento de planejar as atividades escolares, destacando que a criança pode ir muito além de seus rótulos. Ele ressalta que é preciso que o professor compreenda como a criança se desenvolve e, o mais importante, tenha consciência de que elas não são compostas apenas de deficiências. Enfatiza que o organismo da criança pode ser reconstruído, no sentido de sua compensação.

Além disso, nas narrativas das professoras do ensino regular, percebi que muitas dessas atividades têm como foco a *memorização e a repetição,* sendo, muitas vezes, desarticuladas dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula com os demais alunos. Também houve falas repetidas sobre suas dificuldades em dar a devida atenção às crianças com deficiência, pois não querem prejudicar as "normais". Há que se questionar, portanto, o sentido das atividades adaptadas propostas pelas professoras como alternativa no processo de inclusão. Essas, de fato, têm a intenção de promover o desenvolvimento das FPS, como aponta Vigotski, ou servem apenas para ocupar o tempo das crianças para que não "atrapalhem" a aula? Ou ainda, estão estas atividades orientadas pela pedagogia de menor resistência tão criticada por Vigotski?

Voltando aos achados da pesquisa, ouvi das três professoras das salas regulares a necessidade de contratação de um segundo professor (não de um monitor), para atender às crianças com deficiência. Cabe aqui abrir um parêntese sobre essa contratação que, de acordo com todas as entrevistadas, é uma exigência legal que o poder público municipal não tem cumprido. Sobre essa questão, é importante frisar que a indicação do segundo professor não está claramente evidenciada nos documentos regulatórios nacionais.

No que tange à Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, não aparece a terminologia "segundo professor". No entanto, o documento recomenda que as escolas "[...] devem prever e prover [...] professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos" (Brasil, 2001d, p. 2).

Na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as orientações se dirigem à oferta de AEE, e que os sistemas de ensino devem "[...] organizar [...] e disponibilizar [...] monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades [...] que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (Brasil, 2008, p. 13).

Porém, apesar da Política de 2008 não mencionar o termo “segundo professor”, aponta para contratação de um profissional que auxilie os alunos com necessidades educacionais especiais durante a sua escolarização.

Já, no Estado de Santa Catarina, a Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016, estabeleceu a contratação do segundo professor, “[...] com habilitação em Educação Especial [nas turmas] onde exista matrícula de educandos [...] que requeiram dois professores na turma” (Santa Catarina, 2016, p. 3), devendo este atuar nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, TEA autista e/ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica. De igual modo, para os casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática (Santa Catarina, 2016).

Essa prerrogativa também foi confirmada no ano de 2017 pela Lei nº 17.143, que apontou a necessidade de segundo professor de turma para as classes em que estiverem matriculados alunos com:

> I - deficiência múltipla associada à deficiência mental;
> II - deficiência mental que apresente dependência em atividades de vida prática;
> III - deficiência associada a transtorno psiquiátrico;
> IV - deficiência motora ou física com sérios comprometimentos motores e dependência de vida prática;
> V - Transtorno do Espectro do Autismo com sintomatologia exacerbada; e
> VI - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/impulsividade com sintomatologia exacerbada (Santa Catarina, 2017, p. 1).

Vale ressaltar que a Resolução citada inclui, no público a ser atendido por esse profissional, aqueles que apresentam “transtornos de aprendizagem”, que, conforme previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), não se constitui em público da educação especial.

O município de Criciúma, possivelmente, se orienta pelas leis federais, compreendendo que esse serviço pode ser desenvolvido por um monitor ou um cuidador dos estudantes que necessitam de um atendimento individualizado. Por isso as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma (2020, p.21) não fazem menção ao segundo professor, mas a um “monitor de turma”.

Outra questão preocupante que aparece nas narrativas das entrevistadas é o fato de considerarem que as crianças com deficiência não estão se desenvolvendo cognitivamente, referindo-se principalmente àquelas com deficiência intelectual. Como vimos intensamente no

decorrer dos capítulos, para Vigotski, todo "defeito", seja ele físico ou cognitivo, desafia o organismo, trazendo em si a possibilidade de compensação, desde que o contexto sócio cultural provoque a sua superação. Portanto, de acordo com o paradigma vigotskiano, a inteligência é dinâmica, é constituída a partir das relações sociais.

Seguindo esse caminho, o processo educativo escolar deve promover o desenvolvimento da inteligência, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) desses sujeitos, visto que, segundo Vigotski, o ser humano está repleto de possibilidades não realizadas. Sendo assim, até as deficiências mais importantes (como nos casos de deficiência intelectual) podem ser compensadas com o ensino apropriado, pois quando o ensino é organizado para essa finalidade, impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Contudo, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento. É necessário que o processo pedagógico deixe de ser terapêutico, centrado no déficit, para ser prospectivo, ou seja, uma pedagogia que invista nas possibilidades dos alunos. Com efeito, é preciso investir nos órgãos sadios para compensar os que foram perdidos (Vigotski, 1997a).

Por pressuposto, na realidade social em que as crianças da referida escola estão inseridas, cujas necessidades são globais, as questões objetivas da escola (conforme mencionadas pelas professoras e pela gestora), no mínimo, as dificuldades no processo ensino-aprendizagem, precisam ser problematizadas.

Se considerarmos a conjuntura da educação nacional brasileira, as definições legais e pedagógicas sobre a educação especial e inclusiva, percebemos que, embora existam inúmeros documentos regulatórios que assegurem a inclusão das pessoas com deficiência na instituição escolar, essa ainda não é uma realidade na maioria das escolas.

Sobre isso, comenta-se com frequência, em muitos trabalhos científicos[66], e em cursos de formação inicial e continuada dos professores, que um dos principais fatores impeditivos da inclusão é a falta de preparo dos profissionais da educação. Contudo, colocar a "culpa" do fracasso da inclusão no professor é uma questão que se repete há décadas no cenário educacional e me parece ser uma resposta bastante simplista. Se a inclusão escolar não acontece porque o professor não está preparado, então a solução é investir tanto na formação inicial (regulamentações legais para os cursos de formação de professores), quanto na formação continuada; e o problema está resolvido. Não se questiona a concepção de deficiência, de

[66] Entre esses trabalhos encontra-se o seguinte artigo, que faz a crítica a essa questão: artigo de FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os "incluídos"? **Educação Unisinos,** v.15, n.1,p.32-39, jan./abr.2011 Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978. Acesso em 03 jul de 2023.

diferença e de inclusão presente nas legislações e nas propostas pedagógicas, bem como no ambiente educacional e no imaginário do professor. Cabe também discutir a concepção de escola, bem como problematizar as condições de trabalho do professor.

No tocante à interação social, as narrativas das professoras revelaram fragilidades nesse aspecto. As docentes apontaram *dificuldades na interação*, tanto na execução das tarefas em grupo, quanto nas brincadeiras e nas atividades livres. Segundo elas, embora muitas crianças "aceitem" a criança com deficiência, há ainda aquelas que têm preconceitos, porque o nível de entendimento dessas crianças está muito abaixo do restante da turma, o que dificulta as relações interpessoais e a parceria nas atividades escolares.

A esse respeito, vale destacar a importância atribuída por Vigotski ao papel do coletivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e no processo de formação da personalidade infantil da criança com deficiência. Em suas palavras: "La conducta colectiva, de la colaboración social con los otros, se convierte en forma interior de la actividad psicológica de la propia personalidad." (1997a, 215).[67]

Ao enfatizar essa importância, Vigotski considera que a interação entre as crianças deve ser a base para a pedagogia e para a inclusão dessas crianças. Sendo a interação social, de acordo com Vigotski, uma condição basilar para o desenvolvimento e para a inclusão, desponta a pergunta que não quer calar: é possível dizer que as crianças com deficiência estejam, de fato, incluídas na escola? Que possibilidades a escola oferece para a inclusão? Que caminhos inclusivos podemos trilhar nesse "campo minado" onde se insere a escola?

É importante ressaltar que Violeta se diferencia em alguns aspectos da fala das professoras do ensino regular. Enquanto para essas professoras a inclusão é um obstáculo, Violeta encara a inclusão como um desafio estimulante. Ela acredita no potencial das crianças com deficiência e as incentiva a trilhar novos processos na apropriação do conhecimento, valorizando suas experiências.

Violeta compartilhou os desafios que enfrenta ao buscar uma educação inclusiva para os alunos que são considerados pelos professores como "anormais", ou seja, aqueles que não se encaixam nos modelos estabelecidos pelo currículo escolar. Ela destaca que uma das maiores dificuldades é lidar com a resistência dos professores em adaptar sua prática pedagógica para atender a todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem.

---

[67] A conduta coletiva, de colaboração social com os outros, torna-se uma forma interna da atividade psicológica da própria personalidade (Tradução própria).

Além disso, Violeta aponta que uma das maiores resistências encontrada é a aceitação do aluno com deficiência na sala de aula. Os professores expressam a ideia de que o lugar desses alunos não é na escola regular, mas sim em instituições especializadas, como a Apae ou a AMA. Entretanto, é preciso considerar que Violeta atua em um contexto de trabalho diferente. Como professora do AEE, atende às crianças individualmente e o seu contrato foi especificamente para esse fim. Além disso, a SRM está equipada com jogos pedagógicos e equipamentos que auxiliam na acessibilidade das crianças com deficiência.

No entanto, é necessário destacar que as falas de Violeta indicam a culpabilização dos professores pelas dificuldades de inclusão das crianças com deficiência, sem considerar o contexto global em que a escola está inserida. É fundamental reconhecer que a inclusão educacional vai além do trabalho individual do professor. Envolve a criação de um ambiente inclusivo em toda a escola, com apoio e recursos adequados, formação docente especializada e uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade. A responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre os professores, mas também sobre as políticas educacionais, a gestão escolar e a sociedade como um todo.

6.9 OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Nesta pesquisa não me propus inicialmente a observar o ambiente da sala de aula, uma vez que não me sinto muito confortável em adentrar o espaço das professoras e das crianças. Isso porque considero que a nossa atitude de pesquisadora pode gerar desconfortos e tornar artificial aquilo que deve transcorrer de forma natural e espontânea.

No entanto, como pesquisadora, meu olhar sempre esteve atento para tudo o que ocorria na escola. Nesse contexto, percebi que muitos familiares procuravam a escola para matrículas, transferências, pedidos de ajuda, levar e buscar as crianças. Também percebi alguns virem “reclamar” de certos episódios envolvendo crianças e professores, e sempre foram atendidos pelas gestoras com muita cordialidade e respeito.

Além disso, realizei uma observação informal das crianças durante o recreio e nas atividades de pátio. Importante destacar que todas as crianças lanchavam na sala de aula antes de sair para o pátio, sendo a merenda escolar servida nesse ambiente. Durante esse período, notei que a maioria das crianças comiam a merenda escolar e poucas traziam lanches de casa.

Quando saíam para o recreio, estavam sempre muito ansiosas para brincar. Durante as brincadeiras, notei que as crianças se dividiam entre meninos e meninas, com pouca interação entre os gêneros. Raramente observei meninos brincando com meninas e vice-versa. Também

observei crianças gritando, correndo, pulando, jogando bola, discutindo e xingando umas às outras.

Nessa escola, o recreio era "dirigido"[68], ou seja, sempre havia uma professora ou uma gestora para mediar os conflitos e "controlar" os excessos nas brincadeiras das crianças. Ainda notei algumas crianças isoladas, sentadas em um canto do pátio, sozinhas, e outras envolvidas no celular, sem participar das brincadeiras.

Em se tratando das crianças com deficiência, sujeitos ou não desta pesquisa, dificilmente interagiam nas brincadeiras, haja visto que muitas estavam afastadas das outras, e, nos jogos, não eram escolhidas pelos colegas para participar. Percebi que algumas crianças ficavam apenas observando as outras brincarem, rindo das situações, por vezes dizendo algumas palavras soltas, sem tentar aproximação.

O recreio durava em média 20 (vinte) minutos, o que sempre deixava as crianças muito frustradas, pois queriam continuar brincando. Algumas vezes, as gestoras precisavam intervir para elas voltarem para sala.

Ao examinar atentamente os espaços das salas de aula, especialmente aquelas frequentadas pelas crianças pesquisadas, deparei-me com uma série de atividades expostas nas paredes e mesas. Ao analisá-las, fiquei preocupada com o foco excessivo em atividades que parecem limitar o potencial cognitivo e criativo dos alunos. Dentre as atividades que me chamaram a atenção, aquelas relacionadas a Rex, Peter Pan e Emílio parecem refletir uma abordagem pedagógica que prioriza o aspecto motor em detrimento do desenvolvimento cognitivo. Identifiquei atividades de recorte e colagem em letras do alfabeto, pintura de desenhos xerocados, recortes e colagens.

As atividades de recorte e colagem, as pinturas de desenhos xerocados podem estimular a criatividade das crianças em termos de escolha de cores e traços, mas parece que faltam oportunidades para que os alunos criem suas próprias ilustrações ou expressem suas ideias de forma mais livre e autêntica. Me parece que essas atividades não estão sendo adequadamente aproveitadas como oportunidades para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como o raciocínio, a resolução de problemas, o que pode estar limitando o potencial dos alunos para aprender de forma mais significativa.

A seguir, descrevo os resultados das entrevistas realizadas com as crianças, iniciando pelas do AEE e, na sequência, as do ensino regular. Ressalto que optei pela descrição

[68] Nessa forma de organizar o recreio, a equipe pedagógica da escola acompanha as crianças, orientando-as ou as incentivando a participarem de determinadas atividades, como jogos, danças, durante o intervalo, ficando menos tempo "livres".

dos resultados das entrevistas com as crianças do AEE de forma individual, e suas análises de forma coletiva, tendo em vista as características semelhantes dos sujeitos. Em se tratando das crianças do ensino regular, apresento os dados das entrevistas de forma conjunta, bem como suas análises, haja vista as similitudes de suas respostas.

Iniciei a conversa com todas as crianças com as apresentações iniciais, nas quais informei que era aluna da Unesc, tendo lhes explicado que era um tipo de escola, pois, assim como temos escolas para crianças, temos escolas para adultos, para que as pessoas possam estudar e ter uma profissão e, nessa escola de adultos, também cumprimos tarefas. Nesse sentido, solicitei-lhes a colaboração em minha atividade escolar, que consistia em lhes fazer algumas perguntas para serem gravadas, mas que poderiam responder ou não, sem a preocupação de as respostas serem certas ou erradas, e que poderiam encerrar a conversa a qualquer momento, caso desejassem.

As crianças concordaram com a proposta e também com a gravação. Como já disse anteriormente, por se tratarem de crianças, todos os pais assinaram o TALE, concordando com a utilização dos dados coletados nas entrevistas em minha pesquisa. Após a entrevista, todas ouviram o áudio e concordaram com as informações por elas prestadas.

Por serem crianças, levei alguns jogos e livros de literatura, deixando-os à disposição delas para escolherem aqueles que fossem do seu agrado e, assim, pudéssemos estabelecer um vínculo positivo em nossa conversa. Duas crianças do AEE, Rex e Peter Pan, optaram por jogos, enquanto Emílio preferiu não escolher nenhuma das propostas. As crianças do ensino regular optaram por livros de literatura. A atividade de leitura da história e sua posterior discussão tiveram a duração de aproximadamente 20 (vinte) minutos.

No texto que segue, apresento os resultados das entrevistas realizadas com as crianças, iniciando com as do AEE: Rex, Peter Pan e Emílio, e, na sequência, com as do ensino regular: Pollyanna, Rapunzel e Dengosa.

6.10 ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS DO AEE

6.10.1 Rex, o Rei Solitário

Rex é um menino que, no momento da entrevista, tinha 7 (sete) anos e frequentava o 1º ano[69] do ensino regular, sendo aluno da professora Hortência e do AEE. Será identificado

[69] Em 2022, ano em que foi dada continuidade à pesquisa, Rex estava com 8 anos e frequentava o segundo ano do ensino fundamental I.

como Rex (que significa Rei), por ser o nome de um dinossauro, que é o seu brinquedo preferido. Essa criança tem grande afinidade com os dinossauros em geral, fazendo uso deles nos brinquedos e nos jogos manuais, como também nos jogos *online*.

Com a palavra, Rex: Antes de iniciar a atividade, solicitei à Violeta que nos apresentasse e explicasse os motivos pelos quais eu estava na escola. Após a apresentação, Violeta solicitou que lhe entregasse um "pingente em forma de cruz" que ele tinha em mãos, e colocou no canto da mesa. Ele lhe entregou sem questionar e, a partir daquele momento, esqueceu do pingente.

A partir daí, começamos a conversar dizendo que, como ele, eu também era aluna, e por isso precisava do seu auxílio em minha atividade escolar. Ele consentiu e começou a conversar comigo, relatando, sem mesmo eu perguntar, muitas queixas em relação aos colegas de sala de aula, as quais irei explorar na categoria *Interação Social*.

