UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
PÓLO SANTA MARIA

AS INFLUÊNCIAS DOS FATORES DISTAIS E PROXIMAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

ARTIGO MONOGRÁFICO

Rosméri Hermes

Santa Maria, RS, Brasil
2007

AS INFLUÊNCIAS DOS FATORES DISTAIS E PROXIMAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

por

Rosméri Hermes

Artigo Monográfico apresentado ao Curso de Especialização a Distância em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial**.

Orientadora: Professora Doutora Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS, Brasil

2007

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização a Distância em Educação Especial

A Comissão Organizadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico

AS INFLUÊNCIAS DOS FATORES DISTAIS E PROXIMAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

elaborada por
Rosméri Hermes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação Especial.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, Doutora
(Presidente/Orientadora)

Professora Andréa Tonini, Mestre
(Banca Examinadora)

Professora Sandra Suzana Maximowitz Silva, Mestre
(Banca Examinadora)

Santa Maria, 01 de dezembro de 2007.

RESUMO

Artigo Monográfico
Curso de Especialização a Distância em Educação Especial
Centro de Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AS INFLUÊNCIAS DOS FATORES DISTAIS E PROXIMAIS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: ROSMÉRI HERMES
ORIENTADORA: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 01 de dezembro de 2007.

Nas instituições escolares, o paradigma inclusivo propõe a inserção, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais. Inicialmente, essas proposições estavam presentes apenas nos documentos legais e nos discursos das universidades e dos pesquisadores. Mas, posteriormente, atribuiu-se às escolas regulares a implementação dessa proposta. Na trama de dificuldades e problemáticas que surgiram nessa proposta de educação inclusiva inscreve-se esse artigo monográfico. Esse, objetiva analisar as influências dos fatores distais e proximais na inclusão escolar de uma aluna com déficit cognitivo. Para tal, utilizam-se as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein. Essas teorias amparam a pesquisa de cunho qualitativo na qual se encontra o estudo de caso. Nessa, considerou-se como sujeito principal a aluna com déficit cognitivo e como sujeitos secundários os familiares e os profissionais envolvidos com a criança/adolescente. Ainda, foram utilizados os seguintes instrumentos: a análise de documentos referentes ao déficit cognitivo da aluna e aos aspectos escolares (Projeto Político-Pedagógico); a utilização de entrevistas semi-estruturadas com os familiares e os profissionais. De maneira geral, se percebeu que os fatores distais influenciam no desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, conforme as teorias utilizadas, as influências dos fatores proximais são preponderantes. Dessa maneira, entende-se a urgência de compreender as mudanças e avanços nos processos mentais dos alunos com déficit cognitivo e resgatar os conceitos de mediação e experiências de aprendizagem mediada nas famílias e nas escolas. Além disso, torna-se importante promover a formação dos profissionais, a mudança nas práticas pedagógicas e a superação dos processos de exclusão existentes dentro das próprias instituições escolares.

Palavras-chave: inclusão escolar; déficit cognitivo; fatores distais; fatores proximais.

ABSTRACT

Article Monographic
Specialization Course in the Distance in Special Education
Center of Education
Federal University of Santa Maria

THE INFLUENCES OF THE DISTANT AND NEXT FACTORS IN PROCESS OF SCHOOL INCLUSION: A STUDY CASE

AUTHOR: ROSMÉRI HERMES
ADVISOR: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS
Date and Place of the Defese: Santa Maria, 01st December 2007.

In the pertaining to school institutions, the inclusive paradigm considers the insertion, the permanence and the success of the pupil with educational necessities special. Initially, these proposals were gifts only in legal documents and the speeches of the universities and the researchers. But, later, the implementation of this proposal was attributed the regular schools to it. In the tram of problematic and difficulties that had appeared in this proposal of inclusive education this monographic article is enrolled. This, objective to analyze the influences of the distant and next factors in the pertaining to school inclusion of a pupil with deficiency cognition. For such, the contributions of Lev Semionovitch Vygotsky and Reuven Feuerstein are used. These theories support the research of qualitative matrix in which if it finds the case study. In this, one considered as subject main the involved pupil with deficiency cognition and as secondary citizens familiar and professionals with the child/adolescent. Still, the following instruments had been used: the analysis of referring documents to the deficiency cognition of the pupil and to the pertaining to school aspects (Politician-Pedagogical Project); the use of interviews half-structuralized with familiar and the professionals. In a generalized manner, if it perceived that the distant factors influence in the cognition development of pupils with educational necessities special. But, as the used theories, the influences of the next factors are preponderant. In this way, it is understood urgency to understand the changes and advances in the mental processes of the pupils with deficiency cognition and to rescue the concepts of mediation and experiences of learning mediated in the families and the schools. Moreover, one becomes important to promote the formation of the professionals, the change in practical pedagogical and the overcoming of the existing processes of exclusion inside of the proper pertaining to school institutions.

Keywords: inclusive paradigm; deficiency cognition; distant factors; next factors.

SUMÁRIO

RESUMO..... iv
ABSTRACT v
SUMÁRIO..... vi
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 7
2. REFERENCIAL TEÓRICO 11
2.1 Resgatando os paradigmas da Educação Especial 11
2.2 Resgatando os conceitos de passividade e atividade do déficit cognitivo..... 15
2.3 As contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky 16
2.4 As contribuições de Reuven Feuerstein..... 19
2.5 Os fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo: articulação entre as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein 20
3. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO..... 24
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 35
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 39

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na história da humanidade as relações entre a pessoa com deficiência e a sociedade estabeleceram-se de diferentes maneiras. Essas maneiras podem ser agrupadas nos seguintes paradigmas: segregativo, integrativo e inclusivo.

Os primeiros paradigmas, segregativo e integrativo, apesar de partirem de premissas diferentes, acabaram por excluir a pessoa com deficiência das instituições escolares e do convívio social. O último, paradigma inclusivo, presente nos discursos, especialmente, a partir da década de 90, apresenta a necessidade da sociedade se adaptar para incluir efetivamente nas diversas dimensões sociais a pessoa com deficiência. Especificamente, na escola, esse paradigma propõe a inserção, a permanência e o sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais.

Nesse contexto, a educação inclusiva aparece, primeiramente, nos documentos legais e nos discursos das universidades e dos pesquisadores. Num segundo momento, propõe-se às escolas regulares que operacionalizem essa proposta. Com isso, pode-se perceber que os problemas começam a aparecer. Teoricamente, os fundamentos da educação inclusiva são perfeitamente aplicáveis. Mas, quando professores não-especialistas em Educação Especial ou mesmo com poucas informações sobre a área têm que receber em sua classe comum alunos com necessidades educacionais especiais deparam-se com uma série de objetivos inviáveis, metodologias inadequadas, avaliações que negam as individualidades, entre outros.

Perante essas problemáticas da educação inclusiva, inscreve-se este artigo monográfico. Tenho graduação em Pedagogia Séries Iniciais e Habilitação as Matérias Pedagógicas do 2º Grau, pela Universidade de Santa Cruz do Sul, e pós-graduação em Ensino Religioso, pelo Instituto Superior de Teologia de São Leopoldo. Como profissional da educação, mas sem formação específica na área de Educação Especial, acompanhei durante seis anos a história escolar de uma aluna com déficit cognitivo[1]. Nessa história, apesar da disponibilidade da família em buscar apoio clínico e psicopedagógico, a criança era inserida na Educação Infantil, mas lá

[1] Nesse artigo monográfico, o sujeito principal da pesquisa será identificado pelos seguintes termos: “A”, “aluna com déficit cognitivo”, “aluna com necessidades educacionais especiais”, “criança”, “criança/adolescente”. Especificamente, os dois últimos serão utilizados porque a emergência e o desdobramento da pesquisa ocorreram durante a infância e a adolescência do referido sujeito.

permanecia, alguns anos no Jardim I e II e outros na Pré-escola. Atualmente, ela foi retirada desse espaço escolar.

