



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Marcela Cristina de Moraes

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, INSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL E ARTE: UM OLHAR SOBRE O PROJETO
ESPAÇO CRIATIVO**

**UBERLÂNDIA
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcela Cristina de Moraes

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, INSERÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL E ARTE: UM OLHAR SOBRE O PROJETO
ESPAÇO CRIATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvia Maria Cintra da Silva

**UBERLÂNDIA
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M827a Moraes, Marcela Cristina de, 1981-

Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: um olhar sobre o projeto espaço criativo / Marcela Cristina de Moraes. - 2007.

153f. : il.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Inclui bibliografia.

1. Educação especial - Goiás (Estado) - Teses. 2. Inclusão em educação - Goiás (Estado) - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 376

(817.3)

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Silvia Maria Cintra da Silva – UFU
(orientadora)

Prof^ª Dr^ª Célia Maria de Castro Almeida - UNIUBE

Prof^ª Dr^ª Cláudia Dechichi – UFU

À pequena Júlia, por se fazer presente
desde o primeiro momento. Filha, amo
muito você!

AGRADECIMENTOS

À Professora Silvia Maria Cintra da Silva, minha querida orientadora, pela confiança, incentivo, carinho, dedicação e orientações importantes para a construção deste trabalho. Silvia, aprendi muito com você...

Às Professoras Cláudia Dechichi e Arlete Bertoldo Miranda, pelas sugestões valiosas no exame de qualificação.

À Professora Célia Maria de Castro Almeida, pela atenção e disponibilidade para participar desta banca.

Aos meus pais, Lúcia e Milton, por acreditarem em mim e em estimularem a seguir em frente.

Aos meus irmãos Renato e Natália, pelo carinho e incentivo.

Ao meu amigo e companheiro Christiano, pelo apoio infundável e amor incondicional.

Às minhas queridas amigas, Cíntia e Sara, com quem sempre discuti idéias e dividi as dúvidas dos momentos difíceis. Obrigada por tudo.

À minha sogra, Maria das Graças pelo constante apoio.

A todos os amigos que me acolheram em seus lares, tornando possível a permanência em Uberlândia. Faltam-me palavras para agradecer-lhes.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de discussão enriquecedores.

À toda a equipe da Escola pesquisada, em especial as professoras Sandra, Maria e Edna e seus alunos, por me acolherem com carinho e permitirem vivenciar sua rotina de trabalho.

Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, pela convivência produtiva durante este curso.

A todos aqueles que, direta e indiretamente, estiveram presentes durante toda a minha caminhada!

*Um dia de chuva é tão belo como um dia de sol.
Ambos existem, cada um como é.*

Fernando Pessoa

RESUMO

A inserção de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. A presença dessas crianças na escola regular exige mudanças em todo o contexto escolar, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento. No Estado de Goiás, a Secretaria de Educação criou o Projeto Espaço Criativo com vistas a promover nos municípios goianos a inclusão escolar por meio da arte. A proposta do presente estudo foi investigar a mediação pedagógica de docentes em uma escola pólo do Projeto Espaço Criativo, uma escola pública da cidade de Itumbiara que se propõe a incluir seus alunos com deficiência mental usando a arte, com o objetivo de conhecer e analisar a mediação na prática pedagógica das professoras regente, de apoio e de recursos, que atuam na 4ª série do Ensino Fundamental. Para isso, foram realizadas observações e videografações do contexto focalizado, e entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com as três professoras e três alunos com deficiência mental. O material foi analisado microgeneticamente para a organização das categorias. Com relação à mediação, percebeu-se que ela é diferenciada para os deficientes mentais; a professora regente não os considera como seus alunos e a professora de apoio trabalha em um canto da sala, passando palavras e números para eles copiarem e tarefas de recorte e colagem. A mediação da professora de recursos ocorre por meio dos materiais que prepara, e consta de atividades mimeografadas e desenhos ampliados para pintura. Observou-se que as atividades oferecidas pelas professoras são padronizadas e monótonas, não favorecendo a autonomia e nem o raciocínio abstrato. As professoras usam as atividades artísticas para ocupar o tempo dos alunos deficientes mentais quando eles não conseguem acompanhar o restante da sala. O Projeto Espaço Criativo não acontece na prática e as professoras desconhecem a importância da arte para o desenvolvimento afetivo e cognitivo. Estas falhas podem ter como responsáveis os idealizadores do projeto, que não ofereceram os recursos necessários para a sua implementação e realização, como indicam as professoras ao enfatizar que não fizeram cursos específicos para trabalhar com arte e ao se queixar da falta de materiais. O estudo realizado constatou que a inclusão não ocorre efetivamente, havendo inclusive momentos de segregação mencionados pelos alunos com deficiência mental e observados no trabalho de campo. Torna-se relevante discutir a necessidade da formação de professores voltada para a atuação junto aos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino regular, pois o paradigma da inclusão é uma mudança que envolve todo o contexto escolar. As práticas que visam à inclusão precisam ser constantemente questionadas para que ao longo do tempo possam ser construídas propostas viáveis, uma vez que a arte, se adequadamente utilizada, constitui uma alternativa promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Mediação pedagógica, ensino e aprendizagem em arte, inserção escolar, formação de professores.

ABSTRACT

The inclusion of children with special educational needs in mainstream schools is guaranteed by the Law of Directress and Basis of National Education number 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96). The presence of these children in mainstream schools demands changes in the whole school context as to contribute for its development. In the state of Goiás, the Secretary of Education created the Creative Space Project aiming to promote school inclusion through art in the cities of Goiás. The purpose of the present study was to investigate the pedagogical mediation of teachers in a pole school of the Creative Space Project, a public school in the city of Itumbiara which proposes to include its mentally disabled students using art, aiming to get to know and analyze the mediation in the pedagogical practice of fourth grade designated, support and resource teachers. To accomplish such task observations and video-recordings of the focused context were done, as well as semi structured interviews and audio recordings with three teachers and three mentally disabled students. The material was analyzed microgenetically for category organization. In relation to mediation, it was observed that it is differentiated for the mentally disabled; the designated teacher does not consider them as her students and the supporting teacher works in the corner of the classroom having the students copy numbers and words and do cut and glue tasks. The mediation of the resource teacher is through the materials that she prepares and consists of mimeographed activities and enlarged drawings to be colored. It was also observed that the activities offered by the teachers were standardized and monotonous, neither favoring autonomy nor abstract reasoning. The teachers use artistic activities to occupy the time of the mentally disabled students when they are not able to keep up with the rest of the class. The Creative Space Project does not exist in reality and the teachers do not know the importance of art for affective and cognitive development. These flaws may be traced to the authors who did not offer the necessary resources for the implementation and fulfillment of the project as the teachers indicate when they highlight that they did not take specific art courses and complain about the lack of material. This study verified that inclusion does not happen effectively and there are even moments of segregation mentioned by the mentally disabled students and observed during field work. It becomes relevant to discuss the need to train teachers towards working with students with special educational needs in the mainstream schools because the paradigm of inclusion is a change which involves the whole school context. The practices that aim inclusion need to be constantly questioned so that through time feasible proposals may be constructed as art, if adequately used, consists in a promoting alternative for development and learning.

Key words: Pedagogical mediation, education and learning in art, school inclusion, teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Café - 1925 (Portinari)	17
Figura 2 – Meninos no balanço – 1960 (Portinari)	19
Figura 3 – Diagrama da sala de aula.....	77
Figura 4 - Pintura com guache e colagem com bolinhas de papel.....	105
Figura 5 – Produção de árvores com colagem de bolinhas de papel.....	111
Figura 6 - Desenho pintado com tinta guache em homenagem ao dia das crianças	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	13
CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
1.1 A construção histórica do conceito de deficiência mental e a sua repercussão na prática docente	40
CAPÍTULO II: PENSANDO A INSERÇÃO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	49
CAPÍTULO III: A ARTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	59
CAPÍTULO IV: O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	67
4.1 A escola	70
4.2 Participantes	72
4.3 A sala de aula e sua rotina	76
4.4 Procedimentos realizados e instrumentos utilizados	80
4.5 Procedimento de análise dos dados	85
CAPÍTULO V: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTITUÍDA PELAS OBSERVAÇÕES, VIDEOGRAVAÇÕES E ENTREVISTAS	87
5.1 A mediação pedagógica e as docentes	89
5.2 A mediação pedagógica e o Projeto Espaço Criativo: o trabalho com arte na escola	98
5.3 A mediação pedagógica e a inclusão	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133

APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	138
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS	140
ANEXO A: PROJETO ESPAÇO CRIATIVO	142

INTRODUÇÃO

A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Este estudo teve como impulso inicial a experiência vivenciada em estágio profissionalizante realizado, no ano de 2003, durante o curso de graduação em Psicologia. O estágio, desenvolvido na área de Psicologia Escolar, teve como ênfase o sucesso escolar e a formação de professores, e ocorreu em uma escola pública estadual, localizada na periferia de Uberlândia - MG. Juntamente com outras estagiárias, executei propostas de trabalho em grupo com professores, estudantes e pais.

A maioria das atividades realizadas na escola envolveu artes visuais, música e literatura. Neste sentido, me aventurei a conhecer aquele universo por meio da arte, oferecendo propostas diferenciadas a alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e da 2^a série do Ensino Médio e com isso abarcando uma extensa faixa etária, em que os instigava a pensar a respeito de si, da escola e da família. Até então eu só havia tido experiências objetivas, explicativas e nomotéticas, ou seja, as minhas vivências foram direcionadas para uma lógica, na qual a análise quantitativa prevalecia e se apresentava como caminho exclusivo. Nesse estágio, porém, fui impulsionada a trilhar um caminho sinuoso, com obstáculos que desafiavam a minha formação naquele momento, quais sejam, compreender a arte e ainda fazer uso da mesma, a fim de favorecer o desenvolvimento do indivíduo, e realizar uma análise qualitativa do outro.

Esse ano de estágio sob a supervisão das professoras Silvia Maria Cintra da Silva e Déborah Rosária Barbosa me fez pensar na minha formação pessoal e profissional, com repercussões em meu percurso de pesquisadora. Percebi que a arte possibilitava reflexões bastante interessantes acerca dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski¹, “A arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação, isto é, como certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo”. Desta forma, a imaginação é extremamente importante para o funcionamento mental, pois permite a ampliação da experiência humana, ao possibilitar a formação de uma imagem mental sem a presença real, apenas por relatos e descrições (1999, p. 310; 1987).

Assim, Vigotski afirmou que: “as obras de arte podem exercer uma influência tão enorme na consciência social graças a sua lógica interna”. Portanto, o contato com obras de arte possibilitou uma movimentação interna, a fim de compreender a história e a cultura que estavam envolvidos no contexto da produção (Vigotskii, 1987, p. 27).

Desta forma, durante o estágio tive a oportunidade de conhecer vários artistas plásticos e suas obras, mas foi a produção de Cândido Portinari que me conquistou e possibilitou mudar meu olhar diante da arte. A seguir apresento trechos do meu relatório final de estágio do ano de 2003, pois entendo que somente as palavras daquele momento podem revelar a importância do meu encontro com Portinari e como este encontro abriu-me as portas para o mundo da arte.

Conhecer Portinari foi fabuloso, pois me identifiquei muito com ele². As suas obras retratam paisagens (Figura 1) e brincadeiras (Figura 2), com as quais tive contato na infância. Com o tempo fui me tornando íntima, e hoje o tenho como alguém que conheço há muito tempo.

Sua história de vida me envolveu muito e a sua decisão de pintar a sua terra me encantou e me fez perceber o quanto a história de vida das pessoas influencia

¹ Dada a grande variação na maneira de grafar do nome do autor, neste trabalho optamos por essa grafia brasileira sempre que fizemos uma referência pessoal a ele, e nas citações manteremos a grafia original de cada obra.

² Mantivemos a escrita original deste relato porque acreditamos ser importante evidenciar o desenvolvimento da pesquisadora naquele momento, destacando sentimentos e reflexões vivenciados por ocasião do estágio.

naquilo que elas fazem. Essa descoberta me ajudou muito no desenvolvimento dos grupos.

Este encontro com Portinari tornou-me mais à vontade com a arte e por isso, passei a buscar o que ainda não conhecia.

Em junho de 2003 pude ir até São Paulo e lá visitar o Museu de Arte de São Paulo (MASP). Foi emocionante poder ver de perto obras que conheci nas supervisões.

Dentro daquele museu me senti maravilhada e também íntima daquele contexto. É muito interessante como o ser humano pode se desenvolver; alguém que se achava inapta para a arte passou, naquele momento, a se sentir íntima.

Eu não acreditava que o meu encontro com a arte poderia dar tão certo.



Figura 1: Café – 1925 (Portinari) - Óleo sobre tela - 130 x 195 cm. Museu Nacional de Bellas Artes do Rio de Janeiro.



Figura 2: Meninos no balanço - 1960 (Portinari) – Óleo sobre tela – 61 x 49 cm.
Coleção particular - São Paulo, SP.

Atualmente, ao reler esse relato percebo que vivenciei um processo de inclusão, pois, de alguém que se sentia a margem de tudo o que se relacionava com arte passei a me ver como um sujeito capaz de reconhecê-la e beneficiar-se dela.

Nesse ano de estágio também descobri-me psicóloga escolar e compreendi que a minha história de vida interfere na minha visão de mundo, e assim, que um objeto pode ser visto de várias maneiras, tanto do ponto de vista do sujeito quanto da perspectiva do objeto.

A inserção da arte em minha trajetória, a partir do trabalho realizado no estágio durante a graduação, sensibilizou o meu olhar para a importância da arte no contexto escolar. Isto levou-me a pensar na escola como um local privilegiado de atuação, onde poderia desenvolver um trabalho interdisciplinar unindo a Psicologia Escolar com a arte.

Na definição do problema de pesquisa no mestrado, descobri por meio de uma busca na Internet que o Estado de Goiás possuía uma proposta de inclusão escolar por meio da arte denominada Projeto Espaço Criativo. Obtive na Sub-secretaria Estadual de Educação em Itumbiara, onde resido, uma cópia do projeto³, e a indicação da escola - pólo que trabalhava com esta proposta nessa localidade. Assim, a escola em questão foi escolhida para a realização da pesquisa.

Inicialmente, busquei compreender o processo de inserção escolar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) que cursavam a 4ª série do Ensino Fundamental, investigando o projeto intitulado “Espaço Criativo” desenvolvido em uma escola estadual da cidade de Itumbiara-GO. Esta escola possuía, no ano de 2005, um total de 50 alunos com NEE inseridos em variadas turmas dos níveis de ensino ali oferecidos, sendo que a maioria freqüentava as aulas no período vespertino. Nessa época, o projeto era desenvolvido há quatro anos por uma equipe da própria escola, a partir de uma iniciativa proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás para os municípios, a fim de implementar a prática da arte na

³ O projeto encontra-se na íntegra anexado no final do trabalho.

educação facilitando a inclusão dos alunos com necessidades especiais, de maneira igualitária, respeitando-se as diferenças individuais dos mesmos (Goiás, 2000, p.1).

O objetivo geral do Projeto Espaço Criativo é “dar condições à apreciação da arte de forma diversificada” e, através do cidadão, resgatar a identidade folclórica da arte goiana. Nesse objetivo subjaz a compreensão de que a aprendizagem do sujeito como indivíduo e cidadão é a mola propulsora do trabalho, baseando-se “no poder, na força e na dinâmica transformadora da arte em todos os sentidos” (Goiás, 2000). Desta forma, o Projeto Espaço Criativo visa à aceitação sem barreiras de alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando-lhes a “potencialização” de suas habilidades através da arte.