6.10.1.1 Categoria Deficiência

O sujeito: quem é Rex?; características cognitivas e afetivas.

Em conversa com Violeta sobre as características pessoais e de aprendizagem apresentadas por Rex, disse que ele tem diagnóstico de TEA. Foi encaminhado para fazer o laudo pela professora do ensino regular, por ser muito agitado, não se entrosar com os colegas e por apresentar dificuldades em aprender a ler e a escrever. Após esse diagnóstico, passou a fazer uso de Ritalina e a ser atendido pela psicóloga do Posto de Saúde.

Segundo ela, Rex tem bastante potencial e apresenta um bom desenvolvimento em alguns aspectos, especialmente no vocabulário. Contudo, apresenta dificuldades na interação com os colegas, rejeita a mudança de rotina, não sabe ler e escrever e, em alguns momentos, muda rapidamente de humor. Nas suas palavras, "É um autista funcional".

Quando questionei sobre suas percepções sobre o diagnóstico de TEA de Rex, contou que ele está sendo investigado há mais de um ano pela AMA, inclusive pelo neuropediatra. Acrescentou:

> Não existe um diagnóstico preciso do autismo. É através das observações da criança pela família e pela escola. Apresenta várias características que confirmam o autismo. Ele é metódico, é extremamente organizado com seu quarto e suas roupas. Precisa comer sempre a mesma refeição antes de vir para aula para não ficar com fome. Na escola, é necessário ele saber o que vai acontecer para não ficar ansioso. Se fica desocupado, apresenta estereotipias.

Somado a isso, Violeta descreveu que, além do interesse de Rex por dinossauros, também gosta do jogo do Lego, costuma alinhar e classificar os objetos no jogo; vive no mundo dele, tem dificuldade nos registros. Disse que os pais lhe relataram que, em casa, quando está brincando, parece não escutar o que lhe dizem, o que, segundo ela, são características importantes do TEA, o que a leva a concordar com o seu diagnóstico. Porém, tem boa habilidade visual e auditiva, consegue interpretar textos na oralidade, apresenta um ótimo vocabulário, faz as atividades quando são do seu interesse.

A narrativa de Violeta revela, sobretudo, a dificuldade de um diagnóstico preciso sobre o TEA, sendo que, para essa avaliação, são considerados os critérios de comportamentos definidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Essa dificuldade na definição dos critérios pode levar ao diagnóstico precipitado, tendo em vista que muitas crianças apresentam sintomas semelhantes.

Violeta também sinaliza que, apesar do potencial de Rex na aprendizagem, na sala de aula regular se mostra inseguro, chora quando "sai da zona de conforto" ou quando fica frustrado, dizendo: "Não sei, não consigo, ninguém me entende, os adultos são complicados".

Sobre os objetivos do AEE no trabalho com Rex, Violeta registrou que ele "precisa aprender a se concentrar, pois desvia a atenção facilmente, e também a perder no jogo, ele não sabe perder, fica irritado". É possível perceber, nas falas de Violeta, que os aspectos sociais e emocionais não são problematizados. Que situações levam Rex ao choro e à depreciação sobre si mesmo? Qual o significado da rotina para ele? Por que é tão difícil lidar com a perda? Qual o papel da família e da escola na construção da baixa autoestima de Rex?

Ademais, é interessante o fato de Rex ainda não saber ler e escrever ser destacado como um problema, visto que, no momento da entrevista (2021), ele tinha 7 (anos) de idade e, desde o ano anterior, 2020, quando foi matriculado no 1º ano, suas aulas foram remotas, devido à pandemia da Covid-19, traduzidas na maior parte por atividades enviadas para serem feitas em casa, sem a mediação direta das professoras. Nesse cenário, muitas crianças, assim como Rex, não se apropriaram da leitura e da escrita.

6.10.1.2 Categoria Mediação, Instrução e Desenvolvimento

Atividades pedagógicas desenvolvidas

Na tentativa de envolvê-lo na atividade, apresentei-lhe algumas opções de jogos, dentre as quais ele optou por um quebra-cabeça com a turma do Mickey Mouse. Rex montou

cuidadosamente o quebra-cabeça, mantendo o foco, de tal modo a não perceber os barulhos externos provocados pelas crianças que se encontravam no pátio, em plena aula de Educação Física. Enquanto montava o quebra-cabeça, cantarolava, buscava corrigir as peças que não se encaixavam, demonstrando muito interesse pela atividade. Depois pedi para ele me descrever a imagem construída, perguntando os seus detalhes, e ele relatou com precisão. No quebra cabeça estava escrito "A casa do Mickey Mouse". Ele soletrou as letras. "C, A, B" de forma aleatória.

Ao terminar a atividade, elogiei sua construção, dizendo que ele era muito "esperto", pois havia construído o quebra-cabeça em 15 (quinze) minutos. Ele me olhou e disse:

> Rex: "Eu não sou tão esperto assim".
> P[70]: Por que você acha que não é esperto?
> Rex: "Porque eles me incomodam na sala [referindo-se aos colegas], e eu não sei quase nada, não sei ler e escrever".

Então perguntei o ano em que ele estudava e ele apontou 2 (dois) com o dedo.

Eu disse a ele que era comum as crianças do segundo ano ainda não saberem ler e escrever, e que a professora iria ajudá-lo nesse percurso. Rex relatou:

> Antes, a professora me ajudava a fazer as coisas. Agora não ajuda mais, pois tem uma professora só para me ajudar. Alguns alunos estudam e outros só conversam. Quando eu voltei das férias, vi que tinha uma coisa diferente, uma professora para me ajudar. Ela me ajuda a fazer caça-palavra, mas eu nãaaao sei ler, que saco!! Me dá uma raiva!

Em toda nossa conversa, pude identificar as dificuldades de Rex na sua relação com os colegas, demonstrando irritação ao falar deles. Além disso, identifiquei também sua frustração em relação à leitura e à escrita. Como a entrevista ocorreu na sala do AEE, o ambiente estava todo equipado com jogos e materiais educativos e, por isso, lhe solicitei para me apontar as atividades e os jogos da sala dos quais ele gostava, e ele apontou para aqueles que não exigiam habilidades de leitura e de escrita.

Dando continuidade, perguntei porque ele frequentava o AEE e ele disse, num primeiro momento, que não se lembrava, depois disse que "um dia a minha mãe e a minha professora me disseram que eu teria que vir para cá". Foi assim que perguntei se ele acreditava que deveria frequentar o AEE e ele disse com ironia:

> Rex: "É para me ensinar. Meus pais decidiram que eu devia vir para aprender".
> P: Se você fosse decidir vir ou não, o que faria?
> Rex: Viria, claro!

[70] Pesquisadora

P: Mas por quê?
Rex: “Para aprendê, né”.
P: E tu aprendes no AEE?
Rex: Nada...

Seguindo nessa direção, perguntei sobre as atividades que ele desenvolvia no AEE e na sala de aula comum, ao que me respondeu: “Aqui (referenciando-se à SRM), eu faço tudo isso”, apontando os jogos e o computador. E na sala de aula fazia tarefas escritas, desenhava e recortava. Então questionei se ele aprendeu a jogar, a contar, a escrever e ele disse: “Não!”

Em seguida, relatou que não gostava de fazer as tarefas de casa. Que a irmã o ajudava e ficava brava porque ele não aprendia a escrever os números. “Só porque não sei fazer esse número aqui direito (*apontando para o 9)*, ela briga comigo”.

6.10.1.3 Categoria Interação Social

Contexto sociocultural: contexto familiar; como interage com as outras crianças e com a professora; com quem brinca e faz grupos.

Em relação ao seu contexto familiar, Rex revelou sua afeição pelos pais, especialmente por sua mãe que, segundo ele, trabalha em uma unidade de saúde nesse mesmo bairro onde a escola SOL está situada. Também revelou sua afeição pelos irmãos, porém com algumas restrições, pois se sente muito cobrado por eles, principalmente pela irmã, que foi designada pelos pais para lhe ajudar nas tarefas escolares.

Por ser uma criança com diagnóstico de TEA, a professora Violeta orientou a família a elaborar uma tabela de rotina[71], com horários determinados para todas as atividades diárias, inclusive aquelas que envolvem as tarefas escolares. Essa tabela, segundo Violeta, tem como objetivo ajudar a criança a se organizar no seu dia a dia, deixando-a mais segura, tendo em vista que ela sabe o que acontecerá na sequência.

No caso de Rex, de acordo com Violeta, essa tabela é seguida meticulosamente pela família, e está colaborando para o seu desenvolvimento na escola. Da mesma forma, Violeta sugeriu a construção dessa tabela pela professora do ensino regular, para que Rex pudesse se sentir mais seguro nas atividades desenvolvidas.

[71] A tabela de rotina é uma das ferramentas utilizadas no método ABA, uma abreviação de *Applied Behavior Analysis*. Esse método é aplicado com crianças com TEA e está sustentado em uma matriz teórica comportamentalista, sendo também conhecido como “aprendizagem sem erro” (Cunha, 2012).

Sobre a relação de Rex com os colegas de escola, no decorrer de toda a nossa conversa, ele se queixou dos colegas de sala de aula, manifestando seu descontentamento com o barulho, os xingamentos e o *bullying*. Por isso, perguntei-lhe se sabia o que era *bullying,* e ele respondeu:

> É quando tu incomoda alguém, escola, tipo assim, jogar pedaço de papel, colocar chiclete no cabelo. Quando chama apelido. Ninguém aceita o meu cabelo. Cada cabeleireira que corta o meu cabelo, ainda não fica bom. Já fiquei careca. Eles dizem que o meu cabelo parece cabelo de rato.

Então, sondei se ele era vítima de *bullying* e me relatou que sim, que os outros o incomodavam na sala e ele gritava dizendo: "Pára, pára. Eles riem de mim. As pessoas que fazem *bullying*, é porque também já foi feito *bullying* com elas". Foi então que questionei sua opinião de as pessoas fazerem *bullying* porque também passaram por isso, se ele achava isso correto, e ele foi enfático: "Nãooo!" Seguiu dizendo que as meninas eram as que mais o perturbavam. "Elas falam coisas que deixam os outros alunos de castigo".

Enquanto conversávamos, uma turma de crianças foi ao pátio para aula de Educação Física, e, por isso, ouviam-se gritos e alvoroço geral. Observei que o barulho o deixou bastante agitado, e disse que ia esperar parar o barulho para voltar a conversar. Foi para a janela e ficou olhando impaciente e resmungando coisas como: "que barulho, que saco".

Uma questão que me chamou atenção foi que, apesar de ele relatar que não tinha amigos, demonstrou desejo de fazer amizades.

> P: Tu gostarias de ter amigos nessa escola?
> Rex: Gostaria, mas não dá porque eles são muito "louco".
> P: Você acha que eles são loucos?
> Rex: Com certeza.

E novamente passou a reclamar dos colegas. De outro modo, demonstrou sentir afeição pelas professoras, tanto a do ensino regular, quanto a do AEE.

O momento vivido com essa criança me fez perceber sua inquietação; em alguns momentos, circulava pela sala, em outros falava de forma seguida, principalmente quando se queixava dos colegas. Contudo, foi receptivo em responder às perguntas e em realizar o jogo do quebra-cabeça proposto.

6.10.2 Peter Pan na casa do NUNCA

Outra criança entrevistada foi um menino de 8 (nove) anos de idade, aluno da professora Margarida, do terceiro ano do Ensino Fundamental I, que será identificado como Peter Pan[72], personagem da literatura infantil, representado como um pequeno rapaz que se recusa a crescer e que passa a vida a ter aventuras mágicas. De modo similar ao personagem Peter Pan, o menino pesquisado também confunde a fantasia com a realidade, fazendo uso da magia para explicar as coisas.

6.10.2.1 Categoria Deficiência

O sujeito; quem é Peter Pan?; características cognitivas e emocionais.

Segundo o relato de Violeta, professora do AEE, Peter Pan tem diagnóstico Cid de F-84-TEA[73]. Disse que Peter Pan já chegou na escola em 2018 com esse laudo. Relatou ainda que concorda com esse laudo, pois Peter Pan tem todas as características de uma criança autista, como: atraso no desenvolvimento e na fala, seletividade alimentar, e ainda não conseguiu fazer o desfralde, quando se trata das fezes.

Continuando a descrever Peter Pan, Violeta disse que, em casa, ele é muito metódico, tem sempre o mesmo horário para ir ao banheiro. Segundo ela, a mãe explicou que ela sabe quando ele quer "fazer cocô", então ela põe a fralda. Relatou que, segundo a mãe, quando ele quer "fazer cocô", levanta-se e "fica de pé, sempre no mesmo lugar, e ali ele faz; [...] é sempre uma vez por dia, sempre no mesmo horário, sempre em casa, se ele tiver que sair de casa, [...] ele não faz".

Explicou que tenta ajudar a desfraldar, mas não está fácil, pois, em casa, a mãe "coloca fralda" e, na escola, ele não usa. Afirmou que, quando pergunta a ele se já usa o banheiro em casa para "fazer cocô", ele responde que sim, pois "não aceita que usa fralda"; ele tem "vergonha" dessa condição. Expôs que Peter Pan não se alimenta com a merenda que é servida na escola em função de sua seletividade alimentar.

---

[72] Personagem criado por J. M. Barrie na novela *The Little White Bird*; mais tarde foi usada na sua notória peça de teatro intitulada *Peter and Wendy*, que originou um livro homônimo para crianças, publicado em 1911, e de várias adaptações desses para o cinema.

[73] Classificação Internacional de Doenças – CID; refere-se aos instrumentos de base epidemiológica que organiza as informações sobre as doenças, os sinais, os sintomas, os achados anormais, as queixas, as circunstâncias sociais e as causas externas. A CID 10 é a última versão do documento aprovada em 1994 (CID- 10, 1993).

Em relação ao desenvolvimento da linguagem de Peter Pan, declarou que o menino conversa sobre tudo, mas que as professoras percebem que ele tem um pouco de dificuldade de entender algumas regras. Acrescentou que, na escola, é uma criança calma, fica "sentadinho na cadeira, certinho, é uma criança que não incomoda". Mas, em casa, segundo Violeta, ele é bem diferente. A prova disso é que a mãe gravou um vídeo para mostrar às professoras, onde "ele andava de um lado para o outro o tempo todo, apresentando bastante estereotipia".

Informou que a mãe trabalhava como cozinheira em uma escola da rede estadual de Criciúma, mas que, no período da entrevista, estava desempregada, e o pai é motorista de caminhão. Eles têm, além de Peter Pan, mais dois filhos, um de dezessete e o outro de dez. Comentou que moram de aluguel.

Violeta disse que orientou a mãe a solicitar o Bolsa Família (referindo-se ao Auxilio Brasil[74]) no Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), porém, seu pedido foi "negado". Em função disso, Violeta a está orientando para recorrer desse direito, tendo em vista sua dificuldade em trabalhar fora devido à condição de Peter Pan com a questão alimentar e o uso de fraldas.

Foi então que perguntei sobre a relação da mãe com Peter Pan, se ela o incentivava a interagir com os colegas e a ter mais autonomia, ao que me respondeu:

> Ela compreende bem as necessidades dele, por ele ser autista. Ajuda, só que, ao mesmo tempo, atrapalha, porque diz amém para tudo. Tem que colocar limites, dar as regras: "ó, hoje tem aula, tu vai". Qualquer coisa que a criança reclama, deixa em casa, é mais cômodo [...]; assim não adianta, a mãe protege, acha que está fazendo o bem e, na verdade, não. Acaba prejudicando, mas ela é uma mãe dedicada, só que o mal de todas elas é esse, elas dizem amém para qualquer queixa, qualquer coisa, já não mandam mais. Quando ele está cansado, não vem para aula, então tira as responsabilidades dele. A escola faz o que está ao seu alcance, mas a família tem que colaborar, se não colabora, complica.

Ao ser questionada sobre a aprendizagem de Peter Pan, Violeta disse que acredita que ele tem potencial, que já era para estar lendo, mas ele é muito faltoso, tanto no AEE quanto na sala de aula. Acrescentou:

> Devido às faltas dele, ele se atrasou bastante, porque está no terceiro ano e no primeiro e no segundo ele nunca veio, por causa da pandemia [...]. No segundo ano da pandemia, teve um período que a gente retornou, mas ele não retornou. A mãe dele disse que não, que ele era muito frágil, porque tem a saúde muito debilitada, porque tem a imunidade baixa, tudo aquilo e realmente ele tem mesmo; ele fica bem doente.

[74] O Auxílio Brasil é o programa de distribuição de renda do governo federal que substituiu o Bolsa Família a partir de novembro de 2021.