Nesse período, inquietava-me com as condições propostas para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dessa aluna na instituição escolar. Comumente, mesmo estando distante da sala de aula, ouvia seus gritos. Mas, eram gritos demonstrando ausência, falta, implorando atenção, interação. Além disso, a expressão "*hey jude*" proclamada por ela indicava necessidade de afeto, confiança por parte de algum adulto, colega. Na situação de profissional dessa escola, compreendia a limitação, contudo, não compactuava com a negação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Mesmo sem conhecimento na área do déficit cognitivo sentia a necessidade de valorização das experiências dessa aluna e das suas formas de conhecer e interagir com o mundo. Essas eram as minhas angústias, inquietações, formas de indignação.

Esse tempo passou e, depois de aproximadamente seis anos, a família decidiu retirá-la desse local. As maneiras de pensar essa situação poderiam ter "adormecido", "morrido" em mim. Contudo, continuava problematizando as condições da deficiência, as proposições escolares / profissionais. Obviamente, as propostas derivadas dessas experiências não contemplavam os fundamentos da educação inclusiva. Assim, seria possível buscar outros fundamentos e implementar uma proposta de trabalho nessa escola regular? Ou essa aluna deveria freqüentar apenas uma instituição especializada?

Depois de quatro anos afastada do âmbito universitário, tive a oportunidade de prestar seleção para o Curso de Especialização a Distância em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Felizmente, ingressei nessa proposta de formação continuada. Para mim, mais do que uma oportunidade, esse curso foi e está sendo uma forma de compreender, explicar e responder as minhas angústias, inquietações, indignações. Além disso, uma maneira de me engendrar e comprometer com o caso de um município no interior de nosso Estado do Rio Grande do Sul.

Compreendo que o estudo de apenas um dos casos de um vasto número de alunos que se encontra em semelhante situação poderia ser insignificante. Entretanto, se esse for tomado como um exemplo de pesquisa que emergiu das vivências escolares, muitos profissionais poderão aprimorar seus processos de

formação e contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas redes regulares de ensino.

Diante do exposto, ressalto a questão que orientou esta pesquisa: na inclusão escolar[2], quais as influências dos fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo de uma aluna com déficit cognitivo?

Essa questão permite considerar as características do déficit cognitivo e aquelas que advêm dos meios de interação da aluna. Assim, o processo de inclusão escolar passa a ser influenciado por questões pertinentes a organização dos contextos sociais e das pessoas que mediam o processo de construção dos conhecimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ou seja, evita-se pensar apenas nas limitações trazidas pelo déficit cognitivo e ampliam-se as possibilidades de utilizar as abordagens de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein nas instituições escolares. Afinal, apesar das condições vivenciadas pela aluna nesse estudo de caso não serem favoráveis à proposta inclusiva, as leituras que venho realizando são enfáticas em apontar que a inclusão de alunos com déficit cognitivo em classes comuns, especialmente, na Educação Infantil, contribui positivamente para os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Partindo da problemática exposta, trabalhei com o seguinte objetivo geral: analisar as influências dos fatores distais e proximais na inclusão escolar de uma aluna com déficit cognitivo a partir das contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein.

Os objetivos que desmembraram o objetivo anterior foram: a) reconhecer os fundamentos da educação inclusiva; b) investigar as influências dos fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo de uma aluna com déficit cognitivo; c) ressaltar a importância da inclusão de alunos com déficit cognitivo a partir das contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein.

A partir deste momento, apresentarei os caminhos percorridos nessa pesquisa. Dessa maneira, no segundo capítulo, referente ao Referencial Teórico, descreverei a constituição dos paradigmas segregativo, integrativo e inclusivo; as concepções passiva e ativa do déficit cognitivo; as contribuições teóricas de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein e os fatores distais e proximais no

---

[2] Mesmo compreendendo que o caso estudado vincula-se aos pressupostos e práticas do paradigma integrativo, utiliza-se o termo “inclusão escolar” para demarcar a necessidade e a urgência de implementar propostas de educação inclusiva nas instituições escolares.

desenvolvimento cognitivo. No terceiro capítulo, intitulado Caminho da Investigação, mostrarei o percurso metodológico, ou seja, os sujeitos e instrumentos da pesquisa. No quarto capítulo, denominado Análise e Discussão dos Dados, refletirei acerca dos dados obtidos na investigação. No quinto capítulo, que abrange as Considerações Finais, resgatarei os pressupostos que orientaram esse estudo de caso e algumas conclusões.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Resgatando os paradigmas da Educação Especial

Da antiguidade até a contemporaneidade, muitas marcas discursivas e práticas foram produzidas nas relações das pessoas com deficiência e a sociedade. Nessa história, evidenciam-se três paradigmas que foram comentados por Rodrigues (2001): o paradigma segregativo, o paradigma integrativo e o paradigma inclusivo.

No paradigma segregativo, predominante até meados do século XVIII, as pessoas com deficiência eram colocadas à margem da sociedade. Isso porque os discursos sobre elas derivavam, especialmente, de crenças religiosas. Nessas crenças, quando os pais ou familiares não seguiam os princípios das Sagradas Escrituras podiam ser castigados pelo nascimento de um filho que não correspondia a “imagem e semelhança” do transcendente. Assim, eles deviam ser afastados da vida social. Esse contexto foi o responsável pela produção de estigmas, preconceitos e estereótipos com relação à pessoa com deficiência e conseqüentemente pela sua exclusão social. No Brasil, na área da deficiência mental, Januzzi (1992) aponta que até o final do período imperial (1822-1888) essas pessoas eram afastadas da vivência social.

A partir do século XVIII, a estruturação do sistema capitalista que visava a produtividade dos indivíduos na estrutura social intensificou as desigualdades nos níveis econômico e social. Assim, sentiu-se a necessidade de criar um espaço gratuito em que todos os indivíduos tivessem acesso ao conhecimento universal. Segundo Rodrigues (2001, p. 16) esse espaço era a “escola ‘universal, laica e obrigatória’”.

Essa escola na medida em que propôs a homogeneização, ou seja, a adaptação dos indivíduos às estruturas escolares, provocou o surgimento de duas espécies de instituições: as destinadas às crianças normais e as destinadas às crianças deficientes. O surgimento das escolas especiais deu-se especialmente porque as crianças com alguma deficiência ou dificuldade não conseguiam apresentar rendimento satisfatório às exigências escolares. Elas eram, então, novamente segregadas do espaço escolar.

No contexto brasileiro, no período republicano, observa-se uma gradativa vinculação da educação da pessoa com déficit cognitivo com o campo médico,

sendo logo seguido pelos pedagogos da rede regular de ensino, influenciados pelos estudos da Psicologia. Nesse sentido, verificamos o surgimento de duas vertentes que perpassaram a educação da pessoa com déficit cognitivo: a vertente médico-pedagógica e a vertente psicopedagógica. A primeira, vinculava-se a uma educação centrada na deficiência, ou seja, terapêutica. Já a segunda, propunha uma educação com base em padrões de normalidade identificados por testes padronizados.

Entre as instituições ligadas ao ensino da pessoa com déficit cognitivo Mazzotta (1996) destaca a escola de ensino regular Escola Estadual Instituto Pestalozzi, criada em 1935, no estado de Minas Gerais; e as instituições especiais: Escola Especial Ulisses Pernambuco fundada em 1941, em Pernambuco; Instituto Pestalozzi criado em 1926, em Canoas, no Rio Grande do Sul; Grupo Escolar Paula Soares instituído em 1927, em Porto Alegre, no mesmo estado; Fundação Dona Paulina de Souza Queirós em São Paulo no ano de 1936; Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escola Visconde de Itaúna ambos fundados em 1950 no estado de São Paulo.

Nesse caminho, os estudiosos observaram que o paradigma integrativo não garantia a inserção e a convivência dos indivíduos com deficiência na escola e na sociedade. Com isso, se entendeu que o aluno não deveria ser inserido apenas fisicamente nos espaços. Mas, os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deveriam ser contemplados.