A pesquisa de campo, empreendida com a finalidade de conhecer o Projeto no cotidiano escolar, foi realizada por meio de observações e registros em videogravações do contexto social de uma sala de aula de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola estadual, que contava com a presença de oito alunos considerados com necessidades educacionais especiais sendo: três alunos com deficiência mental, uma aluna surda, um aluno com perda visual parcial e três alunos com “dificuldade de aprendizagem acentuada” (no dizer da escola). Também foram feitas entrevistas com as professoras, os alunos e os pais desses alunos, com o intuito de compreender melhor essa realidade.

Ao longo das observações, das gravações em vídeo e das entrevistas com docentes, estudantes e pais, pude perceber que a mediação pedagógica destacava-se como elemento comum a esses segmentos, tanto na materialização/concretização do Projeto Espaço Criativo como no processo de inserção escolar das crianças com necessidades educacionais especiais. Optei por fazer um recorte nos dados obtidos para orientar a análise, com vistas a trazer contribuições para o processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, em uma proposta com a arte.

Durante a investigação de campo verifiquei que a escola pesquisada tem três tipos de professoras no Ensino Fundamental, com funções diferenciadas: uma regente que ministra os conteúdos para os alunos da turma; uma professora de apoio que tem por função auxiliar a professora regente quando na sala há mais de seis alunos com NEE; e uma professora de recursos que prepara materiais que possam ajudar os professores de apoio e adapta materiais para os alunos com necessidades educacionais especiais e é responsável por coordenar os trabalhos artísticos da escola.

Desse modo, a mediação pedagógica se apresenta, dentro do Projeto Espaço Criativo, como fator de fundamental importância no processo de inserção escolar de crianças com deficiência mental no Ensino Regular.

A mediação pedagógica ocupa um lugar especial nas relações do sujeito, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, e se diferencia das mediações cotidianas, por ser intencional e sistemática. Na perspectiva da teoria histórico-cultural, a escola é vista como uma instituição que possibilita que os sujeitos se desenvolvam qualitativamente diferentes (Rocha, 2000). Como explica Fontana (2000),

Nesta perspectiva, o contexto escolar não é assumido como um campo da aplicação, mas como um espaço onde as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva, possibilitam, também, a emergência e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam esses conhecimentos externos (p. 30).

Tendo em vista a especificidade das relações de ensino, o objetivo desta pesquisa foi investigar como se dá a mediação, na prática pedagógica das docentes regente, de apoio e de

recursos, no Projeto Espaço Criativo, com vistas à inclusão escolar de crianças com deficiência mental. E as questões que nortearam essa investigação foram as seguintes:

- O que caracterizou a mediação das professoras regente, de apoio e de recursos?
- As atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo/arte, estão presentes no cotidiano escolar, são reveladas/incentivadas na mediação pedagógica?
- A mediação pedagógica, por meio do Projeto Espaço Criativo/arte, favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar?

Com o propósito de respondê-las fui a campo e a partir daí construí os dados que compõem o presente estudo, que se apresenta organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento algumas considerações gerais sobre o processo histórico da educação especial nos lugares onde iniciou-se a discussão sobre essa temática e que possuem significativa produção a respeito (América do Norte e Europa), e em seguida as repercussões ocorridas no Brasil. Constam ainda desse capítulo, alguns apontamentos sobre a constituição da subjetividade do deficiente mental, a partir de concepções sociais que interferem na prestação de serviços educacionais oferecidos a esta população.

O segundo capítulo, “Pensando a inserção escolar à luz da teoria histórico-cultural”, apresenta a opção teórica que direcionou o meu olhar para o contexto investigado e permitiu abordar a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais a partir de conceitos importantes como o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a imitação, considerando, assim, a importância do outro para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo.

Em seguida, no terceiro capítulo, intitulado “A arte e os processos de ensino e aprendizagem”, destaco a importância da arte para o desenvolvimento educacional do aluno reconhecendo-a como um signo⁴, isto é, um mediador externo que permite a ação sobre o

⁴ O signo, de acordo com a conceituação de Vigotski, possibilita a internalização da cultura pela criança, o que a torna um indivíduo social (Pino, 2000).

psiquismo das pessoas, e a necessidade de uma formação específica para os professores que se propõem a utilizar esse recurso.

O quarto capítulo trata do caminho metodológico percorrido para se investigar o contexto social escolhido. São descritas a escola e a sala de aula observada, sendo essa descrição acompanhada de um diagrama da sala. Segue-se a isso a apresentação das professoras e dos alunos participantes da pesquisa, bem como dos instrumentos utilizados para construir os dados, além da descrição dos procedimentos de análise.

Depois, são expostos os dados construídos, mostrando como se dá a prática educativa na sala de aula, focalizada a partir de três cruzamentos: com a mediação pedagógica, com o Projeto Espaço Criativo/arte e com a inclusão escolar. Aqui atendo-me ao Projeto Espaço Criativo, a fim de fazer uma análise cuidadosa, com a vistas a apontar possíveis incoerências e sugerir alternativas para a sua viabilização.

Nas considerações finais foi possível tecer algumas reflexões produzidas mediante o estudo realizado, destacando como a mediação pedagógica pode ser mais produtiva; a importância de se rever concepções sobre: deficiência mental, alunos com NEE, inclusão e arte; e também a necessidade de investimentos na formação docente e formação continuada.

Em seguida, constam as referências bibliográficas utilizadas no presente trabalho, e por fim, nos apêndices, os instrumentos criados durante o trabalho de campo, que considerei importantes para explicar para o leitor o processo de construção dos dados neste estudo e como anexo uma cópia do Projeto Espaço Criativo.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DO ATENDIMENTO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo pretendo apresentar os principais pontos da história da Educação Especial em alguns países da Europa e da América do Norte, e sua repercussão no Brasil, a fim de compreender como esses acontecimentos construíram a concepção de deficiência, bem como as implicações desta na prática escolar dos professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

A partir de um levantamento bibliográfico⁵ foi possível constatar que a história do atendimento à pessoa com deficiência se divide em quatro fases, que abarcam desde a total exclusão dos indivíduos com deficiência pela sociedade até a integração social dos mesmos. Considera-se como primeira fase o período que vai até o século XVIII, o que se entendia por deficiência estava relacionado ao misticismo e/ou ocultismo, ou seja, não havia base científica que respaldasse tais concepções. Esse desconhecimento contribuiu para que as pessoas deficientes fossem marginalizadas e ignoradas. Havia um consenso na sociedade de que o deficiente⁶ era incapaz e que essa condição era permanente. Nessa época não foi organizado nenhum serviço que pudesse atender às necessidades desta fatia da população. Nos países europeus, ao longo da Idade Média, as pessoas com deficiências eram relacionadas ao diabo e a práticas de bruxaria, o que levou à perseguição e morte desses indivíduos, esse período ficou

⁵ Em vista do grande número de estudos e pesquisas existentes sobre educação especial e inclusão escolar (Marchesi & Martin, 1995; Mendes, 1995; Mazzotta, 1996; Sasaki, 1997; Dechichi, 2001; Miranda, 2003; Jannuzzi, 2004; Abenhaim, 2005, dentre outros), considerei desnecessário apresentar aqui um histórico extenso, por não ser esse o objeto de nossa investigação.

⁶ Na revisão bibliográfica, optei por manter as variadas expressões utilizadas pelos autores ao tratar da educação especial, como deficientes, crianças excepcionais, portadores, normais etc.

identificado como primeira fase da história da Educação Especial (Mazzotta, 1996; Cardoso, 2004).

Na segunda fase, que vai até meados do século XIX, predominou a segregação social das pessoas deficientes, sendo estas isoladas em instituições como asilos e hospitais psiquiátricos, na tentativa de esconder da sociedade os indivíduos que se diferenciavam do padrão aceito (Mendes, 1995).

De 1850 a 1920, nos Estados Unidos (EUA), cresceu o número de escolas especiais e salas visando oferecer uma educação à parte do sistema regular. Sendo assim, a terceira fase da história Educação Especial foi marcada pela criação de escolas especializadas e classes especiais em escolas públicas, a fim de oferecer uma educação separada e diferenciada (Mendes, 1995; Mazzotta, 1996; Miranda, 2003).

A quarta fase caracterizou-se por um movimento de integração social que se iniciou no final do século XX, por volta da década de 1970, com a proposta de mudança na concepção sobre a deficiência e a Educação Especial. Alguns estudiosos como Jean Marc Itard, Edward Seguin e Maria de Montessori foram pioneiros na criação de programas de treinamento para crianças deficientes, contribuindo para a evolução da educação especial (Marchesi & Martin, 1995; Miranda, 2003).

No Brasil, o progresso no atendimento às crianças deficientes ocorreu diferentemente dos países europeus e norte-americanos. As quatro fases identificadas nesses países não podem ser transportadas diretamente para a história brasileira, já que esta evoluiu com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos e com um atraso cronológico em relação a estes países (Dechichi, 2001).

Em nosso país, a educação das crianças deficientes em uma instituição especializada, iniciou-se no fim do século XVIII e início do XIX, influenciada pelas idéias liberais dos movimentos de independência na Europa. Este atendimento especial fundamentava-se em um

modelo médico da deficiência que considerava as pessoas com alguma deficiência como doentes. Neste modelo, são os “doentes” que precisam ser tratados, reabilitados e habilitados para se adequarem à sociedade (Jannuzzi, 2004; Sasaki, 1997).

Influenciados por experiências realizadas na Europa e EUA, alguns brasileiros deram início, já no século XIX, à formação de serviços para o atendimento a surdos, cegos, deficientes mentais e físicos. Todavia, durante um século esse interesse pela educação das pessoas com deficiência não passou de iniciativas oficiais e particulares isoladas (Mazzotta, 1996).

Em 1854 é criado no Rio de Janeiro o Instituto dos Meninos Cegos, que posteriormente formou o Instituto Benjamin Constant, e alguns anos depois o Instituto dos Surdos-mudos, ambos sob a administração do poder central. A criação destas instituições marcou a história da Educação Especial no Brasil, visto que possibilitou um espaço de discussão e conscientização sobre a educação de indivíduos com alguma deficiência (Jannuzzi, 2004; Miranda, 2003).

De acordo com Jannuzzi (2004), no final do século XIX é possível cogitar a possibilidade de ter havido atendimento na rede regular para deficientes físicos e visuais. Há registro de atendimento no ensino regular estadual de crianças deficientes auditivas e mentais no ano de 1892 em Manaus.

Em 1929 chegou a Minas Gerais a psicóloga russa Helena Antipoff, que foi responsável pela criação dos primeiros serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais no Brasil. Em 1932 fundou a Sociedade Pestalozzi, tendo também participação ativa no movimento que resultou na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. A criação destas instituições especializadas, por um lado que segregou os chamados excepcionais, mas por outro contribuiu para que crianças menos comprometidas freqüentassem a escola regular (Miranda, 2003).

Ainda em 1929 surge o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), ligado ao Departamento de Educação, com a finalidade de orientar e selecionar profissionais da área de educação e, ainda, aplicar testes pedagógicos, físico-psicológicos e fazer diagnósticos de crianças excepcionais (Jannuzzi, 2004).

Por volta de 1950, nos países da Europa e nos EUA, os pais de crianças com desvio mental se organizaram e formaram a National Association for Retarded Children (NARC), a fim de conseguirem atendimento para seus filhos em escolas públicas primárias. No Brasil, os pais, influenciados por este movimento, se reuniram para formar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro (Mazzotta, 1996).

Na década de 1950 há um aumento do número de instituições de ensino especial no Brasil e são criadas campanhas nacionais de educação e reabilitação de deficientes. Assim, a educação especial só vai fazer parte da política educacional brasileira no final dos anos 50 e início da década de 60 (Miranda, 2003; Mazzotta, 1996).

Até 1950 havia 54 instituições de ensino regular mantidas pelo poder público que ofereciam algum atendimento escolar especial para crianças deficientes e 11 estabelecimentos especializados (Mazzotta, 1996), dentre os quais cabe destacar:

- ✓ o Instituto Pestalozzi - surgiu inicialmente em Porto Alegre no ano de 1926 e funcionava como um internato especializado para o atendimento de deficientes mentais.

- ✓ a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) - criada em 1950, se constituiu em um grande centro de reabilitação do Brasil; mantém intercâmbio com um centro de Nova York, a fim de aprimorar a tecnologia dos aparelhos ortopédicos que produz; desenvolve um trabalho sem fins lucrativos que visa reabilitar e incluir socialmente as pessoas com deficiência física.

- ✓ a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) – fundada em 1954 no Rio de Janeiro, foi a entidade que convenceu autoridades do poder público a se preocuparem

com os excepcionais. A criação da APAE no Rio de Janeiro influenciou a criação de outras em vários estados brasileiros e atualmente há mil entidades associadas à associação pioneira.

Durante a década de 1960 houve um grande crescimento de instituições de educação especial, que passaram a fazer parte das políticas públicas do Brasil. Enquanto isso, em outros países iniciava-se o movimento de integração das pessoas com deficiências. A filosofia de inserção social que fundamentava este movimento era conhecida como processo de *mainstreaming*, que seria uma inserção na corrente principal, isto é, a inserção dos alunos com deficiências no ensino regular. Neste sentido, o aluno com necessidades educacionais especiais teria que se adaptar ao ensino regular para poder acompanhar o currículo oferecido pela escola (Dechichi, 2001).

Este movimento de integração teve como princípio norteador o conceito de normalização, e visava oferecer às crianças com deficiências uma vida semelhante à das demais crianças. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), o conceito de normalização é assim definido:

Princípio que apresenta a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (p. 22).

O conceito de normalização só chegou ao Brasil na década de 70, e a partir daí a integração tornou-se a base do atendimento em educação especial. Assim, os alunos com deficiências leves (distúrbio de comportamento, deficiência mental leve e dificuldade de aprendizagem) eram atendidos em classes especiais dentro da escola regular, enquanto os alunos com deficiências graves eram encaminhados para as escolas especiais (Miranda, 2003; Jannuzzi, 2004).

Em 1978, a Secretaria de Educação do Reino Unido, publica o Informe de Warnock, o qual popularizou o termo NEE e diferenciou três formas principais de integração: física, social e funcional. A integração física se dá quando as classes ou unidades de educação especial e a escola regular situam-se no mesmo lugar, e os alunos compartilham o pátio e o refeitório. Na integração social há, além da integração física, há o compartilhamento de algumas atividades entre os alunos das classes especiais e os do ensino regular. Já a integração funcional é mais completa, pois os alunos com NEE participam das aulas regulares, sendo assim incorporados à dinâmica da escola (Marchesi & Martin, 1995)

O movimento de integração propôs a modificação das concepções sobre a deficiência e a educação especial, o que gerou métodos de avaliação centrados no processo de aprendizagem, aumento do número de profissionais especializados que criticaram o sistema educacional vigente e sugeriram novos métodos, e experiências positivas de integração (Marchesi & Martin, 1995).