Explicou que, durante a pandemia, as professoras repassavam as atividades de forma *online*. Contudo, nesse período, ele não tinha a supervisão das professoras, pois quem ficou responsável pelo aprendizado foi a família. “E nós pedíamos o registro, que podia ser uma foto, um videozinho pequeno para verificar como ele estava se desenvolvendo, para poder fazer a sua avaliação”.

Violeta disse ainda que, nesse período, os pais de Peter Pan se separaram, e as professoras perceberam que ele ficou muito triste com a ausência do pai. Neste ano (2022), os pais voltaram a morar juntos e ele melhorou o comportamento, mas continua faltoso.

Após apresentar os depoimentos de Violeta sobre Peter Pan, apresento, a seguir, o meu diálogo com ele.

Com a palavra, Peter Pan: Peter Pan chegou até uma das salas de aula que me foi destinada para a pesquisa acompanhado pela sua professora Margarida, que lhe explicou que eu iria fazer uma atividade com ele e, em seguida, se despediu.

6.10.2.2 Categoria Mediação, Instrução e Desenvolvimento

Atividades pedagógicas que desenvolvem.

Ao me apresentar a Peter Pan, disse-lhe que fui professora de Violeta (sua professora do AEE), há muito tempo, quando ele ainda nem era nascido. Ao que ele prontamente falou: “Quando eu nasci, eu tinha muita casa. Nasci na casa branca, daí depois eu fui para casa vermelha e depois da casa vermelha eu fui para casa marrom, depois da casa [...] eu fui lá para outra casa. [...]”

Comentei: “Nossa, que tanta casa!” Ele continuou falando sem parar: “Daí, como a minha mãe semana que vem ela vai estar ganhando dinheiro, ela vai montar a minha casa, minha casa não, vai montar a nossa casa, porque a nossa casa vai ter piscina externa, vai ter alarme, vai ter suíte máster, nossa casa vai virar uma casona”.

Depois também comentou sobre todos os brinquedos que teria nessa suposta casa. E continuamos a conversar:

> P: Que legal, e quando vocês irão para essa casa?
> Peter Pan: Um dia, né. A minha mãe está ganhando dinheiro para ela fazer minha casa ter piscina.
> P: E onde é que a tua mãe trabalha?
> Peter Pan: - Lá na escola.... [...]: (citou o nome da escola)
> P: E ela faz o que lá?
> Peter Pan: Faz comida. E o meu pai trabalha de caminhoneiro.

Após essa conversa, mostrei os jogos e os livros que estavam dispostos sobre a mesa e o deixei à vontade para escolher um que pudéssemos utilizar enquanto conversávamos. Ele escolheu o quebra-cabeças, pois disse que não sabia ler e no jogo escolhido não tinha letras. Percebi que ele se atrapalhou um pouco ao tentar encontrar as peças; dizia a todo tempo que as peças não se encaixavam, demostrando não ter muita familiaridade com o jogo. Por isso, ao jogar com ele, passei algumas instruções sobre a montagem das peças. Após 20 (vinte) minutos, com a minha ajuda, concluiu o jogo.

Sondei para ver se ele conseguia ler as palavras que estavam escritas no jogo e, em seguida, em sua camiseta, e ele soletrou algumas letras aleatórias. Então, perguntei-lhe se sabia ler e escrever, e ele respondeu que não. Assim, solicitei que me falasse um pouco sobre as coisas que ele sabia fazer. Disse-me que sabia "mexer no celular, jogar jogo, lavar roupa: "[...] Coloco a roupa na máquina, depois o 'Omo', o amaciante, e depois estendo a roupa e ajudo a mãe a limpar a casa".

> P: Tudo isso? Nossa, mas então a tua mãe tem um bom ajudante.
> Peter Pan: Eu tenho que ajudar minha mãe a limpar a casa [...]; ela hoje sai para pegar os meus irmãos, na outra escola, daí eu fico sozinho em casa.

Então questionei sobre as atividades que desenvolvia na escola e ele respondeu que escrevia, pintava, desenhava e colava, sem oferecer mais detalhes sobre as tarefas.

6.10.2.3 Categoria Interação Social

Contexto sócio-cultural: contexto familiar; como interage com as outras crianças e com a professora; com quem brinca e faz grupos.

A respeito de seu contexto familiar, Peter Pan registrou sua afeição pela mãe e pelo irmão, mas não mencionou os demais membros da família. Sempre que falava de seu contexto familiar, apresentava discursos fantasiosos, tais como mencionei no momento da sua apresentação.

Para explorar um pouco mais sobre sua interação com os colegas da escola, perguntei-lhe do quê e com quem gostava de brincar, e ele prontamente respondeu:

> Peter Pan: Eu gosto de brinquedo mais de abrir porta. É tipo... eu gosto mais de casa que abre porta, abre janela.
> [Continuamos conversando]
> P: Casinha de brinquedo?

> Peter Pan: É.
> P: E tu brincas bastante de casinha?
> Peter Pan: Eu não, eu nunca, nunca brinquei na minha vida. Mas um dia minha mãe vai comprar para mim.
> P: E tu brincas com quem?
> Peter Pan: Eu brinco sozinho.
> P: E na escola tu brincas?
> Peter Pan: Sim.

Quando indaguei sobre com quem ele brincava na escola, ele respondeu que era com o irmão, que também estudava nessa escola. Então perguntei porque não brincava com os colegas da escola na hora do recreio, e ele respondeu: "Porque não tem vaga", referindo-se à quando os meninos estavam jogando em grupo. Por isso, ele passava o recreio jogando no celular. Para aprofundar um pouco mais, sondei se ele tinha amigos na escola e ele respondeu: "Aqui na escola, não, não tem, ninguém quer brincar ou fazer atividade comigo".

Levando em consideração sua resposta, quis entender porque ele não tinha amigos, questionando se ele sabia o que era *bullying*, e se já tinha sido vítima de *bullying*. Ele falou rapidamente: "Bule, bule é de café". Concordei com ele, mas expliquei que estava falando de outra coisa, de pessoas que "maltratam as outras", zombam, brigam e chamam "apelidos" de que elas não gostam. Ele respondeu que na sala, às vezes, acontece, mas a professora chama a atenção dos alunos e eles se comportam.

Depois que percebi que ele estava mais à vontade para conversar sobre outras coisas, questionei se ele achava que as crianças da sala de aula, ou da escola, gostavam dele. Ele respondeu que "não", sem hesitar. Diante dessa afirmativa, pedi para me falar um pouco sobre isso, ao que ele respondeu: "Porque elas não gostam de mim. Quando peço para brincar comigo, aí, vai lá, brinca um minuto e daí 'ah, quero brincar com outra pessoa, não gosto de ti', daí vai embora. Então, eles não brincam comigo porque acham que eu não sei brincar".

Após pronunciar essas palavras, por um momento ficou em silêncio, com olhar distante. Para finalizar, agradeci a ele por nossa conversa e elogiei por sua disponibilidade e por seu vocabulário bem elaborado.

6.10.3 As aventuras de Emílio

6.10.3.1 Categoria Deficiência

O sujeito; quem é Emílio?; características cognitivas e emocionais.

O próximo entrevistado é um menino que identificarei como Emílio[75], fazendo referência à personagem Emília, do Sítio do Picapau Amarelo, obra literária de Monteiro Lobato, criada entre 1920 e 1947. A personagem Emília tem como principal característica ser muito falante e fantasiosa. De modo semelhante, Emílio gosta muito de falar e, por vezes, não diferencia a fantasia da realidade.

Segundo Violeta, professora do AEE, Emílio tem 9 (nove) anos e frequenta o quarto ano do ensino fundamental I, sendo aluno da professora Rosa. A mãe tem 25 (vinte e cinco) anos de idade, tem 4 (quatro) filhos, sendo o mais velho e Emílio do primeiro relacionamento, o terceiro de um outro parceiro, e o último, uma bebê de dois meses, do companheiro atual, padrasto de Emílio, que trabalha como carpinteiro. Disse também que a mãe de Emílio "não trabalha, está somente em casa, pois teve bebê há pouco tempo". O pai de Emílio é usuário de drogas e está encarcerado. Ainda, segundo Violeta, a mãe de Emílio "diz que tem casa própria, mas eles moram atrás da casa da mãe dela".

Conforme Violeta, Emílio foi diagnosticado com Cid F84, que representa, segundo a CID-10, Transtornos Globais do Desenvolvimento, oficialmente denominado como TEA. Violeta disse que essa investigação iniciou na escola, pela observação das professoras da Educação Infantil, porque, nessa fase, ele chorava muito e não interagia com as outras crianças. Em função disso, Violeta solicitou para a mãe levá-lo ao neurologista, tendo em vista as suspeitas de autismo por parte das professoras e, em fevereiro desse ano (2022), veio para a escola trazendo o laudo. Segundo ela, Emílio toma Risperidona[76]; na sala de aula e no AEE tem um bom desenvolvimento e boa interação: "é uma criança que aceita abraço, beijo. Ele fantasia muito [...]".

Para ilustrar suas fantasias, citou uma das conversas de Emílio com ela:

> Ah, essa noite eu não dormi porque tinha barata, rato e um monte de lagartixa no meu quarto" aí eu disse: "Mas é verdade? Eu vou perguntar para tua mãe". Ela pisca para mim e diz '*é, tinha mesmo, mas nós matamos tudo né, filho'*. Ele fica fantasiando, fica vendo coisas. Ele fantasia, mas para mim ele é tranquilo.

Em relação ao seu desempenho em sala de aula, reforçou que Emílio é assíduo, tem um ótimo acompanhamento das atividades propostas, não sendo necessário realizar adaptações

[75] Emília, na trama criada por Lobato, foi feita por Tia Nastácia para a menina Narizinho. Nasceu muda e é curada pelo Dr. Caramujo, que lhe receitou uma "pílula falante", e a boneca desembesta a falar; além de falar muito, costuma fantasiar e também trocar os nomes de coisas ou pessoas.

[76] A Risperidona, segundo a bula, é indicada para pacientes autistas com idade entre 5 a 16 anos. Esse fármaco é usado para tratar as assim chamadas psicoses (por exemplo, esquizofrenia) e também provoca efeitos positivos para tratar os sintomas dos transtornos relacionados à ansiedade, às alterações mentais e ao estresse.

curriculares. Disse acreditar que ele está bem desenvolvido porque é uma criança que não falta à aula, a mãe é bem responsável e "ele sempre faz a tarefinha".

E ainda complementou: "Aqui na escola ele é bem atencioso, copia do quadro, presta bastante atenção, ele é o primeiro a terminar as coisas, [...] a aprendizagem dele é bem boa".

Violeta também mencionou que a mãe de Emílio é bem rigorosa em relação aos horários, inclusive com os atendimentos do AEE, pois, embora eles morem longe da escola, ela sempre consegue alguém para trazê-lo, e se acontece algum imprevisto, comunica a escola. Acredita que, por isso, Emílio evoluiu bastante na interação e na aprendizagem.

Ao ouvir seu depoimento, finalizei perguntando se ela acreditava no diagnóstico de TEA apresentado por Emílio e Violeta não hesitou em responder que sim, uma vez que o acompanha desde a Educação Infantil e percebe nele muitas características autistas, inclusive a seletividade alimentar que, segundo a CID 10, é uma das características do TEA.

Após as percepções de Violeta sobre Emílio, apresento, a seguir, a entrevista realizada com ele.

Com a palavra, Emílio: Emílio chegou sozinho na sala para a entrevista, dizendo que a professora pediu para ele vir. Por isso, logo que chegou, apresentei-me e pedi a ele que se apresentasse. Ele começou a falar e percebi que apresentava alguns problemas na fala, não pronunciava corretamente as palavras. Verifiquei que parou de falar e ficou me olhando, com aspecto retraído. Então, disse-lhe que não havia problema de ele não conseguir pronunciar algumas palavras. Ele podia falar do jeito dele, e se eu não o compreendesse, pediria para repetir.

Assim que me disse seu nome e o nome da sua professora, expliquei que, assim como a Rosa (professora dele), eu também sou professora e também tenho alunos que apresentam dificuldades de visão, de audição, de fala e de aprendizagem em diversas áreas. Disse-lhe que, como ele, sou aluna, e, por isso, compreendo como às vezes é difícil realizar alguma atividade solicitada pela professora. Expliquei que já havia conversado com outras crianças, e que elas responderam as coisas do jeito que sabiam; não ficaram preocupadas se estavam certas ou erradas, pois não tinha certo e nem errado, tudo que elas falavam era importante para mim. E acrescentei: "Então não precisa ficar preocupado com "eu não sei falar, não sei o que vou dizer", "não vou falar"; podes falar aquilo que tu achas que é a resposta para a pergunta que eu vou fazer".

Seguindo nesse caminho, observei que ele foi ficando mais tranquilo e a conversa foi fluindo melhor, e, então, pedi permissão para gravar a conversa, e ele me autorizou prontamente. Mostrei-lhes os jogos e os livros que havia levado, mas não quis ler e nem brincar.

6.10.3.2 Categoria Mediação, Instrução e Desenvolvimento

Atividades pedagógicas que desenvolvem.

Prosseguindo o diálogo, perguntei a Emílio sobre o ano escolar em que estudava e ele não soube responder. Do mesmo modo que fiz com as outras crianças, disse a ele que estava fazendo uma tarefa para o meu curso e, assim, perguntei se sabia o que era uma tarefa e ele respondeu afirmativamente. Por isso, pedi que me falasse um pouco sobre as suas tarefas escolares, ao que respondeu que "as tarefas eram para casa". Registro, em seguida, um pouco da nossa conversa:

> P: Me fala um pouco sobre as tuas tarefas de casa.
> Emílio: É de contar os dedos, desenhar, muitas coisas...
> P: E tu fazes as tarefas sozinho?
> Emílio: Às vezes minha mãe ajuda.
> P: E que atividades fazes na escola?
> Emílio: Atividade ora, [...] atividade mesmo. Colar, escrever, pintar...

Assim, falou algum tempo sobre as atividades que desenvolvia na sala e em casa, dizendo que sabia ler e escrever, que tinha uma professora para auxiliá-lo (referindo-se à monitora), mas não sabia o seu nome.

Então, solicitei-lhe que me dissesse as letras do seu nome e falou "ABCD". [falou todo o alfabeto]. Mostrei algumas escritas contidas nos jogos que havia levado, mas ele também soletrou as letras de forma aleatória, sem correspondência com a escrita, embora Violeta tivesse mencionado que ele já sabia ler.

6.10.3.3 Categoria Interação Social

Contexto sociocultural: contexto familiar; como interage com as outras crianças e com a professora; com quem brinca e faz grupos.

No tocante ao seu contexto familiar e sua casa, Emílio falou intensivamente: "E: Na minha casa tem o meu pai, a minha mãe, meu irmão, a minha irmã, e tem um bebê. E o

nome dela é Maria [nome fictício]. Tu sabias?". Disse a ele que não sabia e ele continuou falando:

> E a Maria vomita, dorme, toma teta, é isso, e ela toma chá, que tinha na mamadeira dela, só que é pequena. Como meu irmão foi jogar um jogo de menino, ele não para de jogar esse jogo, daí quando ele estava comendo, isso foi aqui na escola, quando voltamos para casa, bateu o sinal. Sabia? E a minha casa tem muitas coisas, uma geladeira, um fogão, um sofá, uma cama, guarda-roupa, um colchão, brinquedo, guarda-roupa da minha irmã. A minha mãe colocou uma cama para minha irmã dormir no quarto dela, daí só que eu vou dormir sozinho. A minha casa tinha uma coisa estranha, tinha uma barata, tinha um rato, gato, aranha, só que era pequeninha [...] só que na minha casa eu fiz uma festa, quando nós voltamos para dormir, voltamos para escola de novo, eu fui na escola da professora, eu vim aqui. Quando uma casa tem um teto, tem janela, porta, paredes, balanços.

Depois de mais de 5 (cinco) minutos falando compulsivamente, eu o interrompi perguntando se ele gostava da sua casa e me respondeu que sim, mas não argumentou.

Perguntei se ele gostava de brincar, e ele respondeu que gostava de brincar de bola e de "brinquedos", mas sempre brincava sozinho. Seus brinquedos preferidos eram: carrinhos e bonecos. Pedi, então, para ele me relatar um pouco sobre suas brincadeiras; aí falou por algum tempo sem parar e sem se preocupar comigo.