Assim, através de iniciativas de pesquisadores e organizações, a partir de 1990, pode-se perceber a estruturação do paradigma inclusivo. Entre os diversos encontros e documentos encontrados sobre essa proposta vale apontar os seguintes:

- a Constituição Federal de 1988 que disserta sobre alguns dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, o acesso e a permanência no sistema de ensino bem como aos serviços especializados;
- a Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, em Jomtiem, na Tailândia, que reassegura o acesso à educação e a permanência nos sistemas de ensino com base na qualidade do processo de aprendizagem das crianças;
- a Declaração de Salamanca decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, em

Salamanca, na Espanha, que aborda a necessidade de viabilizar espaços escolares inclusivos;

- a Convenção de Guatemala resultante da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em Guatemala, em 1999, que institui legalmente a luta contra a discriminação e segregação das pessoas com deficiência;
- o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990 que assegura nacionalmente o direito de todas as crianças e adolescentes à permanência nas escolas;
- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 que incorpora a necessidade das escolas regulares de atenderem os alunos com necessidades educacionais especiais prestando atendimento especializado e propostas teórico-metodológicas de acordo com as necessidades desses indivíduos;
- o Plano Nacional da Educação – Lei 10.172/2001 que, dentre outras proposições, assinala cinco prioridades: o ensino fundamental obrigatório para crianças de sete a quatorze anos, os programas de erradicação do analfabetismo, a criação de fundos para todos os níveis de ensino, a valorização dos profissionais de educação, a efetivação de sistemas de informação e avaliação dos níveis de ensino;
- as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que traz referencias sobre a organização e a operacionalização dos sistemas de ensino e modalidades do atendimento de Educação Especial.

A partir desses aportes, pode-se pensar sobre os fundamentos da educação inclusiva. Assim, primeiramente, cabe destacar as palavras de Sassaki (1999, p.41) nas quais se apresenta a inclusão como um

> processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Especificamente no contexto escolar, essas palavras demonstram que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais pressupõe a inserção e a garantia de permanência na escola desses indivíduos com vistas ao sucesso em

seu processo de aprendizagem. Esses aspectos – ingresso, permanência, sucesso - levam a pensar, num segundo momento, na escola e, conseqüentemente, na formação dos profissionais de educação.

Na educação inclusiva, a escola deve oferecer condições para que o aluno com deficiência desenvolva suas potencialidades cognitivas, emocionais e sociais superando, assim, alguns limites impostos pela sua condição. As contribuições de Correia (*apud* RODRIGUES, 2001) enriquecem as reflexões a respeito desse aspecto. O título de seu trabalho “Educação inclusiva ou educação apropriada?”, de certa forma, desperta a curiosidade dos educadores.

Segundo o referido autor, tanto a educação inclusiva quanto a educação apropriada são indispensáveis para que o sucesso escolar aconteça. Isso, pois a educação inclusiva propõe uma aprendizagem coletiva em que são consideradas as diferentes necessidades de cada aluno, suas capacidades, seus interesses. Para tanto, a classe comum deve ser contemplada com todo tipo de serviço educacional para que o sucesso escolar venha acontecer (educação apropriada). O autor, portanto, ressalta a importância dos serviços de apoio. Assim, questiona o fato da colocação do aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum quando não existe apoio.

Referente às propostas de trabalho a serem efetivadas nas salas de aula, deve-se considerar os limites que as deficiências muitas vezes colocam, mas, principalmente, as potencialidades de cada indivíduo. Isso pode se tornar extremamente complicado se os professores não tiverem a formação necessária para compreender a necessidade das diferenças individuais para o grupo social. As reflexões em torno da problemática da diferença, especialmente, no grupo de professores vão permitir ou não que a educação inclusiva se efetive.

Conforme Rodrigues (2001) existem várias maneiras de compreender a diferença. Uma leva a associar deficiência a um sinal exterior ao individuo. Essa acaba classificando os indivíduos de acordo com as diferenças apresentadas. A outra coloca a diferença como uma característica que acompanha cada indivíduo, sendo que esta enriquece o grupo social. Portanto, os educadores devem se aprofundar nesses estudos para que a compreensão da diferença não produza estigmas, preconceitos, estereótipos, ou seja, fatores que contribuem para a exclusão escolar e social. Embora pareça utópico, os professores devem trabalhar

no sentido de desconstruir o conceito de diferença como classificatória a fim de valorizá-la no espaço escolar.

Considerando os fundamentos da educação inclusiva acima citados, torna-se imprescindível descrever, sucintamente, os conceitos de passividade e atividade do déficit cognitivo bem como as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein. Esses teóricos oferecem aportes para a construção e a efetivação de uma proposta inclusiva, especialmente, na área do déficit cognitivo.

2.2 Resgatando os conceitos de passividade e atividade do déficit cognitivo

A abordagem do déficit cognitivo modificou-se de acordo com a implementação dos paradigmas que foram definindo as relações das pessoas com deficiência na sociedade. Nesse sentido, temos a abordagem passiva e ativa delineando e caracterizando esse comprometimento.

As questões relativas à cristalização e imutabilidade das inteligências principiam de uma visão passiva da deficiência. Dessa forma, os sujeitos comprometidos mentalmente não apresentam possibilidades de mudanças cognitivas. Essa visão de passividade está amparada por duas grandes abordagens teóricas: o apriorismo e o comportamentalismo.

A abordagem apriorista esteve muito presente nos contextos educacionais. Essa apresentou que a criança nasce pronta, portanto, há pouca coisa a se fazer para que possa aprimorar seus processos cognitivos. Nesse caso, os profissionais precisavam apenas “fazer aflorar” o conhecimento que estava no indivíduo.

A abordagem comportamentalista sustentou as experiências nas primeiras escolas especiais. Essa objetivava compensar as pessoas com deficiência a partir do treino e das correções porque entendia que a apropriação do conhecimento deveria passar pelos sentidos. Então, os profissionais tinham como opção a execução de métodos caracterizados por exposição e treino.

Diferentemente dos pressupostos das abordagens anteriores, uma visão ativa da deficiência começou a se estruturar com as contribuições da abordagem interacionista que tem como principais representantes Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky. Cabe esclarecer que Vygotsky desenvolveu estudos específicos sobre as pessoas com deficiências enquanto que Piaget procurou compreender o processo de desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Mais tarde, surgiram as proposições da Teoria da Modificabilidade Cognitiva de Reuven

Feuerstein. Esse autor defendeu que a inteligência não necessita ser mesurada em um produto final, como vinham fazendo os testes de psicometria. Em contraposição, propôs verificar as estruturas cognitivas e as possibilidades de mudança. Nessa perspectiva, a inteligência e o déficit cognitivo deixam de ser um resultado estático e passam a se caracterizar como alteráveis, mutáveis.

A partir da compreensão dessas abordagens teóricas, passarei a descrever as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein para a proposta de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2.3 As contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky

Primeiramente, as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), pesquisador russo, trazem aportes da teoria marxista. Assim sendo, seus estudos sobre Psicologia foram denominados de sócio-históricos e mais recentemente de sócioculturais (WERTSCH; DEL RIO & ALVAREZ, 1998). Nessa perspectiva, o aspecto cultural deriva do entendimento desse teórico a respeito dos meios estruturados pela sociedade e utilizados pelos indivíduos. Históricos, referem-se a esses meios como invenções constantemente transformadas pelos indivíduos que deles compartilhavam. Por fim, instrumentais suscitam o desenvolvimento das funções psicológicas avançadas através da mediação (VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988).

Ainda, atendendo aos princípios marxistas, Luria (*apud* VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 25) aponta que

> Vigotskii era também o maior teórico marxista entre nós. Em 1925, quando publicou a conferência que trouxe a Moscou, incluiu uma citação de Marx que era um dos conceitos-chave do quadro teórico de referências que nos propôs: ‘A aranha executa operações que lembram as de um tecelão, e as caixas que as abelhas constróem no céu poderiam envergonhar o trabalho de muitos arquitetos. Mas mesmo o pior arquiteto difere da mais hábil abelha desde o princípio, pois antes de ele construir uma caixa de tábuas, já a construiu em sua cabeça. No término do processo de trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes que ele começasse a construir (...)’.