Assim, a integração surgiu em diferentes países após um movimento de opinião que tinha por base a justiça e a igualdade de direitos de todos os cidadãos. De forma que uma boa, integração, com recursos necessários beneficia não só os alunos com algum tipo de deficiência, por favorecer o desenvolvimento e a socialização, mas também é positiva para o restante dos alunos, visto que aprendem com técnicas mais individualizadas e desenvolvem atitudes de solidariedade e respeito.

Nos fins da década de 1980 e início de 1990, a integração social era insuficiente para acabar com a discriminação e pouco contribuía para a participação com igualdade de oportunidades. A partir da necessidade de mudanças no processo de integração, surge o movimento de inclusão escolar. Este movimento buscava incluir toda criança com necessidades especiais no ensino regular. Para isto, era necessário que a escola se adaptasse às particularidades de todos os alunos, procurando atender à diversidade. A escola que se propõe

a ser inclusivista deve oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os alunos, qualquer que seja sua deficiência (Sasaki, 1997; Dechichi, 2001).

Em 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania (UNESCO) realizou na Tailândia uma Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que estabeleceu como meta expandir e assegurar uma educação de boa qualidade a todas as crianças. Na tentativa de encontrar na proposta de Educação para Todos, uma alternativa que fosse além da integração dos portadores de necessidades especiais, 92 governos e 25 organizações nacionais realizaram a Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (Espanha) em junho de 1994 (Abenhaim, 2005).

A Declaração de Salamanca, como ficou conhecido o documento que reúne as decisões tomadas na conferência, apontou a importância de todas as crianças, inclusive as portadoras de necessidades educacionais especiais, estarem incluídas no sistema comum de educação. Esta declaração defende o ensino conjunto dos alunos, mas aponta a escola especial como um recurso para aqueles alunos cujas necessidades o ensino regular não consegue atender. Apesar de o movimento ser a favor da inclusão, todos os pontos da declaração que tratam das crianças com necessidades educacionais especiais usa a palavra integração (Abenhaim, 2005; Miranda, 2003).

Em reação a essas conferências é publicada no Brasil, em dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que em seu Art. 58 dispõe que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, se necessário, ter acompanhamento especializado. A lei garante o atendimento educacional e o apoio, mas isso não é suficiente, pois o despreparo dos professores e as salas repletas de alunos dificultam, ou melhor, impedem uma política de inclusão eficaz (Brasil, 1996; Glat & Nogueira, 2002).

Dez anos depois da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi feita uma avaliação de seus resultados por Organizações Não - Governamentais (ONGs), em Dakar (Senegal - África). Chegou-se à conclusão de que os objetivos de educação para todos não tinham sido alcançados, pois ainda havia 113 milhões de crianças fora da escola e 880 milhões de adultos ainda eram analfabetos (Abenhaim, 2005).

Em 2001, os ministros da educação dos países da América Latina e do Caribe se reuniram em Cochabamba (Bolívia) para estudar estratégias para melhorar a educação. Em suas discussões reconheceram o progresso de alguns países, principalmente em relação ao aumento no número de alunos matriculados, mas por outro lado apontaram as altas taxas de repetência e evasão escolar e a baixa qualidade dos serviços educacionais.

No Brasil foram implementadas algumas estratégias para minimizar esses problemas, como o Programa Bolsa Escola⁷ e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)⁸. Essas iniciativas contribuíram para o acesso à educação e para o aumento do número de pessoas alfabetizadas, mas a qualidade da educação ainda continua precária. Os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2002, relativos à repetência, evasão e ao atraso escolar e, mais, os últimos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) são reveladores do fracasso escolar no Brasil (Martins, 2004).

O fracasso escolar no Brasil reflete, na educação, o processo de exclusão das camadas populares: os alunos mais pobres são encaminhados à educação especial, após serem avaliados como deficientes mentais leves ou com distúrbios de aprendizagem e linguagem. Desse modo, contribui para a manutenção do quadro de desigualdade e marginalização das camadas sociais menos favorecidas (Cardoso, 2004).

⁷ É um programa de incentivo à educação, garantido pela lei 10.219/2001, que visa oferecer uma ajuda financeira para as famílias das crianças de 6 a 15 anos que frequentam e assistem às aulas.

⁸ O PETI política específica contra a mão de obra de crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos.

Muitos professores acreditam que a escola deve ser a mesma para todos os alunos, com a mesma organização de trabalho, isto é atividades padronizadas, mesma grade curricular. Entretanto, observa-se que a escola se homogeneiza para receber alunos também padronizados. Assim, uma perspectiva homogeneizante na escola, que reduz os alunos a sua dimensão cognitiva, ou seja, enfatiza os resultados da aprendizagem e não o processo, resulta em uma organização do tempo, do espaço e do ritmo que leva à produção do fracasso (Dayrell, 1996).

O Plano Nacional de Educação propõe a inclusão, mas não aborda a necessidade de se construir uma escola para a diversidade humana. Acredita-se que todos possuem necessidades especiais diante de determinados assuntos e, neste sentido, a escola deveria voltar-se para uma educação que pudesse atingir a todos. Contudo, a escola propõe um currículo igual para todos, sem se preocupar com as especificidades individuais. Enquanto se valorizar e focalizar tão somente a aquisição de conteúdos padronizados, não será possível incluir e muito menos contribuir para o desenvolvimento do potencial de cada um (Abenhaim, 2005).

Ao longo do tempo a escola se constituiu segundo a regra da exclusão. “É difícil uma educação que inclua, mas não homogeneíze, isto é, que acolha todos os mundos sem reduzi-los a um só mundo (Neto, 2005, p. 65)”. Para tanto, a escola pública exclui os alunos que não se encaixam no padrão “normal” que a instituição idealiza, portanto não é somente o aluno portador de necessidade educacional especial que fica à margem da escola, mas também aquele aluno que não corresponde ao modelo idealizado pela instituição escolar (Glat & Nogueira, 2002).

A escola inclusivista tem como meta “incluir todos aqueles que se encontram em situação de exclusão, quer sejam eles deficientes físicos, mentais, sensoriais, ou crianças fracassadas na escola; ou alunos marginalizados por conta de suas peculiaridades raciais ou culturais” (Dechichi, 2001, p. 49).

Todavia, incluir não é simplesmente inserir o aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular, antes de tudo é preciso que a escola se prepare para recebê-lo. E, “para que as diferenças sejam respeitadas e se aprenda a viver na diversidade, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender” (Miranda, 2003, p. 46).

Como enfatiza Santos (2002),

incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra a exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da elaboração de pensamentos e formulação de juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p. 31).

Assim, a escola precisa ver seus alunos como sujeitos histórico-culturais e superar a visão estereotipada e homogeneizante de aluno, a fim de compreendê-lo na sua diferença (Dayrell, 1996).

O sistema educacional brasileiro tem vivenciado situações diferenciadas quanto ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Nas instituições escolares há situações de exclusão e de integração, revelando, na prática que há uma mistura e muitas vezes o educador e a família não sabem o que fazer para melhor atender às necessidades educacionais especiais do estudante (Enumo & Batista, 2004)

A situação de inserção com fins a integração ou inclusão tem sido estudada por diversos pesquisadores, como Enumo & Batista (2004), Tessaro & col. (2005), Leite & Aranha (2005), Esteves & Farias (1994), Mantoan (1998), Dechichi (2001), Miranda (2003) entre outros, em busca de compreender e possivelmente sugerir caminhos para a educação do

aluno com necessidades educacionais especiais, os estudos mencionados avaliam a interação dos alunos, as práticas educativas e a metodologia de ensino.

Enumo & Batista (2004) avaliaram a interação entre os alunos de uma escola regular que trabalha com a inclusão de deficientes mentais. Os resultados da pesquisa apontaram que os alunos com NEE são mais rejeitados que seus companheiros de turma, e que a rejeição está relacionada à percepção que os alunos têm do comportamento, considerado inadequado, dos colegas com NEE. Os dados sugerem que os alunos com NEE estão inseridos fisicamente, mas não social e emocionalmente.

Como afirmam os autores, a questão não é incluir, mas como incluir. Neste sentido, mudanças na forma de incluir serão benéficas para todos os alunos. Faz-se necessária uma política educacional que instrumentalize as escolas, capacite os profissionais que lidam com alunos que apresentam NEE e ainda, promova a participação dos pais no processo de inclusão (Enumo & Batista, 2004).

Um estudo realizado por Tessaro & col. (2005) sobre a visão dos alunos sem NEE a respeito da inclusão escolar revelou uma posição favorável, com sentimentos positivos em relação ao processo, considerando-o como algo “normal”, “tranquilo”. Os participantes da pesquisa apontaram como principais dificultadores da inclusão a falta de preparo dos profissionais e a discriminação social por parte da sociedade em geral.

Com relação às práticas educativas, sabe-se que muitas vezes elas não resultam em sucesso, o que leva o professor a culpabilizar a capacidade mental do aluno e/ou a falta de recursos. Repensar continuamente a sua prática pode ajudar o professor a perceber-se como responsável pela aprendizagem dos alunos (Leite & Aranha, 2005; Esteves & Farias, 1994).

Essas práticas muitas vezes são inadequadas, não contribuindo para o desenvolvimento do aluno com deficiência mental e nem mesmo para os alunos sem deficiência. Uma prática de ensino que possa desenvolver a autonomia intelectual do

indivíduo necessita mobilizá-los a pensar, a descobrir e a criar, para alcançar seus objetivos.

Para Mantoan (1998):

Eles precisam ser colocados em situações problemáticas para aprender a viver o desequilíbrio cognitivo e emocional. Se os conflitos são evitados, como poderão chegar a uma tomada de consciência dos problemas a resolver e como testarão sua capacidade de enfrentá-los? (p. 04).

Em uma pesquisa que analisou a prática pedagógica de professores de crianças deficientes mentais, Miranda (2003) chegou à conclusão de que a formação do educador é muito precária; o educador dita regras e exige memorização, apesar de acreditar na individualidade do aluno; acredita na heterogeneidade da turma, mas trata todos como iguais fazendo um único planejamento.

Essa mesma autora relata que não observou nas salas de aula pesquisadas nenhuma atividade que suscitasse questionamentos, que estimulasse o pensamento abstrato do aluno. A escola puramente “conteudista” não contribui para o desenvolvimento integral do aluno; menos ainda se este for deficiente mental. A escola precisa exercer sua função social de formar pessoas que possam também questionar os conhecimentos historicamente produzidos.

Uma das inadequações do ensino tradicional refere-se aos métodos e técnicas baseados na transmissão de conhecimento e na aprendizagem por meio de tarefas individualizadas. A busca pela inclusão requer que a metodologia de ensino e aprendizagem deixe de ser disciplinar, isto é, “conteudista”, onde há uma fragmentação do conhecimento acadêmico, para permitir a multiplicidade e a transversalidade de saberes (Mantoan, 2004).

No entanto, para que haja o compromisso do professor com a criação de atividades adaptadas que auxiliem os alunos, “é fundamental que ele constitua o aluno como um sujeito

cognoscente e que transforme o ambiente de sua sala de aula em um verdadeiro contexto desenvolvimental” (Dechichi, 2001, p. 19).

Mantoan (2004) discorda da adaptação curricular, visto que acredita ser pretensioso um profissional selecionar o que o aluno é capaz de aprender; o aluno é quem deve decidir, pois possui autonomia intelectual para construir os seus conhecimentos. A autora complementa:

Ninguém se arrisca a acolher a idéia de ministrar um ensino inclusivo em uma sala de aula de cadeiras enfileiradas, livro didático aberto na mesma página, uma só tarefa na lousa e uma só resposta válida e esperada nas provas (p. 31).

A proposta de inclusão visa beneficiar todos os alunos do ensino regular, já que exige a especialização dos educadores e a criação de alternativas metodológicas que amenizem os obstáculos do meio escolar. Desta forma, a mediação pedagógica deve ser consciente e deliberada, para que possa afetar o processo de internalização do aprendiz (Mantoan, 1998; Rocha, 2000).

Acredita-se que uma mudança no processo, a fim de atender à proposta de educação para todos, não favorecerá somente as crianças com deficiências, mas também os alunos que estão desmotivados e marginalizados pelo fracasso escolar. Assim, a mudança na mediação pedagógica depende da percepção do docente de que o aluno é um sujeito cognoscente.

A concepção do professor sobre a deficiência mental, por sua vez, está diretamente relacionada às atividades que são oferecidas aos alunos com NEE. Neste sentido, discorre-se a seguir sobre a construção histórica da deficiência mental e a sua repercussão na prática docente.

1.1 A construção histórica do conceito de deficiência mental e a sua repercussão na prática docente

O deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social

Padilha (2000, p. 206)

O estudo científico da deficiência mental teve início no século XIX, dando origem a vários conceitos e terminologias. Essas concepções mudaram conjuntamente com a evolução do pensamento, influenciadas pelo avanço da ciência, pelas mudanças sociais e decisões políticas.

As concepções que as pessoas têm a respeito da deficiência mental geralmente, são influenciadas pelas características comportamentais atribuídas aos indivíduos com tal condição. O modo de ver tais características se modificaram ao longo do tempo, influenciando por sua vez as atitudes sociais (Mendes, 1995). Como afirma Kassar (2000, p. 44), “a capacidade de significar (dar sentido a, interpretar e fazer-se entender) de cada pessoa passa a existir pelos significados atribuídos pelos outros às suas ações”.

Desse modo, a tentativa de alterar e/ou eliminar definições e as classificações científicas, com vistas a impedir identificações pejorativas, segregação, discriminação ou estigmatização dos indivíduos é ilusória. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a história da construção científica da “deficiência mental” (Mendes, 1995).

Até o início do século XIX não havia diferenciação entre as várias condições incapacitadoras. O marco na transição desta concepção indistinta para uma visão mais discriminada foi a diferenciação entre idiotia e loucura. No decorrer do século XIX, são publicados trabalhos médicos descritivos das características dos indivíduos idiotas e imbecis institucionalizados. Descritos com imperfeições físicas e anormalidades comportamentais,

eram, “tidos como rudes, grosseiros, incompetentes, dependentes, incômodos, inúteis e amorais, representando uma ameaça à sociedade” (Mendes, 1995, p. 111).

O período que vai do final do século XIX até meados do século XX tem como destaque a obra de Binet, que tinha como proposta um plano etiológico e psicológico para estudar crianças e adolescentes escolares, decorrendo daí os conceitos de idade cronológica e idade mental e de quociente intelectual (QI). Estes conceitos tiveram grande impacto ideológico na classificação dos “dotados” e “não-dotados”, especialmente no que se refere à escolarização, reforçando a diferença e a exclusão daqueles que estão nas extremidades da curva da normalidade (Patto, 1984).

O conceito de deficiência, na primeira metade do século XX, esteve ligado a características inatas e permanentes ao longo da vida. Assim, as crianças eram deficientes por uma causa estritamente orgânica, ou seja, o “distúrbio” era um problema interno da criança, com poucas possibilidades de intervenção da sociedade (Marchesi & Martin, 1995).

Esta concepção inatista e permanente da deficiência revelava duas preocupações: a identificação precisa do “distúrbio” e a necessidade de uma educação especial, separada da regular. Surgem então as escolas especiais, que se ampliam juntamente com o desenvolvimento do Estado Moderno. Contudo, nos anos 1940 e 50, apesar da vigência dos dados quantitativos, com o uso dos testes de inteligência, já se começava a considerar as influências sociais e culturais num funcionamento intelectual mais deficiente (Marchesi & Martin, 1995).