> Eu brinquei, eu brinco, eu tenho muitos brinquedos, só que tinha uma caixa que sumiu, a branca. E aí, na caixa branca tinha um óculos, só que sumiu. Na verdade, é que o óculos estava lá fora, quando choveu, a chuva parou, quando as árvores, são as folhas do galho. E daí as flores ficam olhando o sol, o sol fica muito quente, calor. Quando dá chuva, é muito molhado, muito frio, molha as folhas. [...] Quando eu não dormi, eu durmo um sono, no sonho tem um boneco vermelho e azul e é assustador. E quando alguém estava no meu travesseiro no sonho, eu vi. Quando eu acordei, eu se assustei. Daí alguém tentou me pegar no sonho, quando a chuva aparece, a chuva foi embora, o sol brilhou e ele derreteu uma casca de sorvete. [...] Quando eu chupei picolé, esses dias eu chupei um picolé de uva, aqueles que são... [não terminou a frase].

Questionei sobre o que ele achava da escola, as coisas que ele gostava de fazer dentro e fora da sala, ao que ele respondeu:

> Emílio: Tem coisas legais, tem lápis [...], coisas mesmo, tem cadeiras, mesas...
> P: E as pessoas? Quais são os amigos que mais gostas?
> Emílio: De todos.
> P: Por que que tu gostas deles?
> Emílio: Eu gosto de brincar com eles. Gosto de brincar de pega-pega com a (...). Mas alguns não gostam de brincar comigo. Eles não me escutam. Alguns me incomodam. Um dia eu chorei porque alguém me bateu. Me chamam de Emílio (substituição do seu nome**)** feio.

Para finalizar, perguntei se ele tinha mais alguma coisa para falar e disse que não. Então agradeci, dizendo que tinha sido muito bom conversar com ele, pois agora eu já sabia como fazer minha "tarefa". Nós nos despedimos e ele retornou para sala de aula.

Após expor as descrições das entrevistas realizadas com as crianças do AEE, apresento, abaixo, um quadro com a síntese desse resultado, para, na sequência, realizar a análise teórica de suas narrativas.

Quadro 5 – Categorias de Vigotski / síntese das narrativas das crianças do AEE

Categorias	Crianças do AEE
Quem são os sujeitos?	a) Crianças que frequentam o ensino regular e o AEE no contra turno. b) Todas foram diagnosticadas com TEA. c) Apresentam boa comunicação, especialmente Rex, que tem um vocabulário bastante desenvolvido.
Mediação, Instrução e Desenvolvimento	a) Rex montou o quebra-cabeça sem dificuldade; Peter Pan montou com ajuda; e Emílio não quis fazer nada. b) Não sabem ler e escrever. Todas têm um monitor para acompanhá-las nas atividades escolares.
Interação social	a) Ficam isoladas em grande parte das vezes. Não são convidadas para brincar. b) Na observação, confirmou-se que não interagem. c) Duas delas apresentam conflitos familiares importantes. Todas aceitam aproximação física e abraços.

Fonte: elaborado pela autora.

6.11 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DO AEE

As entrevistas com Rex, Peter Pan e Emílio me deixaram bastante inquieta em muitos aspectos. Em primeiro lugar, as relações que estabeleciam com os colegas e as atividades pedagógicas que lhes eram propostas me levaram a refletir sobre o papel da escola na formação desses sujeitos. Embora a legislação brasileira apresente como prerrogativa máxima que a educação escolar deve assegurar a formação integral de todos os alunos, a realidade parece estar muito distante.

Ao adentrar no ambiente escolar, percebo que o estudante é visto como um ser deslocado das questões sociais e emocionais que o circundam. É um sujeito que está na escola para aprender, é um cérebro, e caso a aprendizagem não ocorra, é porque há algo errado em seus processos cognitivos. Portanto, é necessário encaminhá-lo para especialistas da área da saúde, pois eles detêm o saber científico, e são creditados a atestar o que não vai bem com esse sujeito.

Para além disso, se refletirmos sobre os muitos motivos que levam os profissionais da educação a encaminharem os alunos para diagnósticos, talvez cheguemos à conclusão de

que nem os processos cognitivos são considerados adequadamente, posto que muitas situações de não-aprendizagem vivenciadas pelas crianças nas escolas fazem parte do seu processo de construção do saber, ou seja, muitas vezes, as crianças estão apenas sendo crianças!

Isso é muito comum, por exemplo, quando crianças na Educação Infantil (3 a 5 anos) são encaminhadas para diagnóstico com suspeita de TDAH porque são "agitadas", "desatentas", ou porque têm dificuldade de "concentração" em sala de aula. Ao analisarmos a teoria do desenvolvimento infantil, proposta por Vigotski (2000b), compreendemos que as habilidades de atenção e de concentração são construídas ao longo da vida, na interação com outros sujeitos, sendo mediadas por instrumentos e por signos. Portanto, quanto mais nova a criança, em menor grau essas habilidades estarão desenvolvidas.

Além disso, segundo Vigotski (2000b), as FPS, próprias dos seres humanos, são produzidas no contexto sociocultural. A emoção é um aspecto da constituição humana e, por essas razões, para Vigotski, só é possível compreender o ser humano considerando sua base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão relacionadas dialeticamente. Nesse sentido, como avaliar um sujeito sem considerar as relações afetivas que circulam em seu ambiente familiar, social e escolar?

Reportando-me a Rex, chamou-me a atenção uma criança diagnosticada com TEA ter um vocabulário bem desenvolvido e articulado, embora no momento da entrevista tivesse apenas oito anos. Ademais, apesar das suas queixas em relação aos colegas, tive a sensação de que ele desejava muito interagir com eles. No momento em que as crianças brincavam no pátio, na aula de Educação Física, ele foi para a janela reclamando do barulho, contudo, observava-as com olhar de quem desejava "estar junto".

Constatei também sua grande frustração, acompanhada de uma baixa expectativa sobre si mesmo, por não saber ler e escrever, rejeitando atividades que solicitassem essa tarefa. Contudo, no quebra-cabeça, ele, por iniciativa própria, tentou ler o que estava escrito, depois de eu ter elogiado sua produção.

Intrigou-me o fato dessa criança ser tão "sozinha" e de verbalizar essa solidão pela rejeição dos colegas. Isso me fez questionar: o que estamos fazendo com os "incluídos"?

Tomando como referência os estudos realizados por Vigotski (2000b), a interação social, ou seja, a relação com outros indivíduos, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. Isso representa dizer que, para que a aprendizagem aconteça, é necessário que as pessoas estejam envolvidas ativamente, trocando experiências. Portanto, a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos, de signos e pelo outro. E,

nesse sentido, é possível questionar (além das questões que envolvem os aspectos sociais e familiares): como uma criança que não se relaciona ativamente com os outros, não participa de brincadeiras e de jogos coletivos, não se integra ao grupo, poderá se apropriar dos conteúdos escolares?

Também me deixou bastante intrigada o diagnóstico de TEA atribuído a essas crianças. No caso de Peter Pan e de Emílio, demonstravam ser aparentemente tranquilos, desenvolviam as atividades propostas com atenção e com interesse. Em nossa conversa, foram bastante atenciosos e prestativos, olhavam fixamente nos meus olhos, buscando responder a todas as perguntas. Contudo, todas, Rex, Peter Pan e Emílio, demonstraram um certo grau de insegurança e até de fragilidade. Por vezes, tentavam me agradar, buscavam aproximação física, prestavam muita atenção às minhas falas e aos movimentos.

Além disso, diferentemente de Rex, Peter Pan e Emílio apresentaram falas fantasiosas, relacionadas especialmente às suas condições de vida extraescolares, o que me fez questionar se, de fato, essas seriam características do autismo, ou por que suas realidades familiares são conturbadas e precisam da fantasia para aliviar as emoções?

Em razão disso, à primeira vista, essas crianças não apresentavam nitidamente as características do TEA, visto que comunicavam abertamente suas ideias, interagiam comigo sem receios, aceitavam o contato físico, olhavam-me nos olhos, o que faz com que eu me atreva a questionar os indicativos que os levaram ao diagnóstico de TEA. Tal diagnóstico é justificado pelas professoras principalmente por não acompanharem os conteúdos escolares, pela insegurança nas atividades propostas, pela pouca interação com os colegas e pela seletividade alimentar. Contudo, todas apresentavam comprometimentos emocionais importantes, advindos de suas relações familiares ou das relações com os colegas, que não podem ser descartadas na produção do diagnóstico.

Para além disso, não estarão os diagnósticos fabricando as doenças? O problema está com as crianças ou com os diagnósticos? Até quando nós, adultos, vamos decidir por elas?

O que se pode perceber na realidade escolar é que o diagnóstico tem a última palavra; é ele que define o sujeito, seja para os profissionais da educação, para as famílias ou para os próprios sujeitos. O que mais intriga no diagnóstico é que ele cria identidades e, a partir do momento que o contexto social define esse sujeito pela sua "doença" ou pela impossibilidade, esse rótulo "cola" nele. Ele passa a ser a sua "doença".

Outrossim, podemos relembrar, nos casos citados, o que nos ensina Vigotski (1997 a) sobre a deficiência primária e secundária. Conforme já discutido em capítulos anteriores, a

deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos, ao que ele denominou de deficiência primária.

Em relação a Peter Pan, destaca-se a superproteção por parte da mãe, evidenciada diversas vezes por Violeta, devido à sua dificuldade em atender as demandas do filho com diagnóstico de TEA. Por considerá-lo frágil, é possível que a mãe não invista em suas possibilidades, e, por isso, não estabeleça limites, não o incentive a frequentar a aula, e tenha dificuldades em ajudá-lo no processo de desfralde, o que pode acentuar a sua deficiência primária.

Nesse sentido, é preciso atentar para a deficiência secundária, dado que esta engloba as consequências psicossociais da deficiência primária, representando o maior desafio da educação, posto que as limitações criadas pelo defeito não estão contidas na deficiência em si mesma, mas na forma como o contexto social opera com a deficiência.

No caso de Rex, Peter Pan e Emílio, parece-me que o autismo já foi inscrito em sua condição e, desse modo, seus comportamentos são justificados pelo transtorno com o qual foram diagnosticados. Por consequência, essas crianças poderão ser condenadas aos limites inerentes ao seu transtorno, tomados, assim, como fato consumado e independente das condições educacionais de que dispõem.

6.12 ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR

No tocante às crianças do ensino regular, conforme mencionei anteriormente, optei por apresentar os dados coletados na entrevista de forma conjunta, organizadas por categorias, tendo em vista a similitude de suas respostas.

Essas crianças serão identificadas como Rapunzel[77], por ser uma menina de cabelos muito longos e, em suas falas, aparenta estar presa em um castelo repleto de amor e de bondade; Pollyanna[78], por se tratar de uma menina que, tal como a personagem da história, sempre consegue enxergar as coisas positivas em todas as pessoas e em todos os espaços; Dengosa,

[77] A narrativa infantil fala sobre uma moça de cabelos muito compridos que vivia trancada numa torre por ordem de uma bruxa malvada.

[78] Pollyanna é um livro de Eleanor H. Porter, publicado em 1913, e considerado um clássico da literatura infanto-juvenil. A personagem principal é uma menina de onze anos que, após a morte de seu pai, um missionário pobre, se muda de cidade para ir morar com uma tia rica e severa. No seu novo lar, passa a ensinar às pessoas o "jogo do contente" que havia aprendido com o seu pai. O jogo consiste em procurar extrair algo de bom e positivo em tudo, mesmo nas coisas aparentemente mais desagradáveis.

fazendo referência ao personagem Dengoso[79], um dos sete anões de Branca de Neve, pois, tal como o nome, Dengosa demonstra ser tímida, sua voz é bastante baixa, e, por isso, em diversas oportunidades, precisei pedir-lhe para falar um pouco mais alto e, até mesmo, repetir a sua resposta.

Nesse sentido, da mesma forma como procedi com as crianças que frequentam o AEE, iniciei nossa conversa com as apresentações iniciais, dispus sobre a mesa jogos e livros de literatura para que escolhessem um para podermos dialogar. Todas optaram por um livro de literatura, por isso, permiti que lessem as letras ou as imagens (visto que uma delas não sabia ler), e, depois, conversamos sobre o conteúdo das histórias, explorando suas figuras. Vale destacar que todos os livros discutiam histórias relativas à importância da inclusão e da não violência, e foi nesse ínterim que consegui estabelecer relação com as perguntas propostas na entrevista.

A seguir, apresento os resultados das entrevistas, que ocorreram de maneira informal, categorizados pelos eixos já indicados no início deste capítulo.

6.12.1 Categoria Deficiência

Concepção de inclusão: significados sobre a deficiência; percepção sobre a inclusão promovida na escola.

Para compreender qual a compreensão das crianças *sobre deficiência e sobre inclusão,* perguntei para todas se havia em sua sala de aula alguma criança com deficiência.

6.12.1.1 Rapunzel, a amiga de todos

Rapunzel tem 9 (nove) anos, frequenta o quarto ano e é aluna da professora Rosa.

Rapunzel revelou não saber o que era uma deficiência, por isso, na tentativa de lhe ajudar a compreender tal conceito, mencionei que uma pessoa com deficiência era aquela que apresentava alguma limitação que poderia se física, sensorial ou intelectual, explicando que: *a pessoa poderia ser cega, com um problema na perna, no braço ou mesmo na sua forma de aprender e de se comportar, como era o caso de crianças autistas*.

[79] É um dos sete anões de *Branca de Neve e os Sete Anões*. Tal como seu nome, o personagem é extremamente tímido e sua voz baixa, especialmente na frente de Branca de Neve.

Após esse esclarecimento, Rapunzel colocou que conhecia uma "amiguinha que desenhava muito bem", ou seja, era "artista". Expliquei, então, as diferenças entre uma pessoa autista e uma artista, ou seja, *Artista* é uma pessoa que tem habilidades nas artes, como desenhar, pintar, bordar, representar. Já *Autista* é uma pessoa que tem alguns comportamentos diferenciados, como isolamento dos outros, gestos repetidos, algumas não falam e não gostam de mudanças na rotina. Ela me disse que entendeu, e, nesse caso, não conhecia ninguém.

Voltei a repetir a mesma pergunta, visto que eu tinha o conhecimento de que era aluna da professora Rosa e, em sua sala, havia duas crianças com TEA, mas ela continuou afirmando não haver crianças com essas características em sua sala, ou mesmo na escola. Perguntei, então, se havia alguma criança com alguma diferença no seu modo de aprender, ao que ela respondeu: "Bom, uma desenha bem, outra desenha um pouco errado" [...].

6.12.1.2 Pollyanna em sua escola perfeita

Pollyana tem 8 (oito) anos de idade, frequenta o terceiro ano e é aluna da professora Margarida.

Da mesma forma que Rapunzel, Pollyanna também demonstrou desconhecer a existência de crianças com deficiência em sua sala e em sua escola. Insisti na pergunta, questionando se ela sabia o que era uma criança com TEA, ao que ela respondeu prontamente: "*Sim, mas não tem* na escola inteira."

Questionei, então, sobre as outras deficiências, como: crianças que usam cadeira de rodas, com síndrome de Down ou com dificuldades de aprendizagem. Ela continuou afirmando: "*Que eu saiba, não".*

Como essa resposta me deixou surpresa, perguntei-lhe se todas as crianças sabiam ler e escrever, e, novamente, ela respondeu de forma incisiva: Todo mundo sabe ler. "*Eu já sei, algumas crianças já sabem ler e outras estão aprendendo a ler ainda".*

Continuei insistindo, dizendo: "Mas tu estás no terceiro ano, então já passou pelo primeiro, pelo segundo e pela educação infantil; tu nunca conviveste com uma criança com deficiência?". Pollyanna disse: "Nunca."

6.12.1.3 Dengosa na escola que não falta nada

Dengosa tem 7 (sete) anos de idade, frequenta o segundo ano e é aluna da professora Hortência.

De um modo um pouco diferente das demais, Dengosa informou conhecer na escola apenas uma criança com deficiência: um menino com baixa visão que, segundo ela, era quase cego e, por isso, precisava de uma "coisa" para enxergar *(referindo-se à lupa).*

Perguntei, então, se ele desenvolvia atividades diferenciadas dos demais e ela respondeu que não, apenas usava uma lupa. Questionei se ele sabia ler e escrever e ela respondeu que não.

Na sequência, perguntei-lhe se havia, em sua sala, crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, ao que ela respondeu: "Não sei o que que é isso." Após lhe explicar brevemente sobre a que se referiam as dificuldades para aprender, ou seja, quando uma criança não sabia ler ou escrever ou não conseguia desenvolver as tarefas propostas pela professora, ela respondeu que "*o [...] (referindo-se à criança com deficiência visual que ela já havia citado) tinha dificuldades."*

6.12.2 Categoria Interação

Relação com os colegas: relacionamento com as crianças com deficiência ou necessidades específicas de aprender e de se comportar.

Dando sequência à nossa conversa, expliquei para as meninas que gostaria de entender o que elas pensavam sobre inclusão, colocando o que significa inclusão de uma forma que pudessem me entender, ou seja, "quando todas as crianças aprendem juntas, brincam umas com as outras, quando ninguém é deixado de fora, ou é vítima de *bullying*".