O conceito-chave existente na teoria vygotskiana e expresso no trecho acima por Luria diz respeito às funções psicológicas superiores. Para compreender esse conceito, pode-se retornar e analisar, brevemente, a história da espécie humana (filogênese). Assim, temos que desde os primatas até o *homo sapiens* a espécie

humana se encontrava num processo de hominização. A partir do momento em que o *homo sapiens* passou a utilizar instrumentos começou a se desenvolver o processo de humanização. E, nesse processo, que encontramos o surgimento das funções psicológicas superiores. Essas, apesar de terem um substrato biológico que compreende a maturação e o desenvolvimento, são forjadas nas relações interpessoais que envolvem aspectos histórico-culturais. Nessa perspectiva, de acordo com Luria (*apud* VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 36)

> (...) os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotskii de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são partes de nossa constituição como *Homo sapiens* e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana.

Essas funções psicológicas superiores envolvem a cognição – percepções, sensações, memória, linguagem, entre outros – os sentimentos, os valores e as vontades. Contudo, congregam uma divisão: as funções psicológicas superiores rudimentares e as funções psicológicas superiores avançadas. A principal diferença entre essas funções é a voluntariedade ou não das mesmas. Ou seja, os processos superiores rudimentares compreendem a cognição involuntária e os conceitos cotidianos (experiência direta com o entorno). Já os processos superiores avançados representam a cognição voluntária e os conceitos científicos (experiência com o entorno mediada por instrumentos semióticos, culturais, etc).

Através das funções psicológicas superiores, podemos compreender um aspecto muito significativo da teoria de Vygotsky para a área do déficit cognitivo. Ou seja, ao compreender que as funções psicológicas superiores possuem um substrato biológico e social passamos a perceber que da mesma forma as condições orgânicas impostas pela deficiência podem ser amenizadas pelo meio social no qual o indivíduo está inserido.

Adentrando mais na teoria vygotskiana encontraríamos o segundo aspecto, a mediação. Essa se refere ao “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; em que a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, p. 1997, p. 26). Dessa forma, a mediação pode ser realizada por instrumentos, elementos externos ao indivíduo que provocam alterações nos objetos; e signos, elementos internos que provocam alterações nos processos psicológicos. Nas palavras de Vygotsky (*apud* REGO, 1995, p. 52) “a

invenção e o uso dos signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga a invenção e uso de instrumentos só que agora no campo psicológico (...)".

Nessa mediação a atuação dos indivíduos se dá em duas esferas; o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real corresponde ao patamar de desenvolvimento em que o indivíduo pode realizar ações de forma independente. A segunda, zona de desenvolvimento proximal representa o momento em que os indivíduos realizam algumas ações com a ajuda de outras pessoas. Essa possibilita que os indivíduos passem a atuar em um nível real mais avançado que o anterior. Partindo dessa premissa, compreende-se a continuidade do processo de aprendizagem, pois "aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã (...)" (REGO,1995,p.74).

Além disso, falar em mediação significa suscitar um dos fundamentos dessa teoria: a aprendizagem ou o processo de formação das funções psicológicas superiores se dá de um nível interpsíquico para um nível intrapsíquico. O nível interpsíquico revela as relações que temos com outras pessoas; o nível intrapsíquico diz respeito à interiorização de aspectos histórico-culturais. Com isso, desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas, através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (LURIA *apud* VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 1988, p. 27).

Para a educação da pessoa com déficit cognitivo esses aspectos – mediação, relações interpsíquicas – têm muito significado. Afinal, em seus estudos Vygotsky procurou sempre defender a educação inclusiva, ou seja, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum na medida em que a interação estabelecida entre a pessoa com deficiência e os demais integrantes do grupo seria mais rica do que a que ocorre em classes especiais ou escolas especiais.

2.4 As contribuições de Reuven Feuerstein

A abordagem de Reuven Feuerstein, pesquisador romeno que vive em Israel, baseou-se em teorias como a de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky. Nesse sentido, ele contrapôs-se a algumas vertentes da Psicologia tais como o Comportamentalismo e a Psicometria. Essas abordagens somente se preocupavam em avaliar os comportamentos ou os rendimentos do indivíduo no presente. Assim, Feuerstein propôs dois conceitos fundamentais para a educação inclusiva: a modificabilidade cognitiva e a experiência de aprendizagem mediada.

O primeiro conceito – modificabilidade cognitiva – indica que, nos diagnósticos dos alunos com alguma deficiência, o profissional não deve se preocupar em apenas fazer a avaliação atual, mas observar as condições de mudanças cognitivas apresentadas durante o processo. Segundo Beyer (1996) esse conceito faz abandonar a premissa de que a deficiência é uma condição passiva e cristalizada. Ao contrário, o indivíduo passa a ser avaliado de acordo com a capacidade cognitiva de modificação e a partir de traços estáveis de sua aprendizagem.

Esse conceito traz à tona um modelo avaliativo proposto por Feuerstein: o *Learning Potential Assessment Device* (LPAD) ou abordagem da avaliação do potencial de aprendizagem. Esse modelo avaliativo rompe com os testes padronizados da Psicometria e tem como principal característica a dinamicidade. Através dele o profissional – mediador – pode observar e analisar o processo de aprendizagem dos indivíduos com deficiência percebendo assim os avanços cognitivos significativos. Após essa avaliação, os alunos poderão experimentar o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI). Nesse programa, os alunos através dos exercícios propostos [re]desenvolvem estruturas específicas.

O segundo conceito – experiência de aprendizagem mediada – tem proximidade com a teoria vygotskiana. Considerando essa ressalva, Feuerstein (*apud* BEYER, 1996, p. 75) aponta o conceito de aprendizagem mediada como

> a forma como os estímulos emitidos pelo meio são transformados por um agente ‘mediador’, usualmente um pai, um irmão ou outra pessoa do círculo próximo da criança. Este agente mediador, motivado pelas suas intenções, cultura e envolvimento emocional, seleciona e organiza o mundo dos estímulos para a criança. O mediador seleciona os estímulos que são mais apropriados e então os filtra e organiza; ele determina o surgimento ou desaparecimento de certos estímulos e ignora outros. Através desse processo de mediação a estrutura cognitiva da criança é afetada.

Dessa maneira, entre as principais características da mediação citadas por Beyer (1996) com base nos estudos de Feuerstein tem-se: a intencionalidade, a transcendência (ultrapassar o imediato da mediação), a mediação de significados, valores e atitudes, o sentimento de competência em determinado nível de desenvolvimento, o auto-regulação e o auto-controle, a individualidade psicológica, a convivência com os outros, o estabelecimento de objetivos e o planejamento pela criança.

Esses conceitos fazem refletir sobre a importância da intervenção familiar e pedagógica. Essas esferas, nessa proposição teórica, atuam como mediadoras no processo de aprendizagem da criança com déficit cognitivo. Nessas intervenções, temos a influência dos fatores distais e proximais relatados a seguir.

2.5 Os fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo: articulação entre as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein

Compreendendo a importância dos fatores distais e proximais no desenvolvimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais, explanarei esses fatores a partir das contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein. De antemão, se sabe que o pesquisador romeno desenvolveu especificamente proposições teóricas acerca dos fatores distais e proximais. Mas, são inegáveis as contribuições dos estudos vygotskianos acerca desses fatores, especialmente, àquele que compreende o conceito de mediação.

Nos fatores distais, Fonseca (1998) descreve os endógenos, endoexógenos e exógenos. Os fatores distais endógenos abrangem as condições hereditárias / genéticas, as condições orgânicas e o nível de maturidade. Os fatores distais endoexógenos são: o nível de maturidade, o equilíbrio emocional da criança e dos pais e a estimulação do envolvimento. Por fim, os fatores distais exógenos envolvem a estimulação do envolvimento, a situação econômica e social, o nível de estudos dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, as diferenças culturais.

As condições hereditárias / genéticas podem ser expostas como as características orgânicas que o ser humano herda de seus pais. Esse processo acontece na transmissão de características dos pais aos filhos pelas células reprodutoras existentes nos cromossomos - os genes.

As condições orgânicas são próprias do indivíduo, ou seja, derivadas dos seguintes sistemas: ósseo, circulatório, respiratório, nervoso, linfático, digestivo,

urinário, endócrino, muscular, reprodutor. Assim, sendo biológicas, cooperam com o desenvolvimento, com as mudanças estruturais dos organismos.