Nas cinco últimas décadas do século XX, ampliaram-se os conhecimentos relativos à deficiência, devido a estudos que descreviam sujeitos de várias idades e que freqüentavam diferentes locais na comunidade. Assim, o movimento de normalização ocorrido na década de 70 resultou na integração de portadores de deficiências em locais sociais mais normalizantes, favorecendo a desinstitucionalização (Mendes, 1995).

Com o passar do tempo, as crenças, os conhecimentos e as leis foram modificados e houve um movimento de pessoas (leigos e profissionais) que se sensibilizaram e propuseram mudanças no ambiente social para melhorar as condições de vida dos “portadores de deficiências” (Mazzotta, 1996).

Desta forma, um passo importante foi dado na concepção de deficiência mental, já que passou-se a considerar, além das causas internas, também as externas. O conceito de que a deficiência era algo inato e incurável dá lugar a considerações sobre questões ambientais e sobre a necessidade de uma estimulação adequada que favoreça os processos de aprendizagem (Marchesi & Martin, 1995).

Esta mudança na forma de entender a deficiência mental sob a perspectiva educacional permitiu uma mudança conceitual de deficiência para necessidades educacionais especiais (NEE) e uma mudança prática em relação à integração propriamente dita, que levou a alterações nos currículos, na formação de professores e nos métodos de ensino (Marchesi & Martin, 1995). Na citação abaixo, os autores sintetizam essa nova conceituação:

O que significa um aluno com necessidades educacionais especiais? Em linhas gerais, isso quer dizer que o mesmo apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade (Marchesi & Martin, 1995, p. 11).

Com esta definição mudou-se a terminologia de deficiência para problemas de aprendizagem, e isso fez com que a ênfase recaísse sobre a escola. Assim, os problemas de aprendizagem exigiam uma resposta educacional. Isto não quer dizer que uma criança surda não tenha problemas característicos dessa limitação no seu desenvolvimento, mas faz-se

necessária um posicionamento da escola diante desta demanda específica. Esta nova concepção foi um marco histórico para a reforma do sistema educacional, já que enfatizou as responsabilidades da escola, possibilitando ao sistema educacional rever suas ações, o que favoreceu a integração escolar (Marchesi & Martin, 1995).

Os indivíduos com deficiência mental se diferenciam do restante da população quando o assunto é aprendizagem acadêmica, visto que predomina uma visão de imbecilidade e idiotia que foi construída historicamente. Assim, interpreta-se o comportamento do deficiente mental como resultado exclusivo de sua alteração orgânica, desconsiderando que este pode estar reagindo à forma como é percebido e tratado pela sociedade.

Desse modo, segundo Mendes (1995), existem concepções baseadas no sobrenatural, nos fatores orgânicos do indivíduo e/ou nos ambientes familiares. Estas concepções dirigem o comportamento das pessoas de forma a gerar discriminação, rejeição, benevolência, interferindo na qualidade de vida dos “sujeitos deficientes mentais”.

Kassar (2000), ao investigar as marcas sociais presentes na subjetividade de um aluno com múltipla deficiência, percebeu que o mesmo cobrava de si o fato de não aprender. O descrédito em relação a sua educabilidade fazia com que lhe fossem oferecidas poucas situações de aprendizagem. Com efeito, ao se apropriar do discurso do outro, o sujeito também internaliza conceitos e valores sociais, que são incorporados, modificados ou recusados. Assim, “nesse processo de constituição do sujeito há a multiplicidade das práticas sociais, dos pensamentos elaborados, das relações socialmente instituídas” (p. 52).

Com relação à prestação de serviços educacionais para esta população, sabe-se que houve uma evolução ao longo do tempo, juntamente com a mudança de concepção acerca da deficiência. Inicialmente, o predomínio de uma visão médica levou ao uso de testes para avaliar o quociente intelectual; essa percepção em nada ajudou na educação dos deficientes mentais (Mendes, 1995).

Nas quatro últimas décadas do século XX surgiu uma abordagem mais científica, com grande influência da pesquisa psicológica. A divergência entre as teorias da aprendizagem enfatizou uma idéia errônea de que são comuns as dificuldades de aprendizagem na deficiência mental e que estas não dependem do meio, da idade e nem do nível de comprometimento dos sujeitos. Assim, há uma distância entre as metodologias de ensino e a realidade educacional das crianças com deficiência mental (Mendes, 1995).

Atualmente, a nova classificação publicada pela Associação Americana de Deficiência Mental, em 1992, apresenta a deficiência mental não mais como um traço absoluto do indivíduo que a tem, mas um atributo que interage com os meios físico e humano, sendo estes responsáveis por se adaptarem às necessidades especiais dessa pessoa (Sasaki, 2003).

A predisposição dos professores em relação à inserção⁹ dos alunos com NEE é um fator importante para o desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas. A atitude inicial do docente está estritamente relacionada à sua concepção do processo educacional e da tarefa que nele desempenha. Com isso, o professor que valoriza os conhecimentos e o progresso acadêmico formal, ao invés de ver o desenvolvimento como um todo, tem mais dificuldade em aceitar o aluno que não progride no mesmo ritmo que os outros (Marchesi & Martin, 1995). Nesse sentido, Górtazar (1995) afirma que “somente a certeza de que a igualdade educacional não pode ser obtida, oferecendo-se o mesmo a todos os alunos, senão a cada um deles aquilo que necessitem, tornará possível a integração escolar das crianças com deficiência” (p. 324).

Essa predisposição inicial do docente também interfere no rendimento discente, já que uma baixa expectativa em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais pode

⁹ Entende-se por inserção o fato do aluno com deficiência estar no ensino regular, todavia se ele está integrado ou incluído, dependerá da filosofia de atendimento educacional adotada pela escola, bem como concepções e crenças dos profissionais envolvidos nesse processo.

influenciar na sua aprendizagem, fato há muito justificado nas pesquisas sobre profecias auto-realizadoras (Marchesi & Martin, 1995; Rosenthal & Jacobson, 1993).

Outro fator que influi na prática docente é a concepção que o professor tem sobre as causas dos problemas de aprendizagem desses alunos, ou seja, se ele acredita que o problema está na criança ou na família, não mudará as condições em que o aluno está aprendendo, pois não se percebe como responsável por esse processo de ensino-aprendizagem (Marchesi & Martin, 1995).

A formação dos educadores é complexa, pois precisam dominar um grande conteúdo teórico e técnicas que possam beneficiar as diferentes “necessidades educativas especiais”. Surge então, na escola, o professor de apoio, como um recurso para o desenvolvimento escolar das crianças. Todavia, ainda em consonância com um modelo médico, o professor de apoio trabalha inicialmente com a criança ou com um grupo de alunos na aula de educação especial, ao invés de atuar como apoio na aula regular. Portanto, faz-se necessária uma mudança de concepção com respeito à função deste professor (Gortázar, 1995).

É importante que o professor de apoio participe da elaboração do projeto educacional da escola, de forma a produzir um currículo que favoreça a integração, e da elaboração do planejamento da aula junto com o professor regente. A função do professor de apoio vai depender do tipo de escola e do nível de conhecimento dos outros professores, com quem trabalha. Além disso, é importante que o corpo docente se disponha a trabalhar em equipe, valorizando a colaboração de cada um no trabalho coletivo (Gortázar, 1995).

Mantoan (2004) informa que os professores especializados que servem de apoio para o aluno com deficiência é uma alternativa de inserção muito usada em todo o mundo. A seu ver, isso se constitui em uma barreira à inclusão, pois exclui, segrega e desqualifica o professor regente, que acaba se acomodando à situação e não muda sua maneira de atuar.

Bueno (1999) por sua vez, acredita que uma inclusão de qualidade deve considerar a importância de um apoio e assistência aos sistemas regulares de ensino. Contudo, ressalta o autor, deve-se ter cuidado, pois os professores do ensino especial se especializaram nas dificuldades específicas de seus alunos (surdo, cegos e deficientes mentais) e, por isso, podem não ter uma visão geral das deficiências. É fundamental que o professor especialista possa analisar e criticar o processo de forma abrangente e não somente voltar-se para as características específicas dos alunos.

Portanto, a construção de uma educação inclusiva na perspectiva da formação de professores será efetiva desde que os professores do ensino regular tenham um mínimo de formação com vistas à inclusão, e os professores especializados possam abranger seus conhecimentos para poder trabalhar com diferentes necessidades educacionais especiais. Contudo, não basta inserir nos currículos de formação de professores conteúdos e disciplinas relacionadas com o atendimento à criança com NEE, pois a junção entre fatores macrosociais, políticas educacionais e uma indefinição na formação tem resultado em professores com uma baixa qualidade profissional (Bueno, 1999).

Diante da compreensão da história da educação de crianças com necessidades educacionais especiais no mundo e especificamente no Brasil, chega-se à conclusão de que as leis que defendem a educação dessa população evoluíram de uma total exclusão para uma proposta de inclusão dessas crianças no ensino regular. Contudo, a conquista do direito a uma educação para todos não significa que esta seja de qualidade.

Muitas vezes a prática educacional é descompassada, pois os alunos com NEE ganham o direito de ingressar no ensino regular e ao chegarem lá deparam com professores assustados que não sabem o que fazer. Por que os professores têm medo dessa interação, visto que afirmam ter feito vários cursos de capacitação? O fato é que esses cursos não se propõem a formar professores como profissionais reflexivos capazes de desenvolverem, tal como postula

Schön, uma prática reflexiva, ou seja, “ao refletir na ação, encontramos soluções para o problema que se apresenta no contexto do cotidiano, e não a aplicação de uma solução estabelecida anteriormente, criada fora do contexto” (apud Campos & Pessoa, 1998, p. 199).

Ao considerar-se o processo histórico de construção da concepção acerca da deficiência mental, Mendes (1995) constatou que os sistemas educacionais evoluíram de acordo com a percepção que se tinha sobre essa deficiência. Da dialética da exclusão-inclusão social, as pessoas foram submetidas a um processo histórico-cultural de perdas e conquistas, e estas transformações influenciaram diretamente na educação das crianças com NEE.

A prática docente sofreu transformações, caminhando de uma interação excludente para uma relação favorável ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Todavia, em meio às mudanças ainda existem professores com uma concepção errônea da deficiência mental, a de que o aluno com NEE não é capaz de abstrair conhecimentos, o que os leva a conduzir a sua práxis de modo a desafiar o mínimo possível o pensamento dessas crianças.

A partir das múltiplas dimensões - econômica, política, social, individual, relacional e subjetiva (Guhur, 2003), que interferem no processo de inserção de crianças com NEE no ensino regular, pretende-se discutir o processo de mediação por meio da arte na relação professor-aluno, e para isso utiliza-se a teoria histórico-cultural de Vigotski, a fim de compreender a amplitude desse processo. Desta forma, o capítulo seguinte apresenta as principais formulações dessa teoria, bem como as implicações desta para a interação ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO II

PENSANDO A INSERÇÃO ESCOLAR À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (Vygotsky, 1988b, p. 101).

O objetivo desta pesquisa é investigar a mediação pedagógica de docentes na inserção escolar de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), a partir da proposta do Projeto Espaço Criativo de inclusão através da arte. O pressuposto teórico norteador das análises é a teoria histórico-cultural, que fornece um arcabouço de construtos que possibilitam compreender a constituição e o desenvolvimento do psiquismo a partir das interações sociais e privilegia a mediação, que é a base dessas interações. Considerando que a teoria que sustenta o pesquisador determina seu olhar, os questionamentos e a busca de respostas para suas indagações, e que a compreensão acerca de seu objeto de estudo é guiada por pressupostos teóricos, apresentam-se neste capítulo as formulações de alguns autores nos quais se fundamenta o presente estudo.

Esteves e Farias (1994), ao investigarem a percepção do professor de deficientes mentais educáveis acerca de seu papel, constataram que os docentes acreditam que as dificuldades apresentadas pelos alunos são conseqüências de sua deficiência orgânica, isentando a escola de qualquer responsabilidade. Essa concepção de deficiência mental, na qual a aprendizagem depende do desenvolvimento orgânico, vai ao encontro das teorias maturacionistas que contribuíram para a criação de testes de inteligência que passaram a ser amplamente utilizados pelas escolas (Fontana e Cruz, 1997).

De outro lado, a psicologia histórico-cultural, afirma Rocha (2000), “está preocupada em mostrar que a atividade consciente do homem não só não se sujeita exclusivamente às influências e necessidades biológicas, como pode, freqüentemente, entrar em conflito com elas, chegando a interditá-las e/ou transformá-las” (p. 37).

Em vista disso e considerando que as crianças participantes desta pesquisa possuem uma condição sócio-educacional que as constitui como deficientes, optou-se por um embasamento teórico que analisa o desenvolvimento humano não só pelas condições orgânicas, mas principalmente pelo viés da interação social. Na abordagem histórico-cultural, a criança é vista a partir das relações que estabelece com o outro, por meio da linguagem, do jogo e do fazer junto, no compartilhamento de atividades acumuladas na história e na cultura do homem.

A corrente histórico-cultural defende que o psiquismo é o resultado de uma construção social, a partir da qual o indivíduo se apropria das produções culturais da sociedade. Essa apropriação constitui o processo de interiorização das funções psíquicas construídas ao longo da história social dos homens (Pino, 2000).

Com base nos estudos de defectologia de Vigotski, Góes (2002) expõe que a origem dos processos humanos está nas relações sociais. Neste sentido, o desenvolvimento da criança está intimamente ligado a sua aprendizagem como membro da cultura. Assim, é por meio das relações sociais que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas existentes na sociedade, e em seguida, as internalizam, construindo sua individualidade. Portanto, o sujeito reconstrói internamente as ações que

foram compartilhadas com o outro, e a isso Vigotski dá o nome de internalização (Fontana, 2000).

A interação, o compartilhamento, as trocas entre os sujeitos também se fazem através da mediação. De acordo com Pino (2000), “num sentido amplo mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilita a interação entre os ‘termos’ de uma relação” (p.32). São três as formas de mediação que ocorrem entre o sujeito e o mundo e levam ao desenvolvimento histórico-cultural: a instrumental, a semiótica e a social.

O homem criou instrumentos e sistemas de signos, a fim de conhecer e transformar o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas. A mediação pelos instrumentos permite a ação sobre o mundo de forma indireta. Ao apropriar-se dos instrumentos produzidos pela cultura e utilizá-los, o indivíduo desenvolve-se como ser humano (Rocha, 2000; Pino, 2000).

Os instrumentos e os signos são mediadores entre o homem e o mundo (natural e social). Por meio da ação técnica, o homem altera a matéria que passa a adquirir uma forma nova, simbolizando as capacidades físicas e mentais, e as suas idéias (Pino, 2002).

Para Vigotski (apud Pino, 2000) os instrumentos e os signos são dois mediadores externos, sendo que os instrumentos possibilitam a ação sobre os objetos e os signos permitem a ação sobre o psiquismo das pessoas. E é por meio dos signos que progressivamente a criança vai se integrando à comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo social, ou seja, humanizado.

Os signos são construídos socialmente e inicialmente carregam significados que são estáveis, apesar de serem mutáveis. Estes significados, por sua vez, adquirem significação a partir do discurso verbal e/ou interlocução com o outro. Desta forma, a significação converte o fato natural em fato cultural e permite a passagem do plano social para o pessoal. Portanto,

as coisas só passam a existir para o homem, a partir do momento em que ele as nomeia, isto é, lhes confere uma significação (Pino, 2000; 2002).