Seguindo o mesmo caminho, busquei entender se ocorria *bullying* em relação às crianças com deficiência, explicando-lhes, em linguagem simples, que *bullying* é uma forma de violência, citando, como exemplo, "quando uma criança xinga a outra, a maltrata por preconceito, por não gostar desta simplesmente porque é negra, ou porque tem uma deficiência, ou ainda porque não aprende do jeito que a professora ensina". Além disso, questionei se elas entendiam que havia inclusão na escola, se todas as crianças se sentiam bem, se estavam felizes, se havia *bullying* e o que elas pensavam sobre isso.

Todas responderam enfaticamente que não havia *bullying* na sala de aula, nem mesmo no recreio, ou quando vão ao pátio da escola para aula de Educação Física. Então perguntei se haviam presenciado brigas ou xingamentos entre as crianças e se aquelas que não sabiam ler e escrever eram respeitadas pelos colegas, ou se alguém fazia "chacota", chamando-os de "burros", por exemplo.

Rapunzel prontamente respondeu*: "Eu nunca percebi, eu acho que todo mundo está feliz."* Pollyanna respondeu declaradamente: *"Na minha escola todo mundo se ama, tudo é perfeito em nossa sala e em nossa escola."*

Continuei indagando se, por acaso, por exemplo, na sala de aula, ou mesmo na escola, tivesse uma criança cega, uma surda, ou uma criança que usasse cadeira de rodas, se elas seriam amigas dessa criança, se brincariam com ela. Na sequência, descrevi um pouco de nossas falas:

> Rapunzel: Uhum.
> P: Por quê? Me fala um pouco sobre isso.
> Rapunzel: Porque eu ia ter dó se outras pessoas não quisessem brincar com ela, ou se alguns tirassem sarro dela. Eu ia ser amiga do mesmo jeito.
> P: Tu conheces alguém assim, que usa uma cadeira de rodas, que é cego ou é surdo?
> Rapunzel: Não.
> P: Vou fazer uma outra pergunta: se tivessem crianças na tua sala com dificuldade de aprendizagem, essas crianças seriam tuas amigas?
> Rapunzel: Uhum.
> P: E os colegas da sala são amigos delas?
> Rapunzel: São.
> P: E por acaso tem algum colega que tire "sarro", brigue com eles ou os chame de "burros", por exemplo?
> Rapunzel: Tem uns meninos que chamam de burro, falando palavrão um para o outro.
> P: Tu achas que essas crianças que têm dificuldade se sentem bem dentro da sala de aula? Elas estão incluídas?
> Rapunzel: Sim.
> P: Elas não ficam tristes quando são chamadas de burras?
> Rapunzel: Não, elas ficam com a cara normal. [...] A professora fala para não fazer bullying, para respeitar o colega.
> P: Na hora do recreio todos brincam juntos?
> Rapunzel: Não, os meninos brincam com os meninos e as meninas brincam com as meninas.

A narrativa de Dengosa, por sua vez, se aproxima das outras entrevistadas, afirmando que a escola promovia a inclusão e que não havia *bullying*, que todos se respeitavam, como é possível perceber no diálogo abaixo:

> P: Tu achas que todas as crianças na escola se respeitam, não tem brigas?
> Dengosa: Não tem briga. Todo mundo se respeita.
> P: Tem bullying na tua escola?
> Dengosa: Não tem ninguém que faz bullying.
> P: Tem alguma coisa que tu pensas que poderia melhorar?
> Dengosa: Não falta nada. Eu gosto de tudo.

Contudo, mencionou que, muitas vezes, quem se altera é o próprio [...] menino com deficiência visual já citado por ela, e, por isso, nem todas as crianças "gostavam" dele.

> Dengosa: Algumas vezes a gente gosta, mas algumas vezes a gente não gosta dele, porque o [...] fica gritando na sala.
> P: E vocês brincam com o [...] ?
> Dengosa: Às vezes sim, mas às vezes não.
> P: E tem algum colega que maltrata o [...], xinga ele?
> Dengosa: Não, é ele que briga com os outros, é isso.
> P: E ele faz as tarefas sozinho ou junto com os colegas?
> Dengosa: Não, ele faz tudo com a ajuda adulta (referindo-se à monitora).

6.13 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR

As narrativas das crianças me deixaram um pouco surpresa, tendo em vista que duas delas desconhecem a existência de crianças com deficiência, e apenas uma reconheceu, por ser uma deficiência visível no corpo, baixa visão, e de esta criança utilizar uma lupa nas atividades escolares.

O desconhecimento das crianças sobre os colegas com deficiência presentes em sala de aula me leva a refletir sobre dois aspectos: o primeiro é a possibilidade de que as crianças com deficiência estejam sendo invisibilizadas na escola; o segundo, e o que mais me toca, é que talvez as crianças entrevistadas reconheçam o verdadeiro sentido da inclusão, ou seja, aquela que acolhe a todos, inclusive a elas mesmas. Uma crença de que ser diferente é próprio da espécie humana e, portanto, elas não precisam ser evidenciadas. Logo, a diferença, nesse contexto, não é o mal.

Nesse ponto, a diferença não deve ser vista como “oposição”, posto que somos constituídos pelas nossas diferenças. O ser humano, portanto, não é “igual”, o "mesmo", mas é híbrido. Por isso, a sua identidade não pode ser nominada, supervalorizar o déficit, a incapacidade, em oposição ao normal, ao que é universalmente aceito, padronizado.

> [...] no entendimento de que não há identidades, mas apenas uma identidade (a de ser humano) e de que a diferença é de todos, é própria da espécie humana e não somente daquele nomeado como deficiente, a inclusão [...] em sua potência acaba por ser benéfica a todos, uma vez que ela desterritorializa o território dos excluídos e dos incluídos, uma vez que todo ser humano, em algum momento, vive circunstâncias no papel de excluído e de incluído (Orrú, 2017, p. 51).

A diferença, então, é parte intrínseca da condição humana, e não deve ser vista como uma oposição ao que é considerado "normal" ou universalmente aceito. Essa perspectiva está alinhada com a visão de Vigotski_de que a identidade humana é híbrida e não pode ser limitada a categorias fixas e estereotipadas.

É também nesse sentido que orientam os documentos regulatórios nacionais e internacionais sobre inclusão, especialmente a PNEEPEI (2008), quando preconizam que todas

as pessoas têm direito à educação e que todas têm possibilidades de aprendizagem. E, para dar conta desses princípios, é preciso garantir a acessibilidade plena e o respeito à diferença no processo de inclusão. Talvez as narrativas dessas crianças nos ajudem a reinventar a inclusão proposta pela legislação.

Além disso, quando as crianças dizem que todos devem brincar juntos, evidencia-se a possibilidade do diálogo com as diferenças, da solidariedade e do acolhimento, que são princípios basilares da educação inclusiva. Portanto, trata-se de uma relação de respeito às diferenças, e de atenção ao outro, em uma relação na qual todos se beneficiam com a diversidade, visto que ela está presente em cada um de nós.

No entanto, as narrativas das crianças com deficiência e as minhas observações revelaram que elas não estão interagindo ou mesmo brincando com aquelas sem deficiência. De acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski (1997), o desenvolvimento humano é mediado pela interação com o ambiente social e cultural. Nesse sentido, as crianças constroem conhecimentos e significados por meio das interações com outras pessoas e com o ambiente ao seu redor. Portanto, a falta de conhecimento das crianças sobre os colegas com deficiência pode ser interpretada como uma falta de interação e de diálogo com essas diferenças.

Partindo desse entendimento, as crianças com deficiência podem estar sendo invisibilizadas na escola, ou seja, não estão sendo reconhecidas e incluídas em igualdade de condições. Isso pode ser um reflexo da falta de oportunidades para interações entre as crianças com deficiência e seus colegas, o que pode limitar o desenvolvimento de uma compreensão mais abrangente da diversidade humana.

É importante salientar, também, que as crianças pesquisadas evidenciaram o que, na visão do adulto, pode ser considerada uma compreensão romântica da escola e das relações interpessoais que lá ocorrem. Nessa perspectiva, a escola poderá ser vista como um ambiente onde tudo é “perfeito”, onde não há espaço para deficiência, vista como sinônimo da "imperfeição". Essa idealização da escola como um lugar onde todos se “amam” pode levar à negação dos conflitos que são próprios em qualquer relação interpessoal.

No entanto, há ainda uma outra possibilidade: talvez a realidade em que vivem as crianças pesquisadas seja bastante desfavorável, e a escola, apesar dos seus problemas, ainda se constitui em um espaço onde as mesmas se sentem acolhidas e amadas. Nesse contexto, os problemas da escola são minimizados pela importância do ambiente escolar como um porto seguro. As crianças podem se sentir protegidas na escola, longe das dificuldades que enfrentam em casa ou na comunidade.

Outrossim, precisamos romper com a ideia de escola perfeita, pois está tudo bem não ser perfeito. A crença na existência de uma escola "perfeita" pode levar as crianças a acreditarem que não há desentendimento entre elas, o que, por sua vez, pode dificultar a abertura para o diálogo, tão fundamental para a promoção da inclusão. É crucial compreender que as diferenças são características intrínsecas das pessoas que convivem em sociedade e, portanto, devem ser consideradas como uma parte essencial da experiência escolar.

Para além disso, é preciso falar sobre inclusão não apenas quando ocorrem conflitos ou preconceitos, tal como referidos pelas crianças, mas, sim, de forma contínua, em todas as atividades e rotinas escolares. Igualmente, é fundamental dar visibilidade ao tema, para que as crianças possam compreender as lutas travadas pelas pessoas com deficiência diariamente contra o preconceito e a discriminação. Assim, é urgente romper com uma visão romantizada sobre a deficiência, carregada de sentimento de solidariedade e de piedade, tendo em vista que a inclusão não é somente uma questão de direitos humanos, mas também de formação para a vida em sociedade.

Continuando a análise à luz da teoria histórico-cultural de Vigotski, pode-se observar que a visão romântica da escola e das relações interpessoais apresentadas pelas crianças denuncia um contexto social limitado, em que as relações nele estabelecidas precisam ser problematizadas. Segundo Vigotski (1997), o processo de desenvolvimento ocorre por meio da mediação social, ou seja, da interação com outras pessoas e da troca de ideias e de perspectivas. Essas interações podem envolver conflitos e desacordos, que são essenciais para o crescimento intelectual e emocional. A forma como esses conflitos e esses desacordos são vivenciados, singularmente, diz sobre a forma como são estabelecidos socialmente.

Portanto, a ideia de uma escola "perfeita", onde não há espaço para a deficiência ou para os conflitos, contradiz a perspectiva vigotskiana. Ao negar ou ao ignorar a existência de conflitos e de diferenças na escola, as crianças podem perder a oportunidade de desenvolver habilidades de diálogo, de empatia e de resolução de problemas, que são fundamentais para a inclusão e para o convívio em sociedade. Essa negação e essa ignorância dizem respeito a própria estrutura social normalizadora.

Dessa forma, a partir de Vigotski, é possível sugerir a importância de uma visão realista e consciente da escola como um ambiente onde existem diferenças, conflitos e desafios. É por meio da interação e do diálogo que as crianças podem aprender a lidar com as diferenças, desenvolver habilidades sociais e construir uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo ao seu redor.

6.14 EDUCAÇÃO INCLUSIVA ESCOLAR: REFLEXÕES E PROBLEMATIZAÇÕES

Fui professora de escola pública por quase 21 (vinte e um) anos, divididos entre a docência, a gestão e a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação Municipal. A experiência na educação básica foi uma das grandes marcas que tenho como professora, hoje, no ensino superior. Devo muito à escola pública. Nela aprendi a ser professora, a entender os processos de aprendizagem das crianças, a mediar conflitos, a desnaturalizar o que é posto como "normal", como condição *a priori* das crianças e da comunidade.

Foi assim que, depois de muitos anos, agora na condição de pesquisadora do programa de doutorado, o retorno à escola pública me provocou sentimentos diversos como: excitação, saudades, empatia, mas também estranhamento e questionamento.

O que mais me impactou nessa inserção foi o processo de naturalização das desigualdades presentes na escola. É claro que, na minha época de docente *(dizem que quando falamos em minha época é porque estamos velhos)*, esse problema já existia, ou seja, era natural que crianças estivessem na escola ano após ano e não aprendessem a ler e a escrever, que reprovassem, constantemente, que abandonassem a escola, afinal, como muitos diziam: *a escola não foi feita para todos.*

Contudo, parece-me que essa realidade foi recebendo novos contornos e novas terminologias. Com a aprovação dos documentos regulatórios que regem a educação inclusiva, em especial a PNEEPEI (2008), as crianças com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades passaram a ser integradas à escola. Mas, a que custo está ocorrendo essa integração? Existe, de fato, a inclusão, tal como orienta a PNEEPEI (2008)?

Digo isso porque, ao que me parece, nós nos escondemos atrás dos laudos médicos para justificar o nosso fracasso como instituição educativa. Os estudantes não aprendem porque são disléxicos, hiperativos, são autistas, têm deficiência intelectual ou mesmo transtorno opositor do desenvolvimento. São eles o problema, são disfuncionais, pois não se adaptam e não aprendem. Por serem doentes, são também pacientes, sendo alvos dos tratamentos e da medicalização. Com efeito, as crianças passam a ser os principais alvos da medicalização em função das doenças do não aprender e do não se comportar. A medicalização transforma a vítima em portadoras de transtornos, portanto, em culpados.

Sob essa ótica, amparados pelo modelo médico, nomeamos, identificamos e classificamos em transtorno questões que, muitas vezes, são da esfera social. Transformamos as desigualdades sociais em problemas individuais.

O problema está nos neurotransmissores que estão desregulados, e não porque estamos sofrendo, porque estamos sendo violentados todos os dias com o excesso de informações nas redes sociais, nas tarefas a serem cumpridas e, sobretudo, pela carência de políticas públicas que beneficiem as populações mais vulneráveis, fazendo com que elas sejam as principais vítimas da violência e da desigualdade social. Nem mesmo as crianças estão isentas dessas condições, pois cada vez mais elas não têm espaço para brincar e para serem crianças. Infância que é desacreditada, que não tem voz, em que se fala por ela e se decide por ela.

Para além disso, como nos ensina Vigotski, é a nossa singularidade que nos constitui como humanos. Quando a singularidade é transformada em diferença, e, por isso, é discriminada, estamos negando no outro a sua humanidade. Assim, ele não é um diferente, mas um desigual. As diferenças nos constituem e existem na relação com as pessoas. Se o outro é diferente de mim, o problema está com ele?

E, ainda, quando retiramos do outro a sua identidade, também estamos negando a nossa, pois o humano se constrói na alteridade. Constituímo-nos como seres humanos na e pela alteridade, e, dessa forma, construímos nossa subjetividade a partir do outro.

Com Vigotski também aprendemos que a nossa condição humana nos possibilita interagir com o nosso entorno, transformando e sendo transformado por ele. Se somos seres históricos e sociais, que a todo tempo estamos nos transformando, o que representa ser normal? Não existe um comportamento único, mas muitos, e esses dependem do contexto, do ambiente, da situação vivida. Existem, portanto, muitos modos de ser e de se subjetivar.

Essas ideias encontram ressonância nas ideias de Baptista (2020), quando menciona a impossibilidade de se estabelecer fronteiras entre o que é normal e o que é patológico no desenvolvimento infantil. Contudo, isso se torna possível quando a escola apresenta um modelo de ensino padronizado e avalia o desempenho das crianças pautado nesse modelo.

Nesse contexto, o principal objetivo da educação inclusiva, o acolhimento a cada estudante em sua diferença, tem sido reduzido à oferta de atividades “adaptadas”, partindo daquilo que o professor considera como “adequado” às necessidades daquele aluno, que precisa se adaptar, o máximo possível, às condições impostas pela normalidade. Ao determinar o que deve ser aprendido pelos estudantes, a escola acredita estar realizando um processo educativo inclusivo, pois há uma modificação na tarefa, muitas vezes, organizada a partir de um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Tal perspectiva me leva a questionar as relações que estão sendo estabelecidas nas escolas com os estudantes que apresentam diagnóstico de deficiência ou transtorno de aprendizagem. O que se percebe na realidade escolar é que o problema é visto como estando nos sujeitos que têm deficiência, que se comportam mal, ou naqueles que não aprendem no tempo instituído, mesmo que esses representem quase metade dos alunos que frequentam a escola. É o fenômeno da patologização, o qual vê a questão como um problema individual, e não coletivo. É importante reconhecer que não somos apenas um comportamento isolado, mas, sim, indivíduos diversos com diferentes formas de agir e de viver.