O nível de maturidade corresponde ao alcance das condições psicológicas previstas. Certamente, a estruturação dessas condições depende das situações presenciadas pelo indivíduo no processo de construção dos conhecimentos cotidianos e/ou científicos.

O equilíbrio emocional diz respeito ao estado afetivo da criança e dos pais. Esse pode influenciar no processo de desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais porque o estado afetivo perpassa as relações dos indivíduos. Assim, os laços de acolhida, aceitação, proteção, segurança e carinho não devem se ausentar da vida de pais e filhos.

A estimulação do envolvimento comporta um ambiente com estímulos significativos que possam atuar sobre o organismo buscando, dessa maneira, modificar as atividades do ser humano sobre o meio. Esses estímulos podem estar presentes no meio físico e social, podendo ser internos e/ou externos ao indivíduo.

A situação econômica e social da família interferem nas condições de modificabilidade cognitiva da criança que apresenta déficit cognitivo. Se a família apresentar recursos financeiros e desfrutar de uma boa convivência social, essa criança terá oportunidades de conviver em instituições com profissionais especializados, inclusive, os da área da educação especial. Esses profissionais podem contribuir para a construção de conceitos cotidianos e/ou científicos por essas crianças. Além disso, famílias econômica e socialmente estáveis podem mudar positivamente as relações com as crianças com déficit cognitivo. Claro, esse aspecto comporta exceções porque existem famílias que, mesmo sem estrutura econômica e/ou social satisfatória, auxiliam na promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos.

O nível de estudos dos pais e/ou responsáveis contribui significativamente na forma de perceber a deficiência da criança. Isso significa que quanto maior o conhecimento – geralmente, construído em instituições escolares – maior a probabilidade de perceber a deficiência pela abordagem ativa do déficit cognitivo e de romper com os estigmas, estereótipos e preconceitos que, muitas vezes, são produzidos nos ambientes sociais.

As diferenças culturais correspondem aos pensamentos, atitudes, normas e valores que marcam os grupos sociais e são transmitidas de geração em geração.

Tanto para Vygotsky quanto para Feuerstein, essas diferenças não estão associadas a juízos de valor. Por isso, cada indivíduo carrega importantes marcas do seu grupo social.

Nos fatores proximais, encontram-se os estudos de Lev Semionovitch Vygotsky sobre a mediação e de Reuven Feuerstein sobre a experiência de aprendizagem mediada (FONSECA, 1998). Nesse sentido, esses fatores dizem respeito à existência da mediação / experiência de aprendizagem mediada nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na teoria vygotskiana, na zona de desenvolvimento proximal, os indivíduos realizam algumas ações com o auxílio de outras pessoas. Nessa atuação pretende-se favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos.

No caso de crianças/adolescentes com déficit cognitivo, a mediação pode ser realizada pela família e pelos profissionais da educação, especialmente, educadores especiais. Mas, essa mediação desafia os pais ou responsáveis e os profissionais da educação a intencionalizar as atividades instrucionais ou educacionais para ir ao encontro das necessidades e das possibilidades de modificabilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, as atividades contribuem para perceber como o indivíduo está realizando suas operações mentais e não simplesmente o resultado dessas.

Nos estudos de Feuerstein, o conceito de mediação corresponde às experiências de aprendizagem mediada. Essas experiências são demasiadamente importantes para o desenvolvimento cognitivo de crianças/adolescentes com necessidades educacionais especiais, pois se a pessoa ficar privada de situações mediativas sofrerá severas conseqüências nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Beyer (1996) explica que, nas proposições do pesquisador romeno, essas experiências influenciam e são mais agravantes no desenvolvimento “normal” dos indivíduos do que os fatores distais.

Por fim, considerando os aspectos levantados tais como a estruturação de diferentes paradigmas na história da humanidade, especialmente, o paradigma inclusivo, os fundamentos da educação inclusiva, os conceitos de passividade e atividade do déficit cognitivo e as proposições teóricas de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein, pode-se perceber a viabilidade da educação

inclusiva para o sistema educacional brasileiro. Obviamente, isso implica o redimensionamento de teorizações e práticas escolares.

3. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Desde o projeto de pesquisa acreditava nas palavras de Naujorks. Nessas, a pesquisa na área da Educação Especial "de um modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribuindo assim para modificar a realidade e propor novos paradigmas" (*apud* NAUJORKS e SOBRINHO, 2001, p. 09). Considerando essa referência, esse artigo monográfico e os encaminhamentos tomados para investigar a problemática e os objetivos propostos estão intimamente relacionados com a minha trajetória profissional, ou seja, com as minhas vivências no contexto escolar.

Dessa maneira, optou-se pela abordagem de cunho qualitativo na qual se encontra o estudo de caso. O estudo de caso visa delimitar uma situação específica dentro de um universo investigativo (SANTOS, 2001). Assim, selecionou-se como problemática as influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar de uma aluna com necessidades educacionais especiais.

Considerei como sujeito principal da pesquisa a aluna com déficit cognitivo e os sujeitos secundários como, por exemplo, os familiares e os profissionais envolvidos com a aluna sendo uma professora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e as outras duas professoras da instituição escolar da rede particular de ensino do município de Arroio do Tigre, interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Na compreensão da problemática selecionada foram utilizados os seguintes instrumentos: a análise de documentos referentes ao déficit cognitivo da aluna e aos aspectos escolares (Projeto Político-Pedagógico); a utilização de entrevistas semi-estruturadas com familiares e profissionais.

A aluna com déficit cognitivo, denominada aleatoriamente pela letra "A", tem 15 anos e apresenta déficit cognitivo. Nos documentos referentes ao déficit, os médicos apontam nascimento prematuro[3], asfixia neonatal[4], hipoxemia[5], microcefalia[6] e disgenesia do corpo caloso[7].

---

[3] O nascimento prematuro, antes da 38ª semana, indica um quadro de risco para o bebê na medida em que ele nasce, geralmente, abaixo do peso e com os órgãos imaturos.
[4] A asfixia neonatal corresponde a uma insuficiência respiratória do recém-nascido.
[5] A hipoxemia implica uma deficiência na concentração de oxigênio no sangue.
[6] A microcelafia compreende uma deficiência no crescimento cerebral, ou seja, o recém-nascido apresenta um tamanho de cabeça menor que o normal.
[7] A disgenesia do corpo caloso decorre de uma má-formação total ou parcial do corpo caloso no período embrionário do telencéfalo.

Da família, tive contato com o pai, denominado aleatoriamente pela letra “B”, e a mãe, denominada aleatoriamente pela letra “C”. O pai e a mãe são empresários e estão casados há 26 anos. Eles têm outra filha, fisioterapeuta.

Essas pessoas da família foram escolhidas por estarem mais próximas à criança/adolescente. Especialmente, por conviverem diretamente com ela desde o seu nascimento e acompanharem seu processo de escolarização.

A entrevista semi-estruturada dos pais continha as seguintes questões: Quem ficava com a criança quando pequena? Quando vocês interagiam com ela? Como eram essas interações? Como vocês perceberam ou sentiram a ida e a permanência dela na escola?

Na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, entrei em contato com a professora denominada aleatoriamente por P1. Ela possui formação em Pedagogia Plena. Além dessa instituição especializada, ela atua em uma instituição escolar da rede privada de ensino.

Na entrevista semi-estruturada dessa profissional, preocupei-me com as seguintes questões: Qual sua formação acadêmica? Quanto tempo tem de atuação nessa instituição especializada? Desde quando a criança/adolescente freqüenta essa instituição especializada? Quais os profissionais que interagem com ela? Como são essas interações? Como você e os outros profissionais perceberam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna? Houve alterações, evoluções?

Na instituição escolar da rede particular de ensino, analisei o Projeto Político-Pedagógico e entrevistei duas professoras que serão identificadas aleatoriamente por P2 e P3. A primeira possui formação em Pedagogia Séries Iniciais e Habilitação as Matérias Pedagógicas do 2º Grau. A segunda professora possui Licenciatura Curta em Educação Artística, com habilitação em Artes Plásticas. Atua como professora há dez anos, sendo seis na Educação Infantil e quatro anos na primeira série do Ensino Fundamental.