A mediação social refere-se à participação do outro no processo de desenvolvimento do indivíduo; esta relação se dá por meio de objetos, de instrumentos e pela palavra. A intervenção de outras pessoas possibilita a interação da criança com os objetos de sua cultura, permitindo a formação de funções psicológicas em nível intrapessoal. Desse modo, o processo de desenvolvimento da criança depende do envolvimento e investimentos constantes de outros sujeitos, a fim de ensinar-lhe modos de apreensão e compreensão do real (Rocha, 2000).

Na relação intrapessoal a linguagem é um importante recurso, por ser um sistema articulado de signos que possibilita transformar as funções elementares¹⁰, em funções superiores. Para Vigotski (apud Pino, 2002), todas as funções superiores ou culturais, ao contrário das funções elementares ou biológicas, antes de se formarem no plano pessoal já existem no plano social ou interpessoal. Esse auto-regular-se permite um redimensionamento da atividade mental que transforma as funções psicológicas elementares (que vêm do material genético) em funções mediadas e conscientes. Assim, segundo Vigotski as funções mentais superiores seriam relações sociais interiorizadas (apud Fontana, 2000, p.12).

As funções psicológicas superiores são a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato e a vontade, processos prioritariamente humanos. Segundo Wertsch, (1988), toda função foi social, em algum momento anterior, antes de se transformar em uma verdadeira função psicológica interna, com base nas operações com signos¹¹ ou ferramentas psicológicas.

Ao longo de milênios de história social a atividade consciente do homem foi se diferenciando do comportamento dos animais. Deixou de ser simplesmente uma motivação

¹⁰ Funções psíquicas de origem natural (Pino, 2002), como atenção, percepção, memória.

¹¹ “Signo é um meio inventado pelos homens para representar a realidade, material ou imaterial, de maneira a poder compartilhar entre si o que sabem a respeito dela” (Pino, 2002, p. 45).

biológica, para ser influenciada também por experiências individuais e da humanidade. Essas experiências histórico-sociais de gerações humanas foram consolidadas através do trabalho e da linguagem, contribuindo para a formação da atividade consciente. Produzir um instrumento não dirigido por fatores biológicos, de forma consciente, usá-lo para obter um resultado provoca uma mudança radical no comportamento e uma nova estruturação da atividade consciente (Luria, 1991).

A linguagem, por sua vez, possibilitou o surgimento de um mundo interior de imagens, do processo de abstração e generalização e, ainda, proporcionou a transmissão de informação.

Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado (Luria, 1991, p. 81).

Esta forma de perceber a formação social da consciência, isto é, de valorizar principalmente a produção histórica da atividade mental superior permite que as crianças com deficiência mental tenham a oportunidade de se desenvolverem a partir do contato com o outro (Fontana, 2000).

O desenvolvimento cultural da criança deficiente contribui substancialmente para a formação de suas funções psicológicas superiores. Vigotski (1997), em seus estudos sobre a defectologia, chegou à conclusão de que as crianças com deficiências não são menos desenvolvidas, mas se desenvolvem diferentemente das crianças sem deficiências. O autor entende que todo defeito estimula a criação de uma compensação (Vygotski, 1997).

Goés (2002, p. 99) salienta que, “no plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo com deficiência concretizam-se na dependência das relações com os outros e das experiências em diferentes espaços da cultura”. Essas possibilidades compensatórias podem ser adequadas ou empobrecidas. O desenvolvimento da criança vai depender de como a deficiência é significada, dos cuidados e educação recebida e das experiências proporcionadas (Goés, 2002).

Durante muito tempo se pensou que as funções psicológicas superiores eram inacessíveis para a criança com deficiência e, desta forma, a educação consistia em estimular o elementar e o inferior. Assim, não se ensinava a criança com atraso mental a pensar, oferecendo-se apenas uma educação sensório-motora (Vygotski, 1997).

Desse modo, Vygotski asseverou que é por meio do contato coletivo, da experiência social e da colaboração da criança com as pessoas que estão à sua volta que se originam as funções superiores da atividade intelectual. Desse modo, as funções psíquicas que surgiram a partir do desenvolvimento histórico da humanidade e que dependem do contato social para se estruturarem internamente na criança, são o meio mais nivelador e atenuador das conseqüências da deficiência, apresentando-se como uma grande possibilidade para uma influência educativa (Vygotski, 1997).

Aprendizagem e desenvolvimento

Para entender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, deve-se admitir que haja pelo menos dois níveis de desenvolvimento na criança. O desenvolvimento efetivo se refere às atividades que a criança consegue realizar sozinha, mas para Vygotski existe um outro nível, que é definido pelas tarefas que a criança realiza com a ajuda de um adulto ou de crianças mais experientes. O “espaço” entre esses dois níveis configura a área de

desenvolvimento potencial ou proximal. A área de desenvolvimento potencial possibilita identificar os futuros processos de desenvolvimento da criança (Vigotskii, 1988a).

Por muito tempo não se admitiu como desenvolvimento aquilo que a criança era capaz de fazer com a ajuda do outro. Após muitos estudos, Vigotski demonstrou, por exemplo, que uma criança com idade mental de oito anos, com o apoio de alguém mais experiente, era capaz de resolver problemas até o nível de 12 anos de idade. O espaço entre o nível de desenvolvimento real (8 anos) e o nível de desenvolvimento potencial (12 anos) configuraria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Assim, a ZDP caracteriza-se por aquelas funções que ainda não se desenvolveram, mas estão em fase embrionária, permitindo identificar o “futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento” (Vygotsky, 1988b, p. 97).

Desta forma, o aprendizado cria a ZDP, ao despertar processos internos de desenvolvimento que só funcionam quando a criança interage com outras pessoas. Essa interação com o outro permite a internalização desses processos, os quais farão parte do desenvolvimento pessoal da criança (Vygotsky, 1988b).

Neste sentido, o aprendizado da criança inicia-se muito antes dela entrar para a escola. As situações de aprendizagem que ela vivencia na escola têm sempre relação com algo que ela aprendeu antes de seu ingresso na instituição. A criança aprende a falar com os adultos, adquire muitas informações através de perguntas e respostas e ainda aprende muitas habilidades através da imitação (Vygotsky, 1988b). A criança pode imitar várias ações que superam a sua capacidade intelectual atual. Ao ser guiada pelo adulto ou por um par mais experiente, a criança é capaz de realizar tarefas superiores à sua capacidade de compreensão, e que não conseguiria realizar sozinha (Vigotskii, 1988a).

Ao compreendermos a ZDP faz-se necessário reavaliar a função da imitação no aprendizado, pois uma criança só imita aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Ao

imitar os adultos, a criança assume papéis, submetendo seu comportamento a determinadas regras, o que favorece seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Van der Veer & Valsiner, 1996).

Desta forma, Vigotski acreditava que “as crianças podiam beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto, por causa de sua capacidade singular de imitar atividades de seus parceiros mais capazes” (apud Van der Veer & Valsiner, 1996, p. 369). Considerando que a imitação faz parte de muitas brincadeiras, o brincar cria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na criança, pois nessa situação ela está adiante dela mesma. Pode-se citar como exemplo a clássica brincadeira de “escolinha”, em que a criança finge ser a professora.

Diante disso, a função do docente é organizar e sistematizar no cotidiano da escola estratégias que possam favorecer o processo de internalização de conhecimentos e de competências internas do aluno. Portanto, o professor ocupa ou poderia ocupar um lugar privilegiado ao agir sobre a ZDP, a fim de promover o desenvolvimento de seus alunos. Esta interação entre o professor e o aluno recebe o nome de mediação pedagógica (Rocha, 2000).

A mediação pedagógica ocupa um lugar especial nas relações do sujeito, favorecendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, e se diferencia das mediações cotidianas, por ser intencional e sistemática. O contexto da aprendizagem “é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (Vigotskii, 1988a, p.115; Rocha, 2000).

Assim, o ensino voltado para o que a criança é capaz de fazer sozinha pouco contribui na aprendizagem de novas habilidades, já que é direcionado para aquilo que a criança já aprendeu. Na prática, isto pode ser identificado quando se trata de crianças deficientes mentais, que apresentam dificuldades no pensamento abstrato, e por isso, a pedagogia da escola especial entendeu que o ensino dessas crianças deveria ficar no nível concreto, do

“observar e fazer”. Este tipo de método falha em seu objetivo de ajudar essas crianças a superarem suas deficiências (Vygotsky, 1988b).

O modelo educacional voltado para atender ao diagnóstico da deficiência desconsidera as habilidades da criança e predetermina níveis para seu desenvolvimento. Desconsidera-se que todas as crianças são diferentes e que cada uma delas é uma história e não simplesmente tem uma história ou um passado (Goés, 2002; Pino, 2002).

Um grande erro influenciado por uma tradição psicológica e sociológica é acreditar que a inteligência é um ponto isolado do indivíduo sem história. “Pensa-se que o desenvolvimento mental é um setor independente e, portanto, imune às condições concretas de existência, devedor unicamente de uma obscura herança genética” (Pino, 2002, p. 59).

Diante disto, cabe enfatizar que o saber da criança não é constituído simplesmente pelo registro de informações, mas pela descoberta da significação dessas informações. Através da educação formal, a criança tem acesso ao conhecimento científico, que é o saber que o homem construiu ao transformar o mundo natural pelo trabalho (Pino, 2002)

Para Vigotski, a significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamentos verbais, discursivos e lógicos divorciado da experiência prática imediata. Na abordagem histórico-cultural, o educador precisa estar atento à criança, às suas dificuldades e principalmente às suas habilidades, buscando explorar recursos especiais, a fim de promover caminhos alternativos para o desenvolvimento integral do aluno. Diante disso, necessita-se organizar vivências de contatos com objetos da cultura que respeitem o desenvolvimento atípico, utilizando-se recursos especiais que favoreçam o indivíduo. É preciso educar a criança como um todo e não priorizar o déficit, que limita o desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1988b; Góes, 2002).

Assim, pensar a inserção escolar de crianças com deficiências no ensino regular a partir da teoria histórico-cultural é uma possibilidade para a busca da inclusão escolar, visto que a teoria em questão preconiza que a convivência social é que nos torna humanos.

A influência da ZDP e da imitação no desenvolvimento e aprendizagem da criança permite que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais seja direcionada para a valorização daquilo que ela pode fazer ao observar o outro e com a ajuda deste. Por acreditarmos que é somente no processo de vida social coletiva que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, a convivência escolar mostra-se como imprescindível para essas crianças. Orientado por essa teoria, o professor pode criar espaços de aprendizagem conjunta entre os alunos e ainda organizar atividades escolares que desafiem o seu desenvolvimento atual.

Nesse sentido, a atividade artística se apresenta como uma alternativa fundamental para a estimulação de crianças em idade escolar, e por isso, a prática pedagógica deveria ser orientada no sentido de estimular a imaginação criadora. Considerando-se, pois, que o universo simbólico do indivíduo será construído a partir de sua produção imaginária, justifica-se a importância da atividade artística no trabalho com crianças.

No capítulo a seguir apresenta-se mais detalhadamente o papel da arte no processo de ensino-aprendizagem, destacando sua relevância para o desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO III

A ARTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

A arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele.
Buoro (1996, p. 20)

A inclusão da arte no ensino regular sempre gerou discussões, visto que ainda hoje é difícil para a escola pensar na arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Em 1971, a arte tornou-se disciplina curricular obrigatória (Lei 5692/71) e a partir daí teve início a formação de profissionais para essa disciplina. Apesar de a legislação exigir professores com formação específica, ainda existem muitas escolas em que o ensino de arte é ministrado por docentes “despreparados” (Strazzacappa & Vianna, 2003).

Muitos professores desconhecem os benefícios do ensino de arte na escola, uma vez que poucos docentes são capazes de justificar a importância da arte e por que ela foi incluída no currículo escolar. Almeida (2003) explica que a importância da sua inclusão no currículo deve-se ao fato de a arte ser patrimônio cultural da humanidade e a escola precisar preservá-lo. Também defende que é na cultura que o sujeito se constitui como ser humano, o que ressalta ainda mais a importância da arte para a formação do estudante.

Na visão de Eisner (1979 apud Almeida, 2003, p. 14), as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento da “auto-estima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento flexível; também desenvolvem o senso estético e habilidades específicas da área artística”. Almeida (2003) complementa dizendo que a arte sensibiliza o aluno a perceber mudanças no mundo físico e natural, permitindo-lhe vivenciar sentimentos de ternura, empatia e compaixão.

Outra contribuição da arte é favorecer o processo de simbolização, isto é, a capacidade que o homem tem de abstrair e transformar uma coisa em outra. Esta capacidade permite aos alunos fantasiarem e vivenciarem um mundo de “faz-de-conta”. Aliado a isso, a arte “dá às crianças a oportunidade de aprender a sentir como os outros e pelos outros, o que é um ingrediente importante para o desenvolvimento social” (Almeida, 2003, p.20).

À medida que o indivíduo organiza suas percepções e interpretações do mundo, dá sentido à sua vida por meio de suas experiências e suas capacidades intelectuais, afetivas, motoras e sociais. Através desta relação do homem com o mundo surge a arte, que é um instrumento fundamental para o desenvolvimento da consciência, visto que possibilita ao homem contato consigo mesmo e com o meio que o cerca. Ao entrar em contato com este meio a fim de conhecê-lo, o homem desenvolve sua capacidade de abstração, que está ligada às atividades práticas. Estas atividades, além de ser a base das Artes, o são também da Lógica, da Ciência e do Método Científico (Buoro, 1996).

Neste sentido, tudo que está ao nosso redor foi criado pelo ser humano, sendo o mundo cultural produto da imaginação e criação estritamente humana. Por isso, Vigotski chama a atenção para a idéia errônea de que a criação é privilégio dos chamados gênios, autores de grandes obras de arte e grandes cientistas, ao afirmar que “estamos de acordo em reconhecer, e conhecemos com facilidade a criação na obra de um Tolstoi, de um Edison, de um Darwin, mas nos recusamos a admitir que essa criação não exista na vida do homem do povo”. Desse modo, o autor afirma que existe criação não somente onde se estabelecem marcos históricos, mas também onde o ser humano imagina, cria, modifica e cria algo novo (Vigotskii, 1987, p. 10).

Desta forma, a arte organiza o mundo ao transformar a experiência vivida por um em algo que vai ser conhecido por muitos. Esta criação revela e desperta sentimentos, percepções e imaginação, e, uma vez que traduz as experiências do homem, ela carrega o momento

histórico no qual foi produzida (Buoro, 1996). Para tanto, uma obra de arte configura uma esfera de atividade que exige tanto um envolvimento afetivo quanto cognitivo por parte do espectador: “Cada um de nós lê o mesmo poema e, no entanto, cada um de nós constrói o seu poema. É esta a natureza da imaginação: cada um tem de imaginar de novo, para si próprio” (Bronowski, 1983, p. 27).

O exercício da imaginação, base de toda produção artística, nos possibilita olhar para a realidade de forma diferente e distanciada, a fim de compreendê-la em vários sentidos, de forma que uma mesma obra pode suscitar sentimentos contrários, como o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a tranqüilidade e a inquietação. Assim, quando o assunto é arte, o que está em jogo é tanto a dimensão do sensível, do humano (Strazzacappa & Vianna, 2003) quanto a dimensão cognitiva envolvida na produção e na apreciação artística.