Além disso, a realidade escolar revela que, ao se classificar o aluno, definindo-o pelo seu diagnóstico, concebe-se ele como a "fonte de todo mal" e, por isso, as condições sociais não são questionadas, não se contextualiza a sua condição. E é nessa naturalização e nessa descontextualização das condições porque passam os alunos que se sustenta a patologização. O que se pode perceber é que, ao se patologizar os problemas escolares, destituímos o sujeito dos seus direitos, nesse caso, o direito de aprender. Em Vigotski, entendemos que a deficiência somente é percebida pelo sujeito como um "problema" quando o meio social, amparado em padrão de normalidade, discrimina esse sujeito, tornando-o desigual.

A partir desse ponto de vista, precisamos questionar o papel dos diagnósticos dos problemas de aprendizagem. O que se percebe é que eles têm na escola a primeira e a última palavra, seja para os profissionais da educação, para as famílias e para as próprias crianças. O diagnóstico cria identidades e o sujeito passa a ser o seu diagnóstico.

Ademais, percebo também que, ao avaliar as crianças, tanto os profissionais da saúde, quanto os da educação, buscam encontrar nelas as suas impossibilidades, as suas carências. Contrariamente a isso, precisamos repensar as avaliações feitas com as crianças, buscando as suas possibilidades, aquilo que ela gosta de e sabe fazer, e não o contrário. Assim, para avaliar, é preciso ver, escutar, compreender, enxergar as crianças como sujeitos e não como objetos de nossa intervenção.

A título de exemplo, listo alguns critérios indicados pelo DSM-5 para diagnósticos de TEA, os quais incluem: a) Deficiência persistente na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; b) Dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos; c) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; d) Movimentos motores estereotipados ou comportamentos repetitivos; e) Interesses restritos e fixos com intensidade anormal ou foco; f) Insistência em rotinas; g) Seletividade alimentar.

A pergunta é: quem nunca?

O que se pode perceber, como já mencionado anteriormente, é que esses critérios, muitas vezes, são utilizados de forma descontextualizada. O TDAH e o TEA são o carro chefe da medicalização, como indicou também os dados coletados na pesquisa de campo.

A criança tem corpo, tem alma, tem cérebro, necessita de atenção, do movimento, da brincadeira, dos limites. Estamos vivendo uma epidemia de doenças ou de distúrbios mentais e, por extensão, os comportamentos das crianças são classificados como desviantes, visto que as crianças não são ouvidas, não se discute o que elas têm a dizer sobre aquilo que elas vivem, sobre o que sofrem. Tudo que queremos é um nome, é uma resposta para os seus comportamentos e um manual de como educá-las e ensiná-las. Nesse caso, o remédio passa a ser a solução, podendo, inclusive, desresponsabilizar os pais de educar e os professores de ensinar. Mas, o remédio educa? O remédio ensina?

E, o mais importante, a escola não pode delegar, unicamente, e nem mesmo prioritariamente, à área da saúde a responsabilidade de determinar os problemas de aprendizagem e os procedimentos de intervenção. Os profissionais da educação estão entre aqueles que mais estudam sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança e sobre as mediações necessárias nesse percurso. Contudo, em grande parte das vezes, os professores não se sentem autorizados a questionar os laudos médicos, aceitando-os passivamente, sendo também eles, assim, objetos e não sujeitos do processo educativo. Ensinar, assim como aprender, exige autoria e autonomia. Como posso ajudar alguém a ser sujeito se também não o sou? Como posso ajudar a desenvolver a autonomia dos educandos na passividade de minha ação? É urgente aos educadores tomar o processo educativo em suas mãos, compreender o seu papel da construção do outro que, assim como eles, está se constituindo na alteridade.

7 CONCLUSÃO

O desafio de desenvolver um trabalho de pesquisa buscando analisar, à luz da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na materialização da educação inclusiva escolar, tendo como sujeitos investigados as professoras e as crianças, foi uma jornada intensa e enriquecedora. O percurso deste trabalho, que incluiu adentrar no espaço escolar, me provocou em muitas direções e movimentos, despertando sentimentos dúbios, satisfação, gratidão, emoção, mas também questionamentos e, por vezes, indignação.

Em meio aos desafios, considero que pesquisar as crianças e as professoras foi certamente uma aprendizagem imensurável e muito gratificante, pois pude perceber a trama de relações que se estabelece na escola, seus conflitos, suas conquistas e, acima de tudo, a esperança compartilhada pelos seus integrantes de dias melhores, aliada à crença na educação como uma possibilidade de transformar o mundo.

Somado a isso, durante a pesquisa, sensibilizei-me com as alternativas encontradas pelas professoras para driblar a falta de formação continuada e a escassez de recursos, fatores que dificultam a inclusão das crianças com deficiência na escola, tanto em aspectos materiais quanto pedagógicos e atitudinais. A dedicação das professoras, o seu empenho em buscar soluções, adaptar atividades, orientar o monitor se constituem em brechas para a concretização da educação inclusiva, mesmo diante de desafios tão complexos.

Durante a pesquisa, constatei, com indignação, a desvalorização do professor pelo sistema público, a enorme quantidade de atividades que os professores precisam cumprir e a precarização da educação. Essas são questões frequentemente responsáveis pelo desencanto dos professores com a profissão, o que provoca o adoecimento e o afastamento do trabalho.

Por essas razões, entendo que é urgente deixar de romantizar a profissão docente. É comum ouvirmos nos cursos de formação inicial e continuada, bem como nas mídias sociais, que o professor trabalha por amor. É inegável que a maioria dos professores amam os seus alunos e a sua profissão, mas esse amor não é suficiente para lidar com a sobrecarga de trabalho imposta a eles.

O professor não ama ter que trabalhar três turnos, enfrentar a falta de recursos da escola, ter que comprar materiais para os alunos, planejar e corrigir atividades em seus dias de folga. Infelizmente, o que comumente vemos no Brasil é um modelo de educação que desrespeita a profissão docente, com turmas numerosas e falta de formação continuada,

sobretudo para o trabalho com crianças com deficiências. Sem querer ser pessimista demais, o sistema educacional está adoecendo a cada dia os professores, matando seu desejo de ensinar.

Não bastam apenas discursos romantizados, é necessário mexer nos alicerces do sistema educacional. Não basta apenas o professor amar a educação, é preciso que ele seja amado por ela. É necessário um amor recíproco; que o professor seja respeitado e que possa viver com dignidade.

Refletir sobre as condições de trabalho do professor é tão importante quanto discutir sobre sua prática, haja vista que, tendo como matriz epistemológica a Psicologia histórico-cultural de Vigotski e o método materialista histórico dialético não é possível pensar as práticas pedagógicas descoladas do contexto histórico-social e das relações em que são produzidas. Seguindo essa direção, com este trabalho, procurei vislumbrar, a partir de Vigotski, as contradições na inclusão dos estudantes com deficiência, tendo como referência as narrativas das crianças e seus professores, pertencentes a uma escola do município de Criciúma. Nesse sentido, procurei realizar uma análise dessas narrativas tendo como ponto de partida as categorias vigotskianas: Deficiência, Mediação, Instrução e Desenvolvimento e Interação Social.

Ressalto, que as falas das professoras se aproximaram dos comentários proferidos pelo grupo professores na ocasião de minha inserção nessa escola como professora extencionista, nas atividades de formação continuada aos professores sobre deficiência e inclusão, conforme mencionei no primeiro capítulo.

Nesse contexto, percebi que as compreensões das professoras sobre a *Deficiência* apresentam resquícios do modelo médico, o qual concebe a deficiência como fragilidade e como incompletude, ideia também compartilhada pelas crianças do ensino regular pesquisadas. Enquanto as professoras toleram as crianças com deficiência, pois não se sentem autorizadas a ir contra a educação inclusiva, uma das crianças do ensino regular refere-se a elas com sentimento de piedade e de comiseração, questão que também aparece na fala de uma das professoras.

Nesse viés, quando as instituições educativas são orientadas por esses princípios, atuam no sentido de reeducar a criança com deficiência para que ela se aproxime cada vez mais do padrão desejável, estabelecido pelo currículo escolar normativo, organizado para a normalidade. Essa percepção sobre a deficiência remete ao que Skliar identificou como "modelo clínico-terapêutico", o qual luta contra a deficiência e não investe na compensação, tal como profere Vigotski.

Por pressuposto, segundo o que nos sinaliza Vigotski (1997a), é necessário que o processo educativo escolar deixe de ser terapêutico para ser prospectivo, e invista nas possibilidades de aprendizagem das crianças, pois, somente assim, será possível compensar os seus déficits. Portanto, o primeiro passo para construir a educação inclusiva é repensar a concepção de deficiência das professoras, porque essas irão orientar suas práticas pedagógicas e as relações estabelecidas com as crianças e suas famílias.

Já em relação às categorias Mediação, Instrução e Desenvolvimento, os depoimentos das professoras indicaram que as crianças com deficiência pouco estão se desenvolvendo cognitivamente e em suas relações sociais. Em razão disso, revelaram que se sentem angustiadas e até "culpadas" por não estarem cumprindo o seu papel, inclusive com as crianças sem deficiência, tendo em vista que alegam não terem tempo para se dedicarem às especificidades da turma. Nesse quesito, aparece a ideia de que são as crianças com deficiência que estão "atrapalhando" o processo de ensino e aprendizagem e a dinâmica da sala de aula.

Em se tratando da categoria Interação Social, chamou-me a atenção, tanto nas narrativas das professoras quanto das crianças com deficiência, o fato destas não estarem interagindo umas com as outras. Essa é uma das questões que merece um destaque especial, haja vista que, de acordo com Vigotski, a interação é uma das principais fontes de desenvolvimento das funções superiores de pensamento, pois é por meio dela que o sujeito se apropria da cultura.

Aliado a isso, o fato de a criança somente poder participar do AEE e ter direito a um segundo professor se tiver um laudo, e o seu atendimento, nesse serviço, ser individual, incentiva a busca pelos diagnósticos, inclusive precipitados, e revela o quanto essa prática está vinculada ao modelo clínico terapêutico. Para se aproximar de uma proposta de educação inclusiva, como a defendida por Vigotski, uma alternativa é que o AEE trabalhe com as crianças em grupo, proporcionando momentos em que as crianças sem deficiência, como parceiras mais experientes, possam participar de algumas atividades, incentivando a mediação no processo de construção do conhecimento.

Outra possibilidade seria dispensar a obrigatoriedade do laudo para participação no AEE, cabendo aos professores, em conjunto, definir critérios para identificar casos que demandem suporte especializado mais pontual. Isso posto, embora eu não seja contra o laudo, entendo que é necessário repensar a forma como ele está sendo elaborado.

Nesse sentido, penso que os professores deveriam contar com um serviço especializado organizado fora da escola, composto por uma equipe multidisciplinar com

médicos, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, pedagogos, em qualidade e quantidade suficiente para elaborar o diagnóstico, em diálogo constante com os professores. Além disso, esses profissionais deveriam manter um diálogo contínuo também com as crianças e suas famílias, além de conhecer de perto o contexto social em que a escola está inserida.

Da mesma forma, considero fundamental que esse serviço ofereça acolhimento, individual e em grupo, aos professores, às famílias e às crianças. Tais serviços podem incluir rodas de conversa, nas quais todos possam comunicar suas angústias, suas necessidades e seus sofrimentos, e pensar juntos em estratégias colaborativas para superá-los. Os profissionais especializados nesse serviço desempenham um papel importante no processo de inclusão, oferecendo suporte e orientação em momentos de dificuldades.

Além desses serviços de atendimento, considero necessária a oferta de Programas de Formação e de Estudos tanto para os professores, quanto para as famílias, uma vez que são elas que, primeiro, acolhem a criança com deficiência. E é nesse contexto que se inicia a construção de suas identidades, condição fundamental para o trabalho escolar.

Do mesmo modo, entendo que é imprescindível que a escola disponha de, pelo menos, um profissional especializado, como um psicólogo ou um psicopedagogo, para auxiliar tanto os professores quanto as famílias no processo de inclusão. Esse profissional teria um papel fundamental na promoção de um trabalho colaborativo, no qual todos possam contribuir para assegurar o processo de inclusão de maneira efetiva.

Somado a isso, é imprescindível que as escolas trabalhem em rede, formando núcleos de estudo e discussão com outras instituições próximas e que compartilham de realidades socioculturais semelhantes. Esses grupos devem se dedicar ao estudo e à formação continuada, envolvendo profissionais especializados, orientados pelo modelo social da deficiência, bem como as professoras da sala comum e as do AEE, promovendo a troca de experiências sobre inclusão. Por meio desse diálogo, é possível repensar a forma como é concebida a deficiência e aprimorar as metodologias de ensino e de aprendizagem, assegurando o acesso pleno a todas as crianças, independentemente de sua forma de se relacionar com o conhecimento.

Na tentativa de ampliar esse debate e contribuir como pesquisadora para a materialização da educação inclusiva das crianças com deficiência, tal como proposta por Vigotski, também considero a necessidade do poder público e da escola investirem em programas e em projetos educativos de apoio ao deslocamento das crianças com deficiência de

suas casas para a escola, bem como a mobilidade dentro do espaço escolar, incluindo a construção de elevadores, o piso tátil e as rampas, que tornem o ambiente acessível às pessoas cegas ou com mobilidade reduzida.

Não podemos esquecer também que a escola é lugar de fazer amigos, de brincar, de jogar e de ser feliz. É onde se constroem os valores morais. Por isso, é importante incentivar a construção de grupos de amigos, de grêmios estudantis, de atividades de confraternização e, por que não dizer, de festa, de alegria, de arte.

É preciso uma discussão mais ampliada sobre os fundamentos teóricos da Psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre Deficiência, Inclusão, Mediação e Interação. É urgente esclarecer que interação não é mediação, da mesma forma que integração não é inclusão, embora caminhem na mesma direção.

Por todas as questões apresentadas até aqui, compreendo que o que ocorre na escola é a integração e não a inclusão da criança com deficiência. Embora as crianças estejam presentes fisicamente na escola, elas não participam ativamente dos seus processos de aprendizagem e de interação social. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se distanciam das proposições da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, pois, nessa perspectiva, uma pedagogia que intenta ser inclusiva deve romper com o aprisionamento biológico, dando espaço à construção do sujeito como ser histórico e subjetivo.

Em meio a essas inconclusivas considerações, considero, também, que foi difícil encerrar esta tese, pois sempre que estudava sobre o tema, abriam-se outros caminhos, outras formas de perceber, outras possibilidades. Isso fortalece a minha concepção de que a inclusão é um caminho possível, um percurso a ser percorrido e que se faz no caminhar. É uma trajetória, uma viagem, em que não existe ponto de chegada, pois este é sempre inacabado, tendo em vista que sempre haverá outras pessoas, outros dias, outros contextos, outras situações que requerem o nosso olhar atento e a nossa escuta cuidadosa.

O que é mais brilhante em tudo isso é que a inclusão é uma caminhada sem fim, sem receitas e sem métodos sistematizados, porque a inclusão resiste à normalização. E, talvez por isso, seja um processo tão difícil de se materializar. Como incluir em um espaço regido sob a égide da normalização? Como nos tornamos professores inclusivos se nós também nos normalizamos? Como criar espaços alternativos para se pensar e aprender, se nós também nos condicionamos a um currículo prescritivo e instrumental que não nos desafia à reflexão, à crítica, à leveza e à arte? Um currículo no qual transformar é sinônimo de inovar, de utilizar

novas tecnologias, de se adaptar às exigências cada vez mais galopantes do mercado de trabalho?

A construção de uma escola inclusiva, tal como idealizada por Vigotski, implica a necessidade de uma reestruturação profunda da sociedade em que vivemos, visto que a escola é o reflexo da sociedade. É preciso questionar a lógica capitalista que coloca o lucro acima das necessidades humanas, produzindo as desigualdades e a exclusão social.

Assim, para construir uma escola inclusiva, é preciso ir além das mudanças nas práticas pedagógicas e investir em políticas públicas que promovam a equidade e o acesso aos direitos humanos universais. É necessário enfrentar as barreiras estruturais e culturais que impedem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade.

Será que a proposta de inclusão de Vigotski é uma utopia? Ou será que ela irá nos libertar de nossas amarras, criadas por nós mesmos e pelo modelo capitalista selvagem em que vivemos, tornando-se uma possibilidade real de transformação social?

Convido a pensarmos sobre isso.

REFERÊNCIAS

ADLER, Alfred. **El carácter neurótico**. Tradução: Von Ritter-Zahóny y P. F. Valdés. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1993.

ALCOBA, Susie de Araújo Campos. A inclusão de alunos com deficiência na Universidade: o desafio pedagógico. In: V Seminário de Educação "Sociedade Inclusiva", **Anais**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2008.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo. Cortez Editora, 1980.

ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais: continuísmos nas justificativas de uma Educação Especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances:** estudos sobre Educação, v. 25, n. 1, 116-134, 2014. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2745/252. Acesso em: 19 out. 2020.

ASBAHR, Flavia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Criança não é manga**: não amadurece: conceito de Maturação na teoria histórico-cultural. Psicologia: ciência e profissão, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n2/v33n2a12.pdf. Acesso em 20 de março de 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5a ed (DSM-5). Artmed, 2014.

BALDAÇARA, Leonardo *et al*. Hiperlexia em um caso de autismo e suas hipóteses.In: **Revista Psíquica Clínica**, São Paulo, n.5, n.33, p. 268-271, nov. 2006. https://www.scielo.br/j/rpc/a/GHSK3RFJFztY7b43tfpKP4C/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto; OLIVEIRA, Aniê Coutinho de; SILVA, Carla Maciel da. Infância e medicalização da vida: uma análise sobre a produção diagnóstica e seus nexos com os processos de escolarização. In: **RIAEE: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 5, p. 2803-2819, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/80. Acesso em 13 jul. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2004

BARROCO, Sonia Mari Shima. A **educação especial do novo homem soviético e a psicologia de Lev Semionovitch. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista de Araraquara, 2007. 414 f. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/101588. Acesso em 22 maio 2020.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância no contexto da educação infantil**. In: VASCONCELLOS, Tânia de (Org.). Reflexões sobre infância e cultura. Niterói: Eduff, 2008. p. 73-91.

BORBA, Angela Meyer. As culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**... Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022

BOURDIEU, Pierre. A **Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre *et al*. **A miséria do mundo**. 4ª ed. Vozes: Petrópolis, 2001. p. 481-486.

BRASIL. **AVISO Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b. Disponível em:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer 17.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto 6949 de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus Protocolos Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 13 ago. 2020

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 nov.2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 11 ago.2020

BRASIL**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL**. Lei n. 17.143, de 15 de maio de 2017**. Dispõe sobre a presença do Segundo Professor de Turma nas salas de aula das escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Diário Oficial de Santa Catarina, Florianópolis, 17 mai.2017. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_Lei.html. Acesso em fev.2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação/PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF,26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, e legislação correlata. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior.** Secretaria da educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Educação Superior (SESU), 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira/INEP. **Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC,** 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf .pdf. Acesso em 17 mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação especial. Brasília**, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília. Diário Oficial de 26 abr. 2007. Seção 1, p.17.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001d. Disponível em http://www. mec.gov.br. Acesso em 01 ago. 2007.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out.2009. Seção 1, p.11-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual na educação superior:** obstáculos e possibilidades**.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16240/TES_PPGEDUCACAO_2018_BRBEITENBACH_FABIANE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr.2021.

BRITTOS, Eliziane de; SILVEIRA, Zélia Medeiros. Os desafios na inclusão social dos surdos que dispõem da língua brasileira de sinais, Libras em sua comunicação. **Revista Saberes Pedagógicos**. Revista do curso de graduação em Pedagogia da UNESC. Edunesc: Criciúma, 2020, p. 87-106.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia.** 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANÁRIO, Rui. Escola, crise ou mutação? In: **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.11-50.

CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado de. **Se essa casa fosse nossa**...instituições e processos de imaginação da educação especial. São Paulo: Plexus, 1999.

CARVALHO, Alfredo Roberto de *et al*. **Vigotski, Lev Semionovich, Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

CARVALHO, Maria de Fátima. Aspectos da dinâmica interativa no contexto da Educação de crianças e jovens com Síndrome de DOWN. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza B (Org.) **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Ligia Marcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo, Ática, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/502947/mod_resource/content/1/ENP_155/Referencias/Convitea-Filosofia.pdf. Acesso em 26 ago 202.

CHIESA, Mecca. **Behaviorismo radical: filosofia** e a ciência. Brasília: Celeiro: 2006. Disponível em: disciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248045/mod_resource/content/1/Chiesa.%20M.%20%282006%29.%20Behaviorismo%20Radical%20-%20A%20Filosofia%20e%20a%20Ciência.pdf. Acesso em 13 ago. 2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CID-10. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Dorgival Caetano (trad). Porto Alegre: Artmed, 1993.

CRICIÚMA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do Município de Criciúma**: a criança como protagonista da aprendizagem. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://www.criciuma.sc.gov.br/site/files/Diretrizes-Curriculares-da-Educacao-Infantil-de-CriciumaSC.pdf. Acesso em 04 nov.2022

CRICIÚMA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma**. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 04 nov.2022

CRICIÚMA. **Resolução Nº. 24/2016**. Fixa normas para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva do sistema municipal de ensino de Criciúma. Criciúma: Prefeitura Municipal de Criciúma, Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/ckfinder/files/combinepdf.pdf. Acesso em 04 nov.2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DAINEZ, Débora. **Constituição humana, deficiência e educação**: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/254176/1/Dainez_Debora_D.pdf. Acesso em: 23 abr.2020.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes.** Belo Horizonte: v.*36, n.*3, p. 145-156, jul./set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685. Acesso em: 20 mar. 2021.

DAINEZ, Debora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/15.pdf. Acesso em: 02 out. 2016.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais**. Impulso,** Piracicaba, v. 25, p. 101-118, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2101/1660. Acesso em: 23 abr.2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**: teoria geral das obrigações. 17 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 4, n. 4, p.1-19, 12 dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4603/4239. Acesso em: 04 maio 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.Disponível em http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.PDF. Acesso em: 20 jun. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. Muitos começos para muitas histórias. In: MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica Cintrão França Ribeiro. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**- Memórias do II Seminário Internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 169-180.

FACCI, Marilda Gonçalves. Fundamentos teóricos e a psicologia nas escolas municipais de Maringá: uma visão crítica? **Revista do Departamento de Psicologia da UFF,** v.13, n.1, p.73-90, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves; EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo**.** Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional**. Psicologia USP**, São Paulo, vol.17, no. 1, p.99-124, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a08.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da Medicina Social. In: Microfísica do poder. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA,** Salvador, v. 6, n. 7, p. 19-31, jan.Jun. 1997. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1126/FPF_OPF_01_0021.pdf **.** Acesso em: Acesso em 10 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 10ed. São Paulo: 2006.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença; em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação:** um debate sobre os estudos culturais: ULBRA, 2005. p. 213 – 223.

GARCIA, Renata Monteiro. **Medicalização da Infância e políticas sociais**: processos de submissão e resistência na produção da economia da diferença. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25216/1/RenataMonteiroGarcia_TESE.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. Psicología social, teoría Marxista y el aporte de Vigotsky. In: **Revista Cubana de Psicología,** Habana: 1993, v.10, n. 2, p. 164-169. Disponível em: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-social_marxvigotsky.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

JESUS, Tatiane Dantas Silva de. A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015, Londrina. **Anais...** Universidade Estadual de Londrina, Londrina. p. 13-26. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PRODUCAO%20DO%20FRACASSO%20ESCOLAR%20APONTAMENTOS%20ACERCA%20DO%20ERRO%20E%20RESILIENCIA%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf. Acesso em 20 abr.2021.

JESUS, Wellington Ferreira de. Alto lá! Uma nova ordem é possível: contribuições do materialismo histórico à pesquisa e às políticas em educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas- SP: Autores Associados/Brasília DF: Faculdade de Educação, UNB, 2014. p. 227-238.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa,** n.116, p. 41-59, jul. /2002. https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n.146, p. 54-62, jan. /abr. 1982. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549. Acesso em 20 abr.2021

LEAL, Daniela. **Compensação e cegueira:** um estudo historiográfico. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16078. Acesso em: 10 mar. 2021

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcamos encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LEONTIEV, Aléxis. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aléxis. Artículo de introdución sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas:** problemas teóricos y metodológicos de la psicología. Tomo I. 2. ed. Trad. José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S. A., 1997. p. 419-450.

LEONTIEV, Aléxis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. O desenvolvimento do psiquismo. 2ª ed. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN Madalena; HENNING, Paula. Educação inclusiva: dispositivo de normalização da alteridade surda. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 249 - 267, jul./dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1750/1630. Acesso em: 01 jul. 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan. /mar. 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16130/16048. Acesso em: 01 nov. 2021.

MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. **Deficiência e diferenças**. São Paulo: Café Filosófico, Instituto CPFL. Vídeo, color., son.,23min. Disponível em: Produzido por TV Cultura. Série "O valor das diferenças em um mundo compartilhado", de Benilton Bezerra Jr. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM. Acesso em: 12 mar. 2019.

MAIOR, Isabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista Inclusão Social**: construção da autonomia e vida independente de adultos com deficiência intelectual. Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan. /jun. 2017. Disponível em: http://revista.ibict.br/inclusao/issue/view/241. Acesso em: 10 maio 2021.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política:** livro I**.** ed.34. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MEIRA, Eugenia Melillo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI, Silvana.(Orgs). **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

MENESES, Paulo. **Etnocentrismo e relativismo cultura**l: algumas reflexões. gestão e políticas públicas, v. 10, p. 1-10, 2020

MINAYO, Maria Cecília (Org.). O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. Ciência, técnica e arte**:** o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou Complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf. Acesso em: 31 ago. 2020.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do primeiro grau no município de Campinas. **Em aberto**, Brasília, ano 11, n 53, p-14-25, jan/mar.1992. Disponível em: http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/183. Acesso em 02 mar. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO**;** GRUPO INTERINSTITUCIONAL (ORG). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71-110.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Controle e medicalização da infância. **Destaque**, [*s. l*], v. 1, n. 1, p. 11-21, 2013b. Anual. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090. Acesso em: 02 mar. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova face do obscurantismo. In: Viégas, Lygia Santanella;. *et al.* (Orgs.) **Medicalização da educação e da sociedade**: ciência ou mito?. Salvador: Edufba, 2014. p. 21-43. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24434_11899.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica Cintrão França Ribeiro. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: MOYSÉS, Maria Aparecida; COLLARES, Cecília Azevedo Lima; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**- Memórias do II Seminário Internacional Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 41-64.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância: e à escola que a educava. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.

O LIVRO da psicologia. São Paulo: Globo, 2012.

OLIVEIRA, Rita; SZYMANSKI, Luciana. "Crianças anormais" e a invenção da deficiência. **Psicol. educ.**, São Paulo , n. 52, p. 131-135, jun. 2021 . Disponível em: http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p131-135. Acesso em: 12 jul. 2023.

OMOTE, Sadao. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 maio 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 5ª ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: 2022. [livro digital].

PELOSI, Miryam Bonadiu; SOUSA, Vera Lúcia Vieira de. O funcionamento das salas multifuncionais e o perfil de seus professores. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões:** teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 197-218. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/issue/view/328/pdf_56. Acesso em: 9 de nov. 2021.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. **Pro-Posições** [online]. v.19, n.3, p.83-104. 2008,

PRESTES, Z; TUNES, Elizabeth. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia**. Campinas- Brasil, v. 29, n. 3, p. 327-340/ jul. / set., 2012. Disponível: em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?lang=pt#:~:text=Busca%2Dse%20tra%C3%A7ar%20o%20longo,sofreram%20ao%20longo%20da%20hist%C3%B3ria.&text=Na%20bibliografia%20dos%20trabalhos%20de,seja%2C%20no%20ano%20de%201925.

PRESTES, Z; TUNES, Elizabeth. Lev Semionovitch Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e Sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012, p. 57-71. Disponível em: https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/82.pdf#page. Acesso em: 20 fev. 2022.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. 295 p. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_- TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 20 fev. 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro: TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. IN: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013. p-21-62.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de Filomena; MOITA, Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fascículo Fundamentos sócio-filosóficos da educação**: novos paradigmas, a educação e o educador. Campina Grande: Natal: UEPB/UFRN, 2007. http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf

RODRÍGUEZ, Margarita Victória. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/Brasília DF: Faculdade de Educação, UNB, 2014. p. 131-15

ROSSETTO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior**: vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2009, 238 f. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC n. 100, de 13 de dezembro de 2016**. Define normas de funcionamento de escolas de educação básica, no Sistema estadual de Ensino de Santa Catarina. Diário Oficial, Florianópolis, 19 dez.20016. Seção 1, p.26. Disponível em: https://diariomunicipal.sc.gov.br/. Acesso em fev.2022

SANTANA, Maria Zélia de. **Políticas públicas de educação inclusiva voltada para estudantes com deficiência na educação superior:** o caso da Universidade Federal da Paraíba. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016. 250 p. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18049. Acesso em: 16 jul. 2020.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra. Educação especial e inclusão: por uma perspectiva universal. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/305. Acesso em: 16 jul. 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Orgs.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/35081905/Aprendizagem_e_desenvolvimento_o_papel_da_media%C3%A7%C3%A3o_pdf. Acesso em: jul. 2021.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética**: meu olhar. 1ª ed. São Paulo: Terracota, 2017.

SILVA JUNIOR, Bento Selau da. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos:** um estudo a partir de Lev Semionovitch Vygotski**.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1684. Acesso em 20 abr.2021.

SILVA, Micheline; MULICK, James. Diagnosticando o sintoma do transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília/DF, v. 29, n.1, p. 116-131, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 1, v. 24, p. 15-32. jul./dez. 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373. Acesso em: 15 mar. 2020.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org**.**). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7 – 32.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 163-178, 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46855/29145. Acesso em: 16 ago. 2020.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Silvia. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas e novas fronteiras na educação. **Pro-Posições**, Unicamp, Campinas, v. 12, n.2-3, p. 11-21, 2001. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992. Acesso em: 16 ago. 2020.

SOUZA; Thaís Nobre Uchôa; PAYÃO, Luzia Miscow da Cruz; COSTA; Ranilde Cristiane Cavalcante. Apraxia da fala na infância em foco: perspectivas teóricas e tendências atuais. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**. São Paulo, v. 1, n. 21, p.75-80, jan. / mar. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pfono/a/CJNKznF9W3hPThKG8jTvqmm/?lang=pt. Acesso em: jul. 2021.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos:** vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. 176 f. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=%201 & isAllowed=y. Acesso em: 10 mar. 2019.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Dificuldades de aprendizagem (da): doença neurológica ou percalço pedagógico? In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 4-15, 2012. Disponível em: https://www.bts.senac.br/bts/article/view/152/137. Acesso em 09 ago. 2021

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Souza Miguel (Orgs.). Olhar a infância. In: **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-28.

VEER, René van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução: Cecília Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich ; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001(a).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e sociedade**, n. 71, v. 21, p. 21-44, jul 2020c (Original publicado em 1929)

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas I :** problemas teóricos e metodológicos da psicologia. 2ª ed. Tradução: José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist. S.A., 1997b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000(a).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001(b).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** o macaco, o primata e a criança. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli, 1996.

WERNECK, Cláudia. Modelo médico x modelo social da deficiência. In: **Manual da mídia legal 3**: comunicadores pela saúde. Rio de Janeiro: WVA, 2004, p. 16 - 20. Disponível em: https://www.escoladegente.org.br/sites/default/files/anexos/mml3.pdf, Acesso em 15 maio 2021.

ZONTA, Celso. Prefácio. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugenia Melillo; TULESKI (Orgs). **A exclusão dos incluídos:** uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: EDUEM, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AEE

A OPÇÃO PELO AEE

a) Fale um pouco sobre sua formação e sua trajetória como docente.
b) Quais os motivos que a levaram a trabalhar no AEE?
c) Na sua concepção, qual é o papel do professor no AEE e como você se percebe nesse trabalho?
d) Qual o referencial teórico-metodológico que norteia a prática pedagógica?

CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

a) Quem são os alunos que você atende, quais suas deficiências?
b) O que você entende por inclusão?
c) Qual o papel da escola na inclusão dos alunos?

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

a) Quais os objetivos do AEE para a criança com deficiência?
b) Qual a contribuição do AEE para o desenvolvimento das crianças com deficiência?
c) Quais são os desafios enfrentados pela escola na inclusão das crianças com deficiência?

CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

a) Fale um pouco sobre a realidade do bairro e o contexto das famílias das crianças atendidas no AEE.
b) Como ocorre a interação entre as crianças com e sem deficiência?

SOBRE OS ALUNOS SUJEITOS DA PESQUISA

a) Que características apresentam as crianças que são os sujeitos desta pesquisa?
b) Elas têm laudo médico? Qual? Você concorda com ele?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO ENSINO REGULAR

CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

a) Fale um pouco sobre sua formação e sua trajetória como docente.
b) O que você entende por inclusão?
c) Quem são as crianças que você atende; quais suas deficiências?
d) Qual sua percepção sobre as crianças com deficiência com as quais você trabalha e os seus laudos?
e) Qual o referencial teórico-metodológico que norteia a prática pedagógica?