O roteiro de questões que subsidiou essas duas entrevistas foi: Qual sua formação acadêmica? Quanto tempo tem de atuação nessa instituição? Como você sentiu a chegada e a permanência da criança/adolescente na escola? Quais as suas preocupações, dificuldades? Quem interagia com ela? Como eram essas interações? No momento em que permaneceu na escola, como você percebeu o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna? Houve alterações, evoluções?

Essas profissionais da educação foram escolhidas porque interagiram com “A“ no seu processo de escolarização. Assim, possibilitam compreender além dos fatores distais e proximais, os fundamentos e as problemáticas da educação inclusiva.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As relações entre os indivíduos com deficiência e a sociedade circulam os ambientes familiares. Ou seja, os paradigmas segregativo, integrativo e inclusivo não operam somente nas relações sociais mais amplas. Eles perpassam os ambientes de convívio primário que, de certa maneira, são responsáveis em favorecer os processos de educação e socialização desses indivíduos. Por isso, na análise das influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar de “A”, senti a necessidade de escutar a voz, as angústias, as experiências das pessoas que sempre estiveram próximas e lutaram por melhorias na qualidade de vida da criança/adolescente. Certamente, essas melhorias estavam relacionadas com as expectativas de acompanhar a permanência e o sucesso da filha na instituição escolar regular.

Nas palavras de “C”, “A” “permaneceu sempre com as pessoas da família. Mas, quem mais fica com ela sou eu e até levo, às vezes, ela junto ao trabalho. Quando ia a escola tinha atendimento de assistente porque a diretora do colégio pedia isso. Depois de algum tempo, resolvemos levá-la apenas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais”.

Nessa fala, percebo como a família, especialmente, a mãe, minimizava a presença de um déficit cognitivo. Esse não se tornava um empecilho na vida de “A” na medida em que sempre procuraram que ela participasse dos diversos contextos sociais. Por exemplo, a mãe evidencia que levava ela para seu ambiente de trabalho sempre que possível.

Essa referência possibilita refletir acerca dos fatores distais no processo de desenvolvimento cognitivo de “A”. Desde a mais tenra idade, os aspectos orgânicos, hereditários ou genéticos, foram estudados e acompanhados por profissionais especializados. Dessa forma, a família de “A” levou-a em instituições dos municípios de Arroio do Tigre, Sobradinho, Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires, Porto Alegre, todas no Estado do Rio Grande do Sul. Nessas condições, percebia-se a presença de microcefalia e disgenesia do corpo caloso. Mas, nos diagnósticos clínicos, descartava-se a possibilidade de uma síndrome genética.

Esses quadros clínicos acarretaram a presença de um déficit cognitivo em “A”. De certa maneira, esse déficit influenciou os aspectos emocionais da aluna porque provocou um comprometimento na execução das ações. Ou seja, as ações de “A”

sobre os objetos e em relação a outras pessoas estavam em defasagem se comparadas às crianças/adolescentes de mesma faixa etária. Por exemplo, nas atividades que exigiam representação simbólica, “A” se eximia.

Contudo, essas condições cognitivas e emocionais não são fixas, estáveis. Alguns dos comprometimentos foram superados da infância à adolescência. Isso pode ser compreendido a partir das influências do meio e da situação econômica e social de sua família.

Como descrito anteriormente, “A” sempre esteve acompanhada de profissionais especializados. A família tem uma posição econômica e social favorável. Por isso, o meio familiar e de profissionais especializados sempre operou construtivamente no processo de desenvolvimento cognitivo de “A”. Conhecem-se outros casos de crianças/adolescentes em ambientes de convívio primário desfavoráveis que não encontraram esses estímulos e possibilidades de superar as limitações orgânicas.

Mas, as influências do meio não estão restritas aos ambientes de convívio primário e de instituições especializadas. Através da inserção da criança/adolescente em outros contextos sociais perceberam-se os estigmas, preconceitos e estereótipos. Isso foi relatado na entrevista quando a mãe contou que “um das maiores alegrias da minha filha era participar do esporte das trilhas. Mas, quando passávamos pelas pessoas ficavam admiradas pelo fato dela estar fazendo algo arriscado, tinham medo que ela pudesse se machucar... os ignorantes”. Essa narrativa demonstra como essa participação colocava “A” e a família diante dos estigmas, preconceitos e estereótipos. Afinal, desde os paradigmas segregativo e integrativo, percebemos como a sociedade acaba excluindo as pessoas com deficiência. Não distante, continuamos promovendo essa exclusão na medida em que produzimos essas marcas, essas condições da deficiência como doença, incapacidade.

Dessa maneira, a ressalva da mãe “os ignorantes” mostra como ainda as pessoas desconhecem a situação da deficiência, as individualidades e as potencialidades desses sujeitos. Afinal, apesar dos discursos e implementações de algumas ações e sistemas inclusivos, esses desconhecimentos produzem os preconceitos e estereótipos.

Essas falas possibilitam também refletir acerca dos fatores proximais no processo de aprendizagem e desenvolvimento de “A”. Apesar dessa

criança/adolescente pertencer a um grupo familiar estável e com conhecimento acerca da deficiência, percebe-se que as interações nem sempre se constituíram como mediação ou experiências de aprendizagem mediada. O fato de permanecer com a criança/adolescente, conversar, brincar e auxilia-la nas rotinas diárias não implica a presença das principais características da mediação citadas por Beyer (1996). Nesse sentido, se percebe que entre todas as características de mediação a menina teve muito presente apenas uma delas: a convivência com os outros.

Além do ambiente de convívio primário, as instituições escolares também são perpassadas pelos paradigmas segregativo, integrativo ou inclusivo. Assim, elas e seus profissionais podem reforçar ou superar os estigmas, preconceitos e estereótipos presentes nas relações das pessoas com deficiência e a sociedade. Considerando esse pressuposto, sentiu-se a necessidade de entrevistar as profissionais que atuam nas instituições escolares – especializada ou regular – freqüentadas por “A” e de estudar a Proposta Político Pedagógica da instituição regular. Os depoimentos orais dessas professoras, bem como o documento da instituição regular puderam auxiliar na análise das influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar da aluna. Ainda, foram capazes de mostrar as dificuldades encontradas por professoras, sem formação específica na área da Educação Especial, na implementação de propostas inclusivas.

Na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a professora P1 destacou que a criança/adolescente freqüenta a instituição desde sua infância. Nesse sentido, recebeu atendimento especializado de profissionais como pedagogo com habilitação em educação especial, fisioterapeuta, fonoaudióloga.

Esses profissionais e os colegas são as pessoas que acabam interagindo com “A”. Contudo, nas palavras de P1 “acontece que muitas das interações são de acordo com o emocional da criança. Muitas vezes, não há uma maior interação por ela não ter uma rotina diária”. Essa fala mostra como a profissional da educação, ainda, desloca o fracasso escolar para a criança/adolescente. Ou seja, justifica que as interações e as possíveis experiências de aprendizagem mediada não ocorrem porque a aluna não está preparada cognitiva e emocionalmente para essas situações.

Mas, em seguida, contrapondo a falta de interações e mediações, P1 relata que “o processo se dá através de intervenções diretas com materiais que estimulam a psicomotricidade e, conseqüentemente, evoluem o cognitivo”. Nesse momento,

talvez, esteja evidenciada a proposta de trabalho desenvolvida na instituição especializada: atividades baseadas na recreação, no desenvolvimento da rotina diária e de habilidades psicomotoras e de socialização.

Essas contraposições levantadas pela profissional entrevistada indicam que as experiências de aprendizagem mediada ainda não estão sendo pensadas e implementadas na intervenção pedagógica. Sem essas experiências e as suas principais características, as propostas de trabalho carecem de pressupostos e objetivos e acabam apontando, como nos paradigmas segregativo e integrativo, a deficiência como ausência, incapacidade pessoal. Ou melhor, acabam dificultando a implementação de propostas de educação inclusiva.

A instituição da rede privada, situada em Arroio do Tigre, município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, na qual “A” permaneceu por seis anos na Educação Infantil, oferece as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil (Jardim I, I e III), Ensino Fundamental, Ensino Médio – Habilitação Magistério, Educação Profissional – Técnico em Enfermagem, Técnico em Informática.