A produção artística também exige tomada de decisões, exploração e invenção. O aluno precisa aprender a avaliar, adequar e fazer julgamentos nos momentos em que os modelos não estão presentes. Isto faz com que ele utilize sua sensibilidade e percepção para poder criar. As atividades artísticas também contribuem para a formação de um pensamento mais flexível, pois ao dar início a um projeto, a criança está sujeita a acontecimentos inesperados que podem transformar a obra final (Almeida, 2003).

Desse modo, sabe-se que o potencial criativo é uma característica humana universal, mas o seu desenvolvimento não depende apenas do esforço do indivíduo; os fatores externos ou sociais são fundamentais para o desenvolvimento da criatividade. Traços associados à criatividade, como espontaneidade, curiosidade, independência ou iniciativa, se forem cultivados e incentivados pela sociedade onde o sujeito está inserido, favorecem produções criativas (Ferreira, 2004).

Diante disso, o ensino de arte na escola deve possibilitar o desenvolvimento da percepção, crenças, valores e idéias no aluno, a fim de ampliar seu repertório visual, suas

referências estéticas e assim contribuir para a construção de um olhar crítico para a sociedade em que vive. É tarefa da escola fomentar a criatividade, propiciando experiências que permitam ao aluno observar, manipular, questionar, encontrar respostas e organizá-las a partir de uma variedade de fontes e materiais (Buoro, 1996; Ferreira, 2004).

Todavia, nem sempre os alunos são incentivados a fazer escolhas e a emitir seus próprios julgamentos, pois muitos professores de arte impõem modelos e subestimam o senso crítico da criança. Nesse sentido, Ferreira (2004) enfatiza:

Dependendo das atitudes do professor, das suas expectativas em relação aos alunos, o docente poderá tanto favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos, e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo, como pelo contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, contribuindo ainda para tornar a aprendizagem um processo aversivo e doloroso (p. 45).

Em relação à imaginação, componente imprescindível no universo da arte, Góes e Pinto (2006) analisaram momentos de brincadeira entre crianças com deficiência mental e perceberam que há possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem quando a mediação do adulto é intencional e direcionada para estas aquisições. A interação com um adulto e com uma criança mais experiente possibilitou que o grupo de crianças estudado pelas autoras alcançasse níveis mais complexos de funcionamento imaginativo.

A brincadeira imaginativa é importante para o desenvolvimento da criança, por favorecer a auto-confiança e a liberdade no seu ambiente futuro. Segundo Bronowski (1983), a imaginação é o ponto em comum entre a ciência e a arte; ambas trazem consigo inúmeras possibilidades de desenvolvimento intelectual. Entretanto, no âmbito educacional geralmente o universo da arte não é visto dessa maneira.

A arte ajuda as crianças com deficiência mental a se desenvolverem psicologicamente, contribuindo para o aumento da auto-confiança à medida que obtêm sucesso ao realizar as atividades artísticas. É o que afirma Tilley (1978): “a arte pode produzir um grau de sentimento de realização especialmente nas crianças com deficiência que, todavia não têm experimentado esse sentimento de êxito em nenhum outro de seus esforços na vida” (p. 19). O autor ressalta, por exemplo, que através da pintura a criança com deficiência mental pode expressar conscientemente seus sentimentos, o que lhe possibilita criar um estado mental concreto e permanente, e ajuda a regular suas emoções e reações.

Contudo, “na prática, geralmente, as atividades artísticas desenvolvidas na escola cerceiam a liberdade e a autonomia do aluno. Elas procuram igualar em vez de enfatizar a originalidade. São realizadas como tarefas a cumprir, e não pelo prazer que podem proporcionar” (Almeida, 2003 p. 35).

Diante dos benefícios que a arte pode proporcionar, faz-se necessário que os professores revejam suas concepções e práticas, a fim de melhorar a qualidade do seu trabalho, e com isso permitir que a arte contribua efetivamente para o crescimento dos alunos. Assim, uma proposta pedagógica baseada na arte exige do professor uma apropriação e reconstrução da obra, para que esta faça sentido para ele e para seus alunos.

Cabe ao professor oferecer oportunidades e condições para que as crianças possam ter amplas e variadas experiências, de modo a apreender técnicas artísticas adequadas para sua expressão, evoluindo de acordo com o seu ritmo. É importante, ainda, que os trabalhos das crianças sejam expostos, para valorizar seu sentimento de realização (Tilley, 1978).

Retomo aqui um dos pressupostos da teoria histórico-cultural, de que a construção dos conhecimentos em arte se dá por meio da interação entre a criança e o mundo, mediada pelo adulto, pais e professores, e também por seus pares. Assim sendo, para que as atividades artísticas na escola sejam desenvolvidas de modo efetivo, é importante que essa mediação seja

planejada e organizada de maneira a propiciar situações reais de aprendizagem. Com isso destaco a importância da relação do individual com o social no desenvolvimento humano, logo, na constituição das funções psicológicas superiores, às quais pertence a criatividade.

A obra de arte permite o homem se resgatar como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura. No momento da leitura de uma obra criamos signos-pensamentos, habitando-a e recriando-a (Buoro, 1996). Assim, uma significativa contribuição da arte é proporcionar a experiência estética, que torna o mundo mais agradável e mais completo para quem a vivencia. Almeida (2003) afirma que

As artes fornecem um dos mais potentes sistemas simbólicos das culturas e auxiliam os alunos a criar formas únicas de pensamento. Em contato com as artes e ao realizarem atividades artísticas, os alunos aprendem muito mais do que pretendemos, extrapolam o que poderiam aprender no campo específico das artes. E, como o ser humano é um ser cultural, essa é a razão primeira para a presença das artes na educação escolar (p.32).

O trecho citado acima resume bem a importância da arte no contexto educacional, assim como a sua estreita relação com a visão histórico-cultural de homem. Desse modo, o trabalho com arte pode despertar no aluno o interesse em perceber, ver e ouvir, trazendo para a criança a possibilidade de refletir sobre o que lhe agrada ou desagrade (Silva, 2002).

A arte permite ao homem expressar como vê o mundo e como se vê nele. Nesta perspectiva, propicia a interação dos indivíduos com deficiências, integrando-os irrestritamente num processo de desenvolvimento por meio do fazer; a arte não enfatiza os déficits, mas as capacidades e possibilidades reais que resultam na criação artística (Puccetti, 2005).

Como argumentam Souza e Pissolatti (2007):

A arte não favorece só o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, mas também do professor, que poderia se empreender no exercício de apreciar e de fazer junto com os alunos, desvelando suas próprias habilidades, ao mesmo tempo que os alunos desvelam as suas (p. 21).

Portanto, a arte é um recurso importante e necessário para o desenvolvimento dos indivíduos (alunos e professores), por permitir a apreciação e aguçar os sentidos da ordem do singular. Desta maneira, a produção artística possibilita a expressão de características particulares, constituindo-se como uma alternativa valiosa para se trabalhar com indivíduos com deficiência mental, pois, se bem orientada, não oferece as barreiras que essas pessoas encontram na relação com os conteúdos acadêmicos. A arte possibilita que a criança crie sem restrições; é um exercício peculiarmente rico de expressão e comunicação, desde que adequadamente mediado. Sem a preocupação de ser punido e avaliado, o aluno pode trabalhar e criar de acordo com suas possibilidades e interesses, num contexto propiciador de aprendizagem e desenvolvimento.

CAPÍTULO IV

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresento o percurso metodológico empreendido para investigar o contexto social escolhido. A escola e a sala de aula observada foram descritas por meio de um relato verbal e da sala, em especial também um diagrama. Em seguida, são apresentados as professoras e os alunos participantes desta pesquisa, os instrumentos utilizados para construir os dados e os procedimentos de análise.

Tendo em vista o enfoque deste estudo, cabe apresentar ao leitor, em linhas gerais, o conceito de mediação; ao nascer, a criança é inserida num mundo de significações sociais. Por meio dos adultos ela tem acesso aos signos elaborados e acumulados ao longo da história da humanidade. Nessa mediação do/pelo outro que ocorre por meio de gestos, atos e palavras (signos) a criança integra-se às atividades de sua cultura (Fontana, 2000). Ou seja, a mediação é o processo pelo qual ocorre nossa humanização, e que permeia todas as nossas relações, sejam elas de caráter pedagógico ou não.

Nesta pesquisa, a mediação pedagógica, dentro do Projeto Espaço Criativo, foi assumida como fundamental no processo de inserção escolar de crianças com deficiência mental no ensino regular. O objetivo foi investigar como se dá a mediação, na prática pedagógica das docentes regente, de apoio e de recursos, no Projeto Espaço Criativo, com vistas à inclusão escolar de crianças com deficiência mental.

As perguntas que direcionaram a investigação foram:

- O que caracterizou a mediação das professoras regente, de apoio e de recursos?
- As atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo, estão presentes no cotidiano escolar, são reveladas/incentivadas na mediação pedagógica?

- A mediação pedagógica, por meio do Projeto Espaço Criativo, favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar?

Para responder a estas questões, a pesquisa qualitativa mostrou-se como a possibilidade mais viável, pois ao buscar compreender o movimento do contexto estudado, a metodologia qualitativa leva em conta a participação do pesquisador nesse meio social e em contato direto com os sujeitos e suas práticas cotidianas, os quais são também considerados autores. Nesta perspectiva, explica Fontana (2000), o contexto escolar é visto como

um espaço onde as relações de ensino, por possibilitarem o acesso às formas sistematizadas de organização da atividade cognitiva, possibilitam, também, a emergência e a observação do início rudimentar de operações intelectuais, habilidades e estratégias novas para as crianças, bem como a apreensão de como elas internalizam esses conhecimentos externos (p. 30).

Para sua realização, esta pesquisa envolveu um extenso trabalho de campo, com idas à escola durante cinco meses - de agosto a dezembro de 2005. A professora de recursos recebeu a pesquisadora, para falar sobre o Projeto Espaço Criativo e explicar como este funcionava. Relatou que durante o ano são realizados vários trabalhos que envolvem a arte e os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)¹². Assim, mostrou vários cartazes colados na parede, feitos por alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. Estes cartazes eram pinturas representando personagens do folclore brasileiro¹³.

A pesquisadora perguntou sobre as salas de aula na intenção de escolher uma delas para realizar as observações. Edna, a professora de recursos, explicou que quase todas as salas

¹² Diferentemente do procedimento adotado na revisão bibliográfica, optamos por usar os termos alunos com NEE, alunos sem NEE, criança com deficiência mental, por considerarmos mais apropriados.

¹³ Termo utilizado pela escola.

tinham alunos inseridos, mas a 4ª e a 5ª séries do Ensino Fundamental eram as que mais desenvolviam atividades artísticas na escola.

Edna¹⁴ (a professora de recursos) foi informada de que o interesse da professora em participar da pesquisa era importante, pois seria necessário responder a uma entrevista e ainda concordar com a presença da pesquisadora na sala de aula até o final do ano. Edna pontuou, então, que a professora da 4ª série aceitaria melhor a pesquisa dentro da classe.

Aguardamos a professora regente da 4ª série voltar da licença, quando foi explicado a ela à professora de apoio que a proposta da pesquisa seria investigar a mediação pedagógica por meio da arte na inserção escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, seria importante contar com a colaboração delas para responderem uma entrevista e, ainda, permitirem observações com filmagens em sala. A professora regente perguntou se a pesquisadora iria filmá-la “*dando aula*”, pois “*ficaria com vergonha*”. Afirmei que a intenção era verificar a interação de todos e possivelmente ela apareceria na fita.

A professora regente informou que às quintas-feiras ministrava aulas de artes para todos os alunos da sala. A pesquisadora revelou que não sabia que eles tinham aula de artes e que no dia da aula não poderia estar na escola¹⁵. Prontamente, a professora se dispôs a mudar a aula para quarta-feira, para que a pesquisadora pudesse participar.

Assim, foram realizadas observações e filmagens em sala de aula, no recreio, em momentos de atividades de arte e datas comemorativas. Também foram efetuadas entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, com as professoras da 4ª série, com as crianças com e sem necessidades educacionais especiais desta sala e seus respectivos pais ou responsáveis, o que gerou um extenso material para análise. Contudo, a partir do exame de qualificação desta pesquisa, foi redimensionada a construção dos dados, pois a banca sugeriu que os dados a serem apresentados e analisados se restringissem à mediação/ação pedagógica das professoras

¹⁴ Todos os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelos participantes.

¹⁵ Nesse dia da semana, a pesquisadora tinha aulas no curso de Mestrado, em Uberlândia.

regente, de apoio e de recursos em interação com os três alunos deficientes mentais da turma investigada.

A seguir, apresento com mais detalhes os elementos que configuraram o presente estudo: a escola, as professoras, os alunos, a sala de aula e os procedimentos metodológicos.

4.1 A escola

Na definição do problema de pesquisa no mestrado, descobri por meio de uma busca na Internet que o Estado de Goiás possuía uma proposta de inclusão escolar por meio da arte denominada Projeto Espaço Criativo. Desse modo, obtive na Sub-secretaria Estadual de Educação em Itumbiara, onde resido, uma cópia do projeto, e a indicação da escola - pólo que trabalhava com esta proposta nessa localidade. Assim, a escola em questão foi escolhida para a realização da pesquisa.

A escola que sediou o estudo está localizada num bairro periférico da cidade de Itumbiara – GO e atende a alunos do próprio bairro e de dois outros vizinhos. A maioria das casas é de construção simples e muitas delas encontram-se em ruas não asfaltadas, que inundam facilmente quando chove. Há um posto comunitário do Programa Saúde da Família, que fica próximo da escola. O ônibus urbano circula pelo bairro a cada meia-hora.

A instituição escolar foi inaugurada em 1984 e possui 9 salas de aula, secretaria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, biblioteca, cantina, quadra, sala de direção e sala de recursos¹⁶. A escola funciona em três turnos, oferecendo vagas para alunos de 1^a à 8^a série do Ensino Fundamental, para alunos das 3 séries do Ensino Médio e ainda trabalha com Educação de Jovens e Adultos. Matriculou 725 alunos no ano de 2005 (ver tabela I). A turma de 4^a série pesquisada é do período vespertino e possui 35 alunos freqüentes.

¹⁶ Esta sala é destinada ao trabalho da professora de recursos, que produz material adaptado para os alunos com NEE.

Tabela I – Número de alunos da escola

Período	Séries	Nº de alunos
Matutino	3 ^a , 4 ^a e 5 ^a a 8 ^a Ensino Fundamental	292
Vespertino	1 ^a a 4 ^a Ensino Fundamental	249
Noturno	4 ^a a 8 ^a , Educação de Jovens e Adultos	111
Noturno	1 ^a a 3 ^a Ensino Médio	73
Total	—	725

Fonte: Secretaria da escola – setembro de 2005

O prédio da escola é de alvenaria, uma construção antiga em mau estado de conservação. Possui um pátio central, coberto, que dá acesso a todas as salas. Neste pátio existem três mesas grandes, nas quais são realizadas atividades em grupo com os alunos com NEE e trabalhos manuais oferecidos por uma funcionária da escola. No final do pátio, localizam-se os banheiros, o bebedouro e no meio dele, a sala da coordenação pedagógica.