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

a) Qual o papel da escola na inclusão?
b) Quais atividades desenvolvidas com as crianças com deficiência?
c) Na sua concepção, qual é o papel do professor e como se percebe nesse trabalho?
d) Quais são os desafios enfrentados pela escola na inclusão das crianças com deficiência?

CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

a) Fale um pouco sobre a realidade do bairro e o contexto das famílias das crianças atendidas no AEE.
b) Como ocorre a interação entre as crianças com e sem deficiência?

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO AEE

SUJEITO

a) Quem é você?
b) Por que frequenta o AEE?

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

a) Fale sobre as atividades que você desenvolve em sala de aula.
b) Quem *te* auxilia no desenvolvimento dessas atividades?
c) *Me* fale sobre as coisas que você sabe fazer.

CONTEXTO SÓCIO-CULTURAL

a) Fale um pouco sobre sua família.
b) Você participa das atividades de grupo na sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
c) Quem são os seus amigos; com quem você brinca na hora do recreio?
d) Você já foi vítima de *bullying*?

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO ENSINO REGULAR

CONCEPÇÃO DE INCLUSÃO

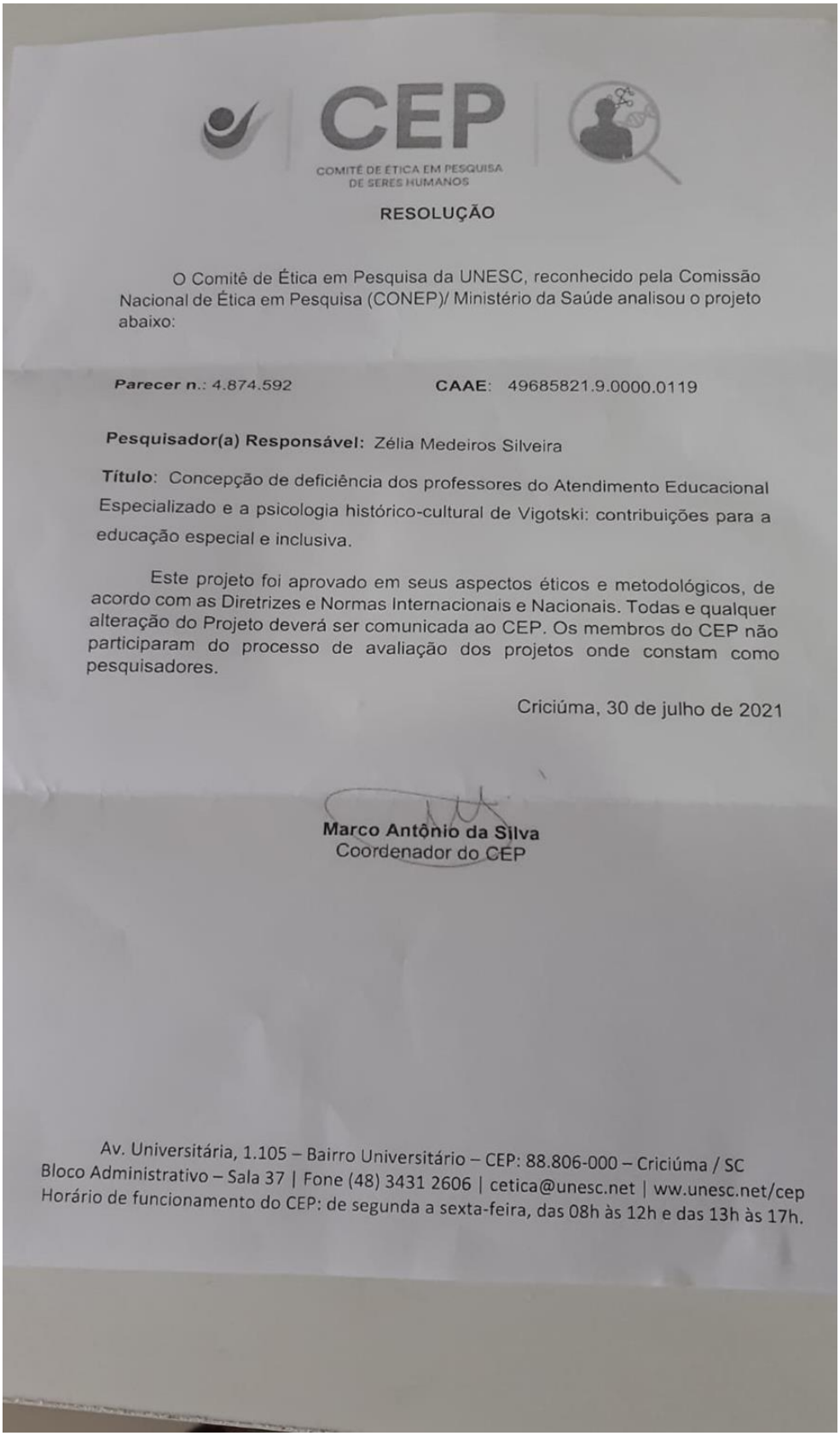
a) Você sabe o que é uma deficiência?
b) Na sua escola tem crianças com deficiência? Quais as deficiências?
c) Você sabe o que significa inclusão?
d) Em sua opinião, existe inclusão na sua escola e na sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
e) Alguma criança é vítima de *bullying*? Você já fez *bullying* ou já foi vítima de *bullying*?

RELAÇÃO COM OS COLEGAS

a) Como você se relaciona com crianças com deficiência ou com necessidades específicas de aprender e de comportar? Você brinca com elas? Por quê?
b) Você acredita que os colegas com deficiência estão incluídos na escola? Fale um pouco sobre isso.

ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO CEP



CEP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DE SERES HUMANOS

RESOLUÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UNESC, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)/ Ministério da Saúde analisou o projeto abaixo:

Parecer n.: 4.874.592 **CAAE**: 49685821.9.0000.0119

Pesquisador(a) Responsável: Zélia Medeiros Silveira

Título: Concepção de deficiência dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a psicologia histórico-cultural de Vigotski: contribuições para a educação especial e inclusiva.

Este projeto foi aprovado em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes e Normas Internacionais e Nacionais. Todas e qualquer alteração do Projeto deverá ser comunicada ao CEP. Os membros do CEP não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

Criciúma, 30 de julho de 2021

Marco Antônio da Silva
Coordenador do CEP

Av. Universitária, 1.105 – Bairro Universitário – CEP: 88.806-000 – Criciúma / SC
Bloco Administrativo – Sala 37 | Fone (48) 3431 2606 | cetica@unesc.net | ww.unesc.net/cep
Horário de funcionamento do CEP: de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h às 17h.

ANEXO 2 - TCLE (TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título da Pesquisa: O olhar da psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino regular de uma escola do município de Criciúma/SC.
Objetivo: vislumbrar, a partir da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na inclusão dos estudantes com deficiência, de uma escola do município de Criciúma/SC.

Período da coleta de dados: 10/09/2021 a 30/06/2022
Tempo estimado para cada coleta: 1h30.
Local da coleta de dados: Escola SOL (*nome fictício)*

Pesquisador/Orientador: Janine Moreira	Telefone: (48) 9994-4487
Pesquisador/Acadêmico: Zélia Medeiros Silveira	Telefone: (48) 9968-6688
Programa de Pós-graduação em educação da Unesc.	

Como convidado(a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo, declaro que:

Poderei desistir a qualquer momento, bastando informar minha decisão diretamente ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como não terei despesas para com a mesma. No entanto, fui orientado (a) da garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo. Como prevê o item IV.3.g da Resolução CNS 466/2012, foi garantido a mim (participante de pesquisa) e ao meu acompanhante (quando necessário) o ressarcimento de despesas decorrentes da participação no estudo, tais como transporte, alimentação e hospedagem (quando necessário) nos dias em que for necessária minha presença para consultas ou exames.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios pelo tempo que for necessário a mim (participante da pesquisa), garantido pelo(a) pesquisador(a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Estou ciente da garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa (Item IV.3.h, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Os dados referentes a mim serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS – podendo eu solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Para tanto, fui esclarecido(a) também sobre os procedimentos, riscos e benefícios, a saber:

RISCOS

Poderá haver perda do sigilo dos dados. Contudo, os pesquisadores se propõem a ter o máximo de cuidado para que os dados coletados nas entrevistas sejam mantidos em sigilo. Somente terá acesso a esses dados os pesquisadores. Além disso, os dados de identificação pessoais não serão divulgados.

É importante esclarecer que, em função do atual momento pandêmico em que nos encontramos, a coleta de dados em campo obedecerá aos cuidados de biossegurança na prevenção à Covid-19.

Portanto, tendo em vista a proteção do participante da pesquisa e do próprio pesquisador, ao realizar as entrevistas, seguiremos tais procedimentos:

- ✔ A coleta de dados será realizada em ambiente ventilado;
- ✔ Durante a coleta de dados, o pesquisador e o participante deve usar obrigatoriamente máscara de tecido;
- ✔ Não realizar a coleta de dados quando o participante da pesquisa não estiver usando máscara de tecido;
- ✔ Manter distanciamento de 1,5 metros do participante da pesquisa;
- ✔ Sanitizar caneta, celular ou outros recursos físicos utilizados entre cada coleta de dados;
- ✔ Portar frasco com álcool 70% para sanitização das mãos e recursos físicos.

BENEFÍCIOS

Os dados coletados nas entrevistas poderão ajudar a melhorar a educação especial e inclusiva e o trabalho desenvolvido no AEE da escola pesquisada. Além disso, poderá auxiliar a escola e o poder público municipal, na elaboração de Programas de Formação Continuada para os professores.

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de uma entrevista narrativa aplicada pela pesquisadora, realizada presencialmente na Escola ***SOL.***

Para tanto, a pesquisadora primeiro vai entrar em contato com a gestão da escola e com as professoras para solicitar o aceite em participar da pesquisa, oficializado por meio da carta de aceite e do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Após o aceite da escola e da professora, a pesquisadora entrará em contato com os familiares responsáveis de uma da criança que frequenta o AEE, para solicitar a autorização para a pesquisa que será oficializada por meio do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

Sendo autorizada a pesquisa, serão realizadas as entrevistas com a professora e com a criança nas dependências da escola.

Para a entrevista, está prevista a duração de 01h30 com cada entrevistado. A mesma será gravada pelo celular, para posterior transcrição e análise.

Declaro ainda, que tive tempo adequado para poder refletir sobre minha participação na pesquisa, consultando, se necessário, meus familiares ou outras pessoas que possam me ajudar na tomada de decisão livre e esclarecida, conforme a resolução CNS 466/2012 itens IV.1.C.

Diante de tudo o que até agora fora demonstrado, declaro que todos os procedimentos metodológicos e os possíveis riscos, detalhados acima, bem como as minhas dúvidas, foram devidamente esclarecidos, sendo que, para tanto, firmo ao final a presente declaração, em duas vias de igual teor e forma, ficando na posse de uma e outra sido entregue ao(à) pesquisador(a) responsável (o presente documento será obrigatoriamente assinado na última página e rubricado em todas as páginas pelo(a) pesquisador(a) responsável/pessoa por ele(a) delegada e pelo(a) participante/responsável legal).

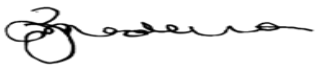
Outras informações

Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Zélia Medeiros Silveira pelo telefone (48) 9968-6688 e/ou pelo e-mail zms@unesc.net.

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

Assinatura do pesquisador responsável



Zélia Medeiros Silveira

ANEXO 3 - TALE (TERMOS DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Título da Pesquisa: O olhar da psicologia histórico-cultural de Vigotski sobre inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino regular de uma escola do município de Criciúma/SC.
Objetivo: vislumbrar, a partir da Psicologia histórico-cultural de Vigotski, as contradições na inclusão dos estudantes com deficiência, de uma escola do município de Criciúma/SC.

Período da coleta de dados: 10/09/2021 a 30/06/2022
Tempo estimado para cada coleta: 1h30.
Local da coleta de dados: Escola SOL (*nome fictício)*

Pesquisador/Orientador: Janine Moreira	Telefone: (48) 9994-4487
Pesquisador/Acadêmico: Zélia Medeiros Silveira	Telefone: (48) 9968-6688
Programa de Pós-graduação em educação da UNESC.	

Você está sendo convidado (a) para participar voluntariamente da pesquisa acima intitulada e aceitando participar do estudo poderá desistir a qualquer momento, bastando informar a decisão ao pesquisador responsável ou à pessoa que está efetuando a pesquisa.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, não haverá nenhuma remuneração, bem como despesas para com a mesma. Você tem a garantia de ressarcimento de gastos relacionados ao estudo, caso ocorra, como transporte e alimentação ou exames. O seu responsável ou acompanhante também terá os mesmos ressarcimentos, se tiver que acompanhá-lo durante a pesquisa.

Fica expressamente determinado que a pesquisa somente terá início após a autorização do seu responsável legal, perante o aceite e assinatura do TCLE.

Foi expresso de modo claro e afirmativo o seu direito de assistência integral gratuita ou indenização, devido a danos diretos/ indiretos e imediatos ou tardios, pelo tempo que for necessário, decorrentes da pesquisa, garantido pelo (a) pesquisador (a) responsável (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

Todos os dados de identificação pessoal decorrentes da pesquisa terão a privacidade mantida, preceito este assegurado pela Resolução nº 466/2012 do CNS - Conselho Nacional de Saúde. Você poderá solicitar informações durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

Caso você permita que seus dados pessoais sejam divulgados, é necessário a autorização do seu responsável legal, que deve estar detalhada no TCLE.

Os procedimentos, riscos e benefícios desta pesquisa, que envolvem você, estão destelhados a seguir:

DETALHES DOS PROCEDIMENTOS QUE SERÃO UTILIZADOS NA PESQUISA

Os dados da pesquisa serão coletados através de uma entrevista narrativa aplicada pela pesquisadora, realizada presencialmente na Escola ***SOL***

A entrevista deverá ter duração 01 (uma) hora. As perguntas serão explicadas para a criança em uma linguagem que ela poderá compreender. Se não se sentir à vontade, não deverá responder as perguntas. Buscarei criar um clima confortável para a criança se sentir à vontade.

RISCOS

Poderá haver perda do sigilo dos dados. Contudo, os pesquisadores se propõem a ter o máximo de cuidado para que os dados coletados nas entrevistas sejam mantidos em sigilo. Somente terá acesso a esses dados os pesquisadores. Além disso, os dados de identificação pessoais não serão divulgados.
É importante esclarecer que, em função do atual momento pandêmico em que nos encontramos, a coleta de dados em campo obedecerá aos cuidados de biossegurança na prevenção à Covid-19.
Portanto, tendo em vista a proteção do participante da pesquisa e do próprio pesquisador, ao realizar as entrevistas, seguiremos tais procedimentos:

- ✔ A coleta de dados será realizada em ambiente ventilado;
- ✔ Durante a coleta de dados, o pesquisador e o participante deve usar obrigatoriamente máscara de tecido;
- ✔ Não realizar a coleta de dados quando o participante da pesquisa não estiver usando máscara de tecido;
- ✔ Manter distanciamento de 1,5 metros do participante da pesquisa;
- ✔ Sanitizar caneta, celular ou outros recursos físicos utilizados entre cada coleta de dados;
- ✔ Portar frasco com álcool 70% para sanitização das mãos e recursos físicos.

BENEFÍCIOS

Os dados coletados nas entrevistas poderão ajudar a melhorar a educação especial e inclusiva e o trabalho desenvolvido no AEE da escola pesquisada. Além disso, poderá auxiliar a escola e o poder público municipal, na elaboração de Programas de Formação Continuada para os professores.

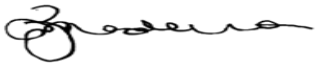
Outras informações
A entrevista será gravada pelo celular
Em caso de dúvidas, sugestões e/ou emergências relacionadas à pesquisa, favor entrar em contato com o (a) pesquisador (a) Zélia Medeiros Silveira pelo telefone (48) 9968-6688 e/ou pelo e-mail zms@unesc.net.

Em caso de denúncias, favor entrar em contato com o Comitê de Ética – CEP/UNESC (endereço no rodapé da página).

O Comitê de Ética em Pesquisa em Humanos (CEP) da Unesc pronuncia-se, no aspecto ético, sobre todos os trabalhos de pesquisa realizados, envolvendo seres humanos. Para que a ética se faça presente, o CEP/UNESC revisa todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos. Cabe ao CEP/UNESC a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na Instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e

os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas. Tem também papel consultivo e educativo, de forma a fomentar a reflexão em torno da ética na ciência, bem como a atribuição de receber denúncias e requerer a sua apuração.

Assinatura do pesquisador responsável



Zélia Medeiros Silveira