No Projeto Político-Pedagógico da referida instituição, observou-se a inexistência de referência aos documentos legais e outras abordagens teóricas que auxiliam o processo de viabilização da inclusão escolar. Apesar dessa não sistematização dos documentos, a instituição tem alunos com necessidades educacionais especiais integrados nas salas de aula. Nesse sentido, descreverei a concepção de homem – aluno, a concepção de educação e a proposta metodológica dessa instituição.

Na concepção de homem, os alunos são percebidos como “seres personalizados capazes de desenvolver integralmente suas potencialidades”. Da mesma maneira, na concepção de educação, encontra-se esse processo como “o empenho que o homem e a sociedade assumem para humanizar-se e personalizar-se, para agir na transformação da sociedade tornando-a mais justa e fraterna, para a formação integral e integradora”. Assim, mesmo partindo de uma perspectiva cristã e produzindo um discurso humanista, esse documento não sistematiza os pressupostos de educação inclusiva e de uma aprendizagem significativa. Ou seja, não menciona os alunos com necessidades educacionais especiais que estão integradas nas salas de aula.

Na proposta metodológica, tem-se como principal fundamento a teoria de Jesus Cristo. Nessa, se encontra que os profissionais da educação e as propostas

de trabalhos desenvolvidas com os alunos devem pensá-los como “o principal elaborador de seu conhecimento, com competências relacionadas com a inovação, a criatividade, a harmonia entre a vontade e a inteligência, o trabalho em equipe, a cidadania e a autonomia na tomada de decisões (...)”. Nesse contexto, esse documento ao mesmo tempo em que aponta a individualidade dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem também coloca a necessidade de alcançar as competências/habilidades propostas nas diferentes etapas de ensino. Nesse momento, os professores são colocados como responsáveis em promover o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos.

Esses elementos demonstram uma fragilidade teórico-prática no documento e na implementação de uma proposta de educação inclusiva. Isso significa que as descrições contidas na concepção de homem, educação e prática metodológica são superficiais. Em alguns momentos, esses elementos atentam aos pressupostos da teoria humanista. Mas, também afirmam a necessidade de manter a disciplina e avaliar o rendimento escolar.

Nessa instituição escolar, além do estudo do Projeto Político Pedagógico, também foram entrevistadas as professoras P2 e P3. Ambas atuaram com “A” durante os seis anos em que permaneceu na Educação Infantil.

A chegada e a permanência da aluna foram sentidas e interpretadas de diferentes formas por essas profissionais. Conforme P2 “quando a criança chegou ao Jardim III, ela já havia passado pelo Jardim II, sua adaptação foi tranqüila (...). Adorava jogar mico, ficava pertinho da professora que ajudava. Ela segurava os cartões. Vibrava com os colegas”. Já para P1 “foi um grande desafio, para mim professora que não tinha orientação alguma para trabalhar com uma criança com deficiência. Procurei ajuda com a família que mantinha contato diário e com profissionais que davam assistência à criança e a família. Li muito. Observei que no início as crianças (colegas) a olhavam de maneira ‘desconfiados’, talvez com medo, curiosas. Com o passar do tempo eles foram entendendo as limitações desta colega e a ajudavam. Esta criança foi minha aluna por vários anos, cada turma agia de uma forma. A última turma questionava muito o comportamento dela”.

Procurando analisar essas informações acerca da chegada e permanência de “A” nas turmas de Educação Infantil, percebi que ambas as profissionais põe em ênfase a sua chegada e não mencionam em nenhum momento a sua saída. A P2 ressalta a facilidade em adaptar a aluna aos espaços escolares, isto é, pelo fato de

ter freqüentado dois anos o jardim da infância, a menina estava adaptada. Esse depoimento acaba mostrando uma das características do paradigma integrativo. Nesse, torna-se necessário normalizar a criança/adolescente e não transformar os espaços-tempos de sua escolarização.

A profissional P3 destacou as relações construídas entre “A” e seus colegas. Essas variavam de acordo com os grupos, mas em uma turma observou-se a existência de muitas interrogações sobre os comportamentos de “A”. Obviamente, essa situação evidencia que os estigmas, preconceitos, estereótipos também são construídos nas salas de aulas. Afinal, os alunos, vindos de ambientes familiares diferentes, trazem consigo os pensamentos, atitudes, valores de seus grupos. Assim, acabam reproduzindo esses sistemas nas relações com um colega com deficiência. Se, os profissionais que estão organizando o processo de ensino e aprendizagem não tiverem conhecimento desses sistemas podem acabar auxiliando na disseminação dos estigmas, preconceitos, estereótipos.

Ainda, nos relatos das duas profissionais, observei que as interações aconteciam espontaneamente na sala de aula. A profissional P2 reporta a idéia de que “a turma toda interagia com ela nas brincadeiras. Era uma turma que gostava muito da colega. Eles a protegiam”. Já para P3 “as crianças nos primeiros anos não interagiam tanto. Como falei tinham receio e como eu, não a entendiam. Com o passar do tempo brincavam, ajudavam nos trabalhos, ajudavam a vesti-la, davam a mão para caminhar. Cuidavam e protegiam a colega”.

Essas colocações evidenciam uma proposta pedagógica assistencialista centrada na importância de cuidar da aluna com necessidades educacionais especiais. Nessa, as interações aparentam ocorrer apenas com os colegas. Assim, as professoras não evidenciam propostas de trabalho pensadas e planejadas para potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de “A”. Nesse caso, parece-me que as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky acerca da mediação e de Reuven Feuerstein sobre as experiências de aprendizagem mediada são desconhecidas ou desmerecidas no trabalho das profissionais.

Mesmo sem a organização de uma proposta de trabalho que valorize a mediação, as experiências de aprendizagem mediada, acredito que as profissionais estavam um pouco preocupadas com as necessidades especiais da menina. Nesse sentido, destaco os seguintes registros de P2 e P3, respectivamente: “Eu sempre estava em contato com especialistas os quais me ajudavam dando idéias de

atividades, pois na faculdade não somos preparados"; "Minha maior preocupação era fazer com que esta criança não ficasse excluída, o que ocorria muitas vezes era deixar a turma toda de lado para poder ajudá-la. A maior dificuldade realmente nos primeiros tempos era entendê-la".

Essas afirmações permitiram-me compreender que a instituição escolar poderia ter tomado outros rumos com a chegada desta menina. Nota-se que mesmo com os pequenos esforços das profissionais na busca de informações, as condições eram precárias devido a falta de recursos humanos e tecnológicos e, principalmente, pelas condições de formação das próprias professoras.

Além das condições de chegada, das interações com os colegas, das preocupações e angústia das professoras frente a uma aluna com deficiência, precisava compreender a permanência de "A" nas turmas de Educação Infantil durante seis anos, ou seja, perceber os progressos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa direção, P1 informou que "seu processo foi bastante lento, lembro quando estávamos trabalhando sobre os índios e a aluna começou a pronunciar a palavra índio. Os colegas fizeram a maior festa e a aluna junto, gritando com alegria palavra. Ela gostava de desenhar no quadro negro". As indicações de um processo lento podem remeter as limitações, aos comprometimentos implicados no déficit cognitivo. Mas, entendo que esse não pode ser o pressuposto do trabalho com um aluno com necessidades educacionais especiais. Os profissionais da educação precisam perceber que essas pessoas também têm possibilidades de avançar, de construir conhecimentos cotidianos e/ou científicos. Além disso, a mera pronúncia da palavra índio pela criança/adolescente – sem sentido, sem significado – e a sua utilização como um pressuposto de ensino acabam referenciando uma proposta de trabalho baseada na abordagem teórica empirista. Logo, acaba-se visualizando o estímulo, a resposta, o reforço, a punição ou exclusão.

A profissional P2 relatou que "esta criança evoluiu muito com o convívio dos colegas. Era uma criança sem perspectiva no sentido de aprendizagem, diagnosticaram que ela não iria caminhar, nem falar e, no entanto ela jogava bola, cantava e chamava alguns colegas e a professora. Claro que não foi um trabalho apenas desta escola, mas era aqui que ela convivia com outras crianças". Essa referência também mostra que o déficit cognitivo foi traçado pelos diagnósticos clínicos e pedagógicos como um quadro estável, irreversível, imutável, passivo.