De um lado do pátio há cinco salas de aula e do outro, a biblioteca, quatro salas de aula, a cantina, a sala dos professores e as outras salas da administração. No fundo da escola há uma quadra descoberta e um espaço gramado, com algumas árvores, onde acontece o recreio dos alunos. Entre a quadra e a escola existe uma casa, onde mora um casal de senhores que vigia a escola e usa um pedaço da terra para cultivar hortaliças, que muitas vezes complementam o lanche dos alunos.

Os funcionários da escola (ver tabela II) foram muito atenciosos comigo e ajudaram com informações úteis para a pesquisa.

Tabela II – Funcionários da Escola

Função	Nº de funcionários
Professores regentes (matutino e noturno)	24
Professores regentes (vespertino)	12
Professora de recursos	1
Professoras de apoio	5
Coordenadoras pedagógicas	6
Diretora	1
Secretária	1
Auxiliares de secretaria	3
Bibliotecária	1
Gerente de merenda	1
Auxiliares de serviços gerais	9
Vigia	1
Total	65

Fonte: Secretaria da escola – setembro de 2005

4.2 Participantes

Kramer (2002), ao investigar sobre a ética na pesquisa com crianças, descobriu que um referencial histórico-cultural não condiz com o uso de números ou iniciais para indicar os nomes dos sujeitos, e por isso afirma que seria importante permitir que esses participantes pudessem escolher seus nomes fictícios. Assim, pensando nos sujeitos como colaboradores desta pesquisa e, ainda, pensando em sua autonomia, chegou-se à conclusão de que os nomes deveriam ser escolhidos por eles próprios.

Neste sentido, após cada entrevista todos foram questionados sobre o nome que gostariam de ter no trabalho. As escolhas foram justificadas da seguinte maneira: nomes de que gostam; nomes de que os pais gostam; nomes pelos quais seriam chamados ao nascer, mas não o foram devido a algum contratempo e, ainda, nomes de amigos. Essas escolhas

revelam que os nomes sugeridos relacionam-se com a história de cada participante, sujeito da cultura, da história e agora sujeito da pesquisa.

A professora regente

Sandra tem 58 anos, é graduada em Pedagogia, possui especialização em Processo de Ensino-Aprendizagem e Metodologia do Português, e há dois anos está lotada na instituição pesquisada. Ela foi muito atenciosa com a pesquisadora e contribuiu consideravelmente com a pesquisa, ao aceitar que suas aulas fossem filmadas e ajudar a recolher os termos de consentimento assinados pelos pais dos alunos.

Durante as observações, a professora sempre procurou mostrar uma atividade artística que estava fazendo, visto que sabia do objetivo da pesquisa. Houve um dia em que ela mostrou uma peça de teatro que escreveu sobre a dengue, que depois foi ensaiada com os alunos e apresentada para toda a escola.

Relato uma situação ocorrida na escola para ressaltar a parceria e cumplicidade estabelecida entre a pesquisadora e as crianças. No último mês do trabalho de campo era aniversário de Sandra, e os alunos pediram para a pesquisadora gravar uma mensagem de aniversário para ela. A mensagem foi gravada na quadra da escola, no momento em que a professora foi chamada pela coordenadora pedagógica conforme havíamos combinado anteriormente, para que ela não desconfiasse. No dia do aniversário da professora Sandra, os alunos organizaram a sala em círculo e colocaram um bolo no centro. A pesquisadora posicionou-se no fundo e ligou a câmera para que pudesse filmar a surpresa. A professora foi chamada e ao entrar todos cantaram parabéns, bem alto. Ao final ela beijou cada aluno no rosto, agradecendo pela surpresa. Nesse mesmo dia, levamos a televisão para a sala e mostramos a mensagem que fora gravada anteriormente e a surpresa daquele dia. Todos

gostaram e a professora, mais ainda, pedindo a cópia da fita, o que ocorreu na última visita que fiz à escola.

A professora de apoio

Maria tem 42 anos, está fazendo curso de História, faz oito anos que está nessa profissão e está na escola há um ano. Ela contou que precisava fazer uma monografia para a faculdade, relatando que estava com dificuldades na pesquisa e que talvez a pesquisadora pudesse ajudá-la. Esse foi um motivo para conversar sobre prováveis temas para a monografia e a metodologia de pesquisa e estabelecer vínculo com a docente. Maria revelou que há um tempo atrás precisara de uma psicóloga ou de alguém que pudesse ouvi-la, pois passava por grandes dificuldades. Considerei que o fato de a pesquisadora ser uma psicóloga pode suscitar no outro a necessidade de pedir ajuda ou de ser ouvido.

Durante as filmagens ela não gostava de aparecer e, por isso, esteve ausente da sala em três das cinco ocasiões em que estive com a câmera na escola.

A professora de recursos

A professora de recursos - Edna - tem 32 anos, é graduada em Letras, pós-graduada em Lingüística e Produção de Textos, tem 9 anos de profissão, sendo 6 na instituição. É sempre muito prestativa e auxilia a todos na escola. Afirma ter um carinho muito grande pelos alunos, procurando ajudar no que for preciso. Ela também acolheu muito bem a pesquisadora, revelando nas conversas informais que gosta muito de trabalhar com os alunos com NEE. Contou sobre o trabalho que desenvolve com eles, revelando suas conquistas e também suas frustrações diante de casos ou situações em que não sabia o que fazer.

Os alunos

Foram entrevistados todos os alunos considerados com NEE e em processo de inclusão segundo a escola, e também alguns sem NEE. Os diagnósticos destes alunos estão na ficha cadastral, que se encontra na secretaria da escola. Alguns são laudos médicos e outros foram dados pelas observações e considerações das professoras a respeito das crianças. A ficha de cada um dos alunos com NEE está carimbada com a seguinte informação: Lei 9394/96, Art. 58¹⁷, o que significa que, para a instituição, estes precisam de atendimento especializado.

De acordo com os diagnósticos da escola, há três alunos com deficiência mental, uma aluna surda, um aluno com visão parcial e três alunos considerados com “dificuldade acentuada de aprendizagem”.

Após as orientações recebidas na qualificação, optamos por delimitar o número de discentes a serem analisados e, para isso, foram utilizados os seguintes critérios: alunos que são diretamente mediados pela professora de apoio, alunos que apresentam a mesma deficiência e alunos em maior número dentro da classe com a mesma deficiência. Desse modo, os alunos com deficiência mental foram escolhidos para serem analisados em interação com as professoras, considerando-se a mediação pedagógica. Em relação aos alunos sem necessidades educacionais especiais, escolhemos não utilizar esses dados, visto que não atenderiam aos objetivos da pesquisa. Assim, os alunos participantes foram:

Carlos - tem 11 anos e está na escola há quatro. Gostaria de aprender a ler e a escrever e diz que queria ir para uma escola onde as professoras pudessem ensiná-lo.

¹⁷ Em dezembro de 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96; o Art. 58 dispõe que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e se necessário ter acompanhamento especializado (Brasil, 1996).

Lucas – tem 14 anos e está na escola desde a primeira série. Além da deficiência mental, os movimentos motores do lado direito do seu corpo são reduzidos e sua fala é pouco articulada.

Mateus – tem 14 anos e também está na escola desde a primeira série. Já estudou na Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE). Reclamou muito dos colegas que lhe batem e que se recusam a brincar com ele.

As entrevistas com esses alunos serão apresentadas na medida em que se fizerem necessárias para compreendermos a mediação pedagógica.

4.3 A sala de aula e sua rotina

A sala da 4ª série (Figura 3) divide parede com a cantina e, por isso, é muito quente. A porta fica na frente da sala, onde a professora tem sua mesa. Dentro da sala há um armário em que ela guarda livros e folhas que serão utilizadas nas atividades. As paredes são de tijolo aparente, e nelas são colados os trabalhos produzidos pelos alunos. No alto das paredes laterais existem três janelas de vidro para iluminar e ventilar a sala. Há dois ventiladores que ficam constantemente ligados por causa do intenso calor da cidade. Os alunos se distribuem em cinco filas, sentados um atrás do outro. Considerando a primeira fila a contar do lado da porta, observa-se que os alunos inseridos mais comprometidos, ou seja, os que efetivamente precisam de apoio, sentam-se na quinta fila, nas três últimas carteiras. A professora de apoio, por sua vez, senta-se no fundo da sala entre a quarta e a quinta fila.

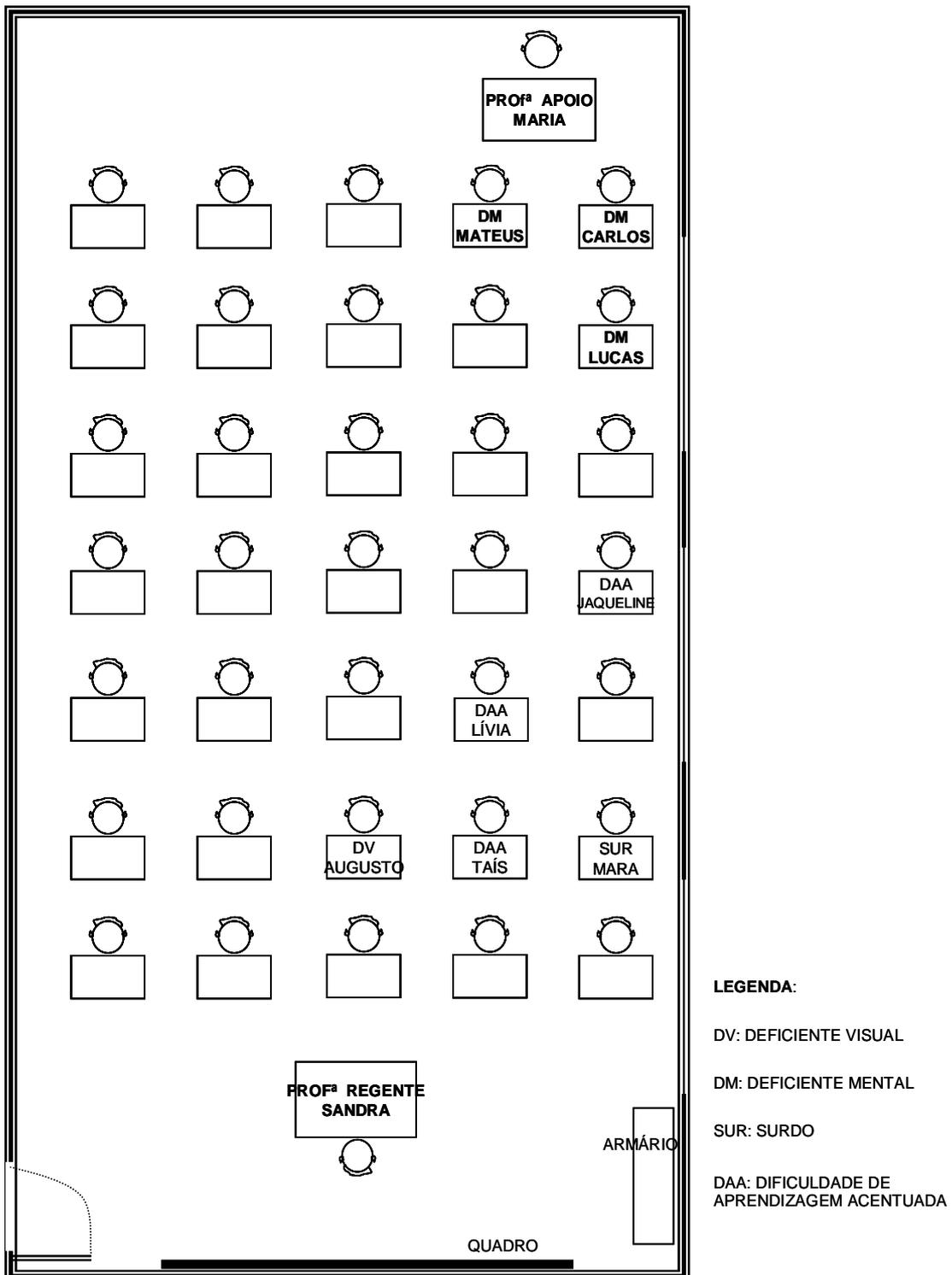


Figura 3: Diagrama da sala de aula

Um dia típico de aula

A aula começa às 13 horas, com uma oração inicial feita com todos em pé, dirigida pela professora regente e acompanhada por toda a turma. Em seguida, a docente trabalha com os alunos a matéria planejada para o dia, usando o quadro para passar o conteúdo e resolvendo os exercícios que estão no livro didático.

Enquanto isso, a professora de apoio passa atividades adaptadas¹⁸ para os três alunos com deficiência mental, para uma aluna que se senta na quarta carteira da quinta fila e que apresenta “dificuldade acentuada de aprendizagem”, o que significa, neste caso, que não sabe ler nem escrever, apenas faz cópia; e ainda traduz a aula para a aluna surda. Os outros alunos com necessidades educacionais especiais conseguem acompanhar a professora regente sem a ajuda de Maria.

A professora regente faz a chamada, falando o nome de cada um. Em seguida, registra a frequência em uma folha da chamada ampliada que fica colada na parede lateral da sala.

Na hora do lanche, a auxiliar de serviços gerais leva a merenda para a sala de aula juntamente com os pratos e colheres de plástico. A professora serve a comida e pede que cada fila, separadamente, levante-se para pegar os pratos. Os alunos comem em suas carteiras. A professora não pede para os alunos guardarem o material e alguns até continuam fazendo a tarefa e comendo ao mesmo tempo. Não foi observado nenhum acidente, como alguém derrubar lanche na mesa ou no chão, mas isso pode acontecer. O lanche é servido na sala pelo fato de a escola não ter refeitório, há somente a cantina onde é preparado o lanche.

¹⁸ Atividades adaptadas substituem as atividades que a professora regente passa para a sala. Os alunos que não conseguem acompanhar fazem cópias de palavras e frases e recortes de figuras, com a finalidade de, acordo com a professora de apoio, desenvolver a leitura, a coordenação motora e a oralidade.

Em seguida, toca o sinal para o recreio e os alunos têm 15 minutos para brincar no fundo da escola. A porta da sala é fechada e as docentes vão para a sala dos professores, onde é oferecido um café; se alguém quiser o lanche, come junto com os alunos na sala de aula.

Alunos que não se comportaram bem durante a aula, na opinião das professoras, geralmente recebem como castigo ficar sem recreio dentro da sala, fazendo cópias de textos. No dia em que está chovendo muito, os alunos não têm recreio, já que o fundo da escola é descoberto e o pátio sempre acaba molhado; por esse motivo vão embora mais cedo para casa.

Quanto às atividades artísticas, Sandra afirmou no início da pesquisa que os alunos tinham aulas semanais de arte, na quinta-feira, mas como a pesquisadora não poderia participar neste dia ela transferiu essas aulas para as quartas-feiras. Por duas semanas acompanhei as atividades desenvolvidas, mas quando foi chegando perto do período das provas Sandra argumentou que não poderia dar atividades artísticas para os alunos, pois teria que “*dar matéria*”.