Destarte, quando chegou à turma de Educação Infantil, os estereótipos e os preconceitos relativos à educação da criança/adolescente já haviam sido traçados. Felizmente, mesmo sem a implementação de uma proposta de educação inclusiva, os pequenos esforços da profissional e as interações com as crianças propiciaram alterações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança/adolescente. Talvez, com os aportes teóricos utilizados nessa investigação, poderia haver outros progressos na escolarização de “A”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo de caso, percebi que a proposta de educação inclusiva não poderá ser interpretada como um modelo ilusório, impraticável. Durante minha pesquisa, em conversas cotidianas, deparei-me com situações em que profissionais da educação, inclusive as que participaram dessa história, afirmavam com precisão que a inclusão aqui em nosso país não existe e jamais garantirá uma qualidade de vida para as pessoas com necessidades especiais. Certamente, essas conversas chocaram-me pelo desconhecimento das profissionais da educação frente a um paradigma que vem se constituindo como modelo escolar e social de educação em outros espaços-tempos e que, por esse motivo, já vem mostrar a sua existência mesmo que apenas sistematizado teoricamente.

Diante desse desconhecimento e dos pequenos esforços dos profissionais da educação na história de “A”, esforcei-me para trazer a essa população o sentido da proposta de educação inclusiva e os desafios que deveremos enfrentar para que esse processo se viabilize nas instituições regulares de ensino como uma alternativa de promoção de uma vida digna em sociedade. Ou seja, com as mesmas chances de êxito e avanços para todas as pessoas que circulam os espaços escolares.

Frente à análise e discussão de dados, acredito que o maior desses desafios esteja em superar a falta de formação docente e as baixas expectativas dos profissionais frente às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Para tal, basta lembrar o quanto o processo de educação inclusiva tem se demonstrado lento e ainda longe das instituições escolares. Por esse motivo, penso que as intenções somadas ao conhecimento levam as atitudes e que não podemos nos dar como satisfeitos propiciando uma mera integração aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, negligenciando as individualidades, as possibilidades de sucesso escolar.

O sucesso escolar possui uma estreita relação com as mediações que acontecem em casa e nas salas de aula. Por isso, nessas considerações finais cabe um esclarecimento. Mesmo conhecendo, não destaquei as influências dos fatores distais no processo de inclusão escolar de “A”. Como colocam os autores estudados – Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein – esses fatores têm pouca importância frente aos fatores proximais – mediação, experiência de aprendi\agem

mediada. Desse modo, deve-se ter claramente a idéia de que a mediação não consiste apenas na promoção de situações de conversas, brincadeiras e outros intercâmbios, mas que se caracteriza como um processo em que se parte das condições reais para possibilitar avanços nas condições futuras.

Assim, as experiências mediadas na família proporcionam avanços nas crianças/adolescentes com necessidades educacionais especiais. Mas, os profissionais da educação são também responsáveis em propiciar esses avanços. Esses poderão ser garantidos quando, desde o início do ano letivo, nos documentos legais da escola e do professor (Projeto Político Pedagógico, Plano de Estudos e Plano de Trabalho), ocorrer uma sistematização da proposta de trabalho a ser implementada com os alunos com necessidades especiais e seus colegas. Isso significa que a sistematização se constitui como um elemento importante na fase inicial de todo e qualquer procedimento didático-pedagógico. Ou seja, implica um resgate ao planejamento de nossas ações, isto é, da intencionalidade nas propostas de educação inclusiva.

Considerando essa importância das mediações, não acredito que os processos devem ser lentos, bem pelo contrário, os estigmas, preconceitos e estereótipos se produziram em processos lentos e para acabá-los precisamos ser ágeis e eficazes. Então, não bastam as leis para defenderem os alunos com necessidades educacionais especiais nas instituições escolares porque elas por si só não determinam tal condição. Precisamos de ações que venham consolidar o sucesso escolar a partir de condições de formação continua para os profissionais que atuam nas escolas da rede regular de ensino.

Certamente, isso implica um investimento nos profissionais para que tenham condições de entender e acreditar nas possibilidades de mudanças cognitivas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Essa situação requer conhecer determinadas abordagens teóricas que trabalhem nas possibilidades de mudanças cognitivas dos alunos que apresentam déficit cognitivo para que, assim, possam avançar em seus potenciais e, de certa forma, contribuir para a formação de uma sociedade construída pelas diferenças que enriquecem e somam. Nesse âmbito, caminhar de um paradigma integrativo a um inclusivo.

Em se tratando de mudança de paradigma, pensa-se também em atentar para novas experiências práticas do paradigma inclusivo. Diante dessa idéia, se entende que algumas experiências estão espalhadas nos intercâmbios

educacionais, isto é, em outras instituições regulares, as quais congregam profissionais formados e/ou com conhecimento na área da Educação Especial. Nesse contexto, entende-se a importância de ter profissionais voltados à área da Educação Especial, pois na falta dos mesmos corre-se o risco de não propiciar sucesso escolar aos nossos alunos com necessidades educacionais especiais e, sem dúvida, esses acabam abandonando o espaço escolar como no caso investigado.

Procurando pensar e afirmar a necessidade de haver um comprometimento dos profissionais da educação que recebem esses alunos em suas instituições, corre-se o risco de colocar em suas mãos o sucesso ou insucesso escolar. Cabe ressaltar que considero a influência dos fatores distais no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Contudo, conforme descrito anteriormente, os referenciais utilizados – Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein – valorizam os fatores proximais nesses casos. Talvez, não basta que as preocupações sobre os alunos com necessidades educacionais especiais circulem nos mais nobres discursos provindos das próprias instituições (professores, diretores e comunidade escolar) ou ainda, dos próprios governos. Nada mais urgente que ações em rumo a formação dos profissionais e a superação dos processos de exclusão existentes dentro das próprias instituições escolares, pois, na minha pesquisa, pude observar que as propostas de trabalho das professoras “pedagogas” somaram no insucesso escolar de “A”.

Os pressupostos levantados anteriormente apontam a necessidade de abrir caminhos e perspectivas para “aqueles” que aguardam a permanência e o sucesso escolar. Nessa perspectiva, o estudo de caso de “A” poderia apresentar um final distinto, ou seja, de uma criança/adolescente que teve avanços maiores aos que foram detalhados pelos profissionais que trabalham com ela. Se as abordagens teóricas fossem voltadas aos pressupostos de Lev Semionovitch Vygotsky e Reuven Feuerstein em relação à importância da mediação / experiências de aprendizagem mediada e da compreensão das mudanças e avanços nos processos mentais dos alunos que apresentam déficit cognitivo, essa história poderia não ter marcas de aprendizagem desperdiçadas, culminando em insucesso escolar.

Por fim, acredito nas contribuições desses teóricos e penso que essas me encorajaram a continuar pesquisando e, talvez, mudando os rumos de muitas vidas. Dessa forma, atuando nos espaços-tempos da rede pública do município de Arroio

do Tigre, interior do Estado do Rio Grande do Sul, descobri muitos casos de crianças/adolescentes com necessidades educacionais especiais, especialmente com déficit cognitivo ou dificuldade/transtorno de aprendizagem, que pretendo conhecer para propor outros caminhos, outras alternativas. Logo, esse estudo de caso continuará motivando a continuação de minhas investigações sobre as influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar. Continuará, também, impulsionando a investigação das condições da profissionalidade dos docentes que atuam com esses sujeitos, ou seja, suas formações acadêmicas e práticas pedagógicas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico. A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender:** a educabilidade cognitiva. Editorial Notícias, 1998.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Editora Autores Associados, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. *In:* VYGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: VVVA,1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira**. Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez,1996.

NAUJORKS, Maria Inês e SOBRINHO, Francisco de Paula Nunes. **Pesquisa em Educação Especial:** o desafio da qualificação. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

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

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, David. **Educação e diferença:** valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

SASSAKi, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA,1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas:** fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997, t. 5.

WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre:Artmed, 1998.