As atividades artísticas que são desenvolvidas na escola seguem um calendário de datas comemorativas que são organizadas no início do ano pela Secretaria Municipal de Educação e enviadas a todas as escolas. Ao longo do ano, as escolas desenvolvem trabalhos manuais ou fazem apresentações de dança ou teatro relacionadas a estas datas. Eventualmente a escola recebe algum comunicado da Secretaria ressaltando a necessidade de se trabalhar os alunos algum tema à parte. Durante o tempo em que a pesquisadora esteve lá, a escola recebeu um comunicado ressaltando a necessidade de se trabalhar com os temas “a paz” e “a dengue”. As datas comemorativas que presenciamos foram: folclore, dia das crianças, dia dos professores, dia da árvore, primavera, dia da bandeira e Natal.

Para celebrar tais datas, são feitos trabalhos manuais semanais com temas alusivos a elas, que são expostos na parede da escola. A maioria dos cartazes que são colados na área central da escola é feita pelos alunos com NEE. Estes alunos trabalham fora da sala, nas

grandes mesas existentes no pátio central da escola; os outros alunos ficam na sala de aula e usam um horário de um dia na semana para desenvolverem seus trabalhos individuais sobre o tema.

Os alunos com NEE desenvolvem seus trabalhos artísticos durante vários períodos ao longo da semana, já que fazem grandes cartazes que exigem um tempo maior para a confecção. Geralmente, esses cartazes são colagens de recortes de revistas e pinturas ou colagens de papéis coloridos em desenhos ampliados pela professora de recursos.

Ainda em relação às datas comemorativas, as professoras têm a liberdade de escolher se vão trabalhar com atividades manuais, ou se vão fazer alguma apresentação de dança ou teatro para a escola. Durante as observações da 4ª série foi apresentado um teatro sobre a dengue, por Sandra, para toda a escola e também uma música em comemoração ao dia das crianças, que foi cantada em todas as salas, acompanhada de oferta de balas para os alunos e um lápis decorado para as professoras, em homenagem ao dia do professor. Nestas atividades de apresentação participaram a aluna surda e duas alunas consideradas com “dificuldade de aprendizagem acentuada”, mas que acompanham a sala.

4.4 - Procedimentos realizados e instrumentos utilizados

A proposta metodológica de Vigotski era viver experimentalmente as situações, trabalhando com os aspectos existentes no próprio contexto investigado (Fontana, 2000).

Com essa consciência, a pesquisadora foi a campo com os instrumentos que lhe possibilitaram atuar sobre a realidade na intenção de compreendê-la e, assim, construir indicadores reais que pudessem atender aos objetivos da pesquisa. Desse modo, “os dados não são resultantes de uma passiva coleta dos mesmos; existe uma relação intrínseca entre o método utilizado e dados construídos” (Kelman & Branco, 2004, p. 96).

Metodologicamente, o termo construção de dados considera que o material originado da pesquisa não existe aprioristicamente, mas é constituído a partir de observações, entrevistas, filmagens e demais procedimentos utilizados pelo pesquisador (Silva, 2002). Desse modo, na pesquisa não existe neutralidade, visto que o pesquisador faz parte da situação investigada, por isso, sua ação e os efeitos da mesma são pontos da análise. Assim, o pesquisador passa por processos de aprendizagens e transformações, se ressignificando no campo de pesquisa. O mesmo também pode acontecer com o pesquisado, que tem a possibilidade de refletir, aprender e ressignificar-se (Freitas, 2002).

Observações

Foram feitas 25 visitas à escola, com a duração de duas horas cada. Inicialmente, não foi definido o número de observações que seriam feitas, já que a pesquisa se orientou por um referencial que defende a construção dos dados no contexto investigado. Assim, à medida que as informações foram se tornando recorrentes, decidimos interromper o trabalho de campo e organizar os dados para produzir as análises.

Nesses momentos na escola, a pesquisadora posicionava-se sentada no fundo da sala, de maneira a ter uma visão geral do grupo de crianças e das professoras. Durante as observações, a pesquisadora focalizou sua atenção na relação entre a professora de apoio, Maria, e os alunos com deficiência mental; na relação entre a professora Maria e a professora regente, Sandra; e na relação da professora Sandra com os alunos com deficiência mental e com os alunos sem necessidades educacionais especiais.

Quando as atividades de sala envolviam trabalhos artísticos, a pesquisadora observava as técnicas que eram utilizadas para desenvolver as atividades, o tipo de material que era fornecido aos alunos e a mediação das professoras ao orientar os trabalhos.

Durante as observações, a professora de apoio saía com frequência para realizar trabalhos fora da sala com os alunos com NEE; a pesquisadora acompanhava o grupo, a fim de registrar como eram desenvolvidas essas atividades e as relações estabelecidas.

Todas as observações, bem como os sentimentos e inquietações da pesquisadora foram cuidadosamente registrados em diário de campo, logo após as visitas e posteriormente compuseram o material de análise. Segundo Freitas (2002),

A observação é, nesse sentido, um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social (p. 7).

Videograções

Na pesquisa qualitativa, a utilização do vídeo mostra-se como uma possibilidade para a captação de detalhes que compõem o cotidiano de uma sala de aula, como a interação entre alunos e docentes e dos alunos entre si. Muitos são os gestos, olhares e situações que escapam aos olhos do pesquisador; se não forem registrados dessa forma, podem perder-se. Sobre o uso desse recurso, escreve Silva (2002):

O olho da câmera deve ser um olho vivo, pois não se pode esquecer de que os indivíduos focalizados também se relacionam com a pessoa que está filmando. Às vezes, esta pessoa parece estar invisível e, em outras, é mais um elemento do grupo. Nenhum gesto, durante o ato de filmar, é neutro. Há sempre algumas intenções por trás, e isto deve ser explicitado por quem manuseia a máquina, que precisa imaginar um espectador que não está ali e que necessita ser informado, dentro do possível, sobre tudo o que está acontecendo na situação investigada (p. 45).

Para a presente pesquisa, foram feitas cinco videograções de uma hora cada, sendo que uma delas ocorreu fora da sala de aula, no pátio externo. Foi feita uma filmagem inicial para testar o equipamento e para que os alunos pudessem conhecer a câmera e se familiarizarem com ela. Como estavam em aula, com a professora presente, todos permaneceram em seus lugares durante todo o tempo da filmagem; no entanto, disfarçadamente eles davam um jeito de fazer uma careta ou acenar para a câmera.

Após a primeira filmagem foi apresentado para os alunos e professoras o que havia sido registrado, para que pudessem compreender como a pesquisa seria realizada. Na ocasião que as filmagens eram parte de uma pesquisa e que não seriam transmitidas por nenhum programa de televisão. Durante as videograções filmamos a sala, buscando focalizar as interações das docentes com os alunos com deficiência mental.

O número de videograções, assim como o das observações, não foi definido previamente, contudo, com a recorrência dos dados interromperam-se as filmagens. As cinco gravações realizadas foram suficientes para se fazer a análise do contexto investigado, visto que a construção dos dados foi feita a partir de recortes de episódios interativos, a fim de pontuar detalhes minuciosos dos acontecimentos tendo em vista sua análise. Nesse tipo de análise dirige-se a atenção “para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (Góes, 2000, p.9). Dessa forma, mostrou-se como perspectiva mais adequada à compreensão da mediação pedagógica das docentes.

Assim, os episódios interativos que respondiam ao objetivo da pesquisa foram recortados e transcritos, uma vez que a câmera permite “parar” a situação original, conservando os aspectos contidos no momento observado, e assim possibilita a focalização dos pontos de interesse para a análise (Kreppner, 2001).

Depois de transcritos os dados obtidos nas videograções, procedeu-se à análise microgenética dos mesmos, pelo fato desta se apresentar como uma possibilidade coerente com a teoria histórico-cultural que embasa o presente estudo. Na análise microgenética, o pesquisador adota uma postura flexível e atenta, podendo dialogar com os processos que constroem as interações e conseqüentemente geram desenvolvimento (Kelman & Branco, 2004).

Portanto, o contexto da sala de aula foi filmado em sua organização e dinâmica diária, sendo focalizadas principalmente as interações entre as professoras e os alunos; a partir da análise dos registros dessas interações buscou-se compreender a mediação pedagógica das professoras regente, de apoio e de recursos, dentro do Projeto Espaço Criativo, voltado para alunos com deficiência mental inseridos no ensino regular.

Entrevistas

A entrevista, juntamente com a observação, representa um dos instrumentos básicos para a construção de dados quando a abordagem é qualitativa. As pesquisas em educação se beneficiam de entrevistas menos estruturadas e mais flexíveis, apresentando-se mais adequadas para este tipo de investigação (Lüdke & André, 1986).

Nesta pesquisa, as entrevistas foram realizadas por meio de um roteiro semi-estruturado, com todos os sujeitos participantes, ou seja, os alunos com deficiência mental (Apêndice A) e as professoras (Apêndice B); todos foram entrevistados na escola, na sala de recursos da professora Edna.

Durante a entrevista, há uma relação de interação entre o entrevistado e o entrevistador. Nas entrevistas menos estruturadas há uma liberdade maior para que o entrevistado fale sobre o tema investigado, o que permite maior fruição das informações de

forma notável e autêntica. Neste sentido, “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (Ludke & André, 1986, p. 34).

Portanto, as entrevistas foram gravadas em áudio e em seguida cuidadosamente transcritas, a fim de organizarmos os dados para compor as categorias.

As entrevistas com as professoras foram feitas à medida que estas tinham disponibilidade, durante as atividades diárias. Já os alunos foram entrevistados num mesmo dia, um após o outro. Para isso, utilizamos a sala de recursos oferecida pela professora Edna, um espaço, relativamente reservado, onde as entrevistas puderam transcorrer sem interrupções.

Apresentados o local, os participantes e as técnicas utilizadas neste trabalho, seguem as análises das observações, videograções, entrevistas e diário de bordo, que compõem as categorias explicativas da pesquisa.

4.5 - Procedimento de análise dos dados

Quanto à análise dos dados construídos no contexto investigado, sabe-se que na abordagem qualitativa não há uma separação clara e evidente entre os dados e sua análise, pois isso acontece ao longo de toda a investigação. Contudo, há uma fase mais formal, na qual o pesquisador se afasta do meio investigado para “trabalhar” com o material acumulado, no entanto, isso não impede que se volte a este ambiente, a fim de esclarecer lacunas nesse material (Lüdke & André, 1986).

As transcrições das entrevistas, filmagens e observações e relatos do diário de campo foram lidos e relidos, várias vezes, a fim de dividir todas as informações de maneira clara e didática, elaborando, assim, as categorias. Diante disso, foram formuladas três categorias que procuram responder às perguntas iniciais da pesquisa, sendo organizadas a partir da mediação pedagógica. Essas categorias serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTITUÍDA PELAS OBSERVAÇÕES, VIDEOGRAVAÇÕES E ENTREVISTAS

Nos capítulos anteriores, foram apresentados os caminhos do presente estudo e os sujeitos que dele participaram; aqui pretendo relatar a compreensão da realidade pesquisada. Na medida em que a rotina da sala de aula foi apreendida, comecei a refletir sobre a constituição da práxis docente, as interações estabelecidas entre os saberes das crianças e os saberes das professoras e, nesse sentido, a mediação pedagógica mostrou-se uma opção fundamental para compreender a inserção dos alunos com deficiência mental no contexto do Projeto Espaço Criativo. Como essa inserção e a utilização da arte na escola só podem acontecer pelas mãos das professoras, procurei analisar todo o material obtido na investigação sob tal ótica. Observações, filmagens, entrevistas e informações registradas no diário de campo foram analisadas de maneira cuidadosa, para que pudéssemos evidenciar a mediação pedagógica das professoras na relação com seus alunos.

A investigação das professoras como mediadoras dos alunos com deficiência mental teve como enfoque o Projeto Espaço Criativo e o emprego da arte, considerados intermediários desse processo de inclusão. A partir do contato com a realidade pesquisada e durante a construção dos dados, surgiram as seguintes questões, que serão respondidas dentro das categorias criadas para a análise dos dados:

- O que caracterizou a mediação das professoras regente, de apoio e de recursos?
- As atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo/arte, estão presentes no cotidiano escolar, são reveladas/ incentivadas na mediação pedagógica?

- A mediação pedagógica, por meio do Projeto Espaço Criativo, favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar?

Nesse sentido, gestos, olhares, palavras e ações dos sujeitos envolvidos na pesquisa configuraram o cotidiano da turma de 4^a série investigada, e é justamente pela análise detalhada dos movimentos interativos entre as professoras e os alunos que poderemos verificar a mediação pedagógica por meio da arte, e se esta favorece a inserção escolar dos alunos com deficiência mental.

Assim, os dados construídos foram organizados em categorias que pudessem explicar o que mais se destacou no contexto investigado. Todavia, essa organização em categorias é uma divisão didática, pois reconhecemos que no cotidiano da escola essas interações ocorrem simultaneamente. Optamos por separar essas temáticas em três categorias para que pudéssemos destacar, de cada conjunto de dados (episódios interativos, trechos de entrevistas e partes do diário de campo), evidências que pudessem exemplificar cada uma delas.

As categorias foram organizadas a partir da mediação pedagógica, constituindo a seguinte divisão: a mediação pedagógica e as docentes; a mediação pedagógica e o Projeto Espaço Criativo: o trabalho com arte na escola; a mediação pedagógica e a inclusão.

Além dos episódios interativos registrados nas videograções e nas observações, também utilizamos as anotações do diário de campo e as entrevistas com os sujeitos envolvidos, para sustentar as análises. As entrevistas com os alunos com deficiência mental serão apresentadas na medida em que se fizerem necessárias para compreendermos a interação entre eles e as docentes, interação esta que configurou a mediação.

5.1 A mediação pedagógica e as docentes

De acordo com Fontana (2000), ao nascer a criança é inserida num mundo de significações sociais. Através da mediação do/pelo outro que ocorre por meio de gestos, atos e palavras (signos), a criança tem acesso aos significados e ações acumulados ao longo da história cultural humana. Este contato com a cultura possibilita a internalização de significados de objetos e fenômenos, favorecendo assim a construção do pensamento.

Neste sentido, o professor ocupa um papel importante na formação do pensamento do aluno, ao oportunizar, no contexto escolar, situações que favoreçam o desenvolvimento dos processos cognitivos e também a origem das funções psicológicas superiores (Van der Veer & Valsiner, 1996; Vygotski, 1997).

Desta forma, partimos das premissas de que a vida social é fundamental para o desenvolvimento de funções mentais caracteristicamente humanas; de que é na escola que a criança tem contato com o conhecimento sistematizado que contribui para a formação dessas funções e, ainda, que é fundamental a presença do professor na mediação desses conteúdos. Portanto, buscamos apontar no contexto investigado o que caracterizou a mediação das professoras regente, de apoio e de recursos.

Percebemos que a mediação das três professoras em relação aos alunos com NEE é diferente, visto que somente a professora de apoio, Maria, interage diretamente com eles. A professora regente, Sandra, e a de recursos, Edna, interferem indiretamente no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Assim, através dos episódios interativos apresentados a seguir, discutimos como a professora de apoio Maria media as atividades trabalhadas com os alunos com deficiência mental, e em seguida apresentamos as intervenções das outras duas professoras. Os três episódios primeiros foram recortados por serem representativos da

maneira como a professora Maria trabalha os conteúdos curriculares com os alunos com deficiência mental.

Episódio 1 (Videogravação)

A professora regente está explicando uma matéria de geografia no quadro, e a professora de apoio passa várias palavras nos cadernos para os alunos com deficiência mental copiarem. Assim que estes alunos terminam, ela passa outra atividade de cópia. Um dos alunos balança a mão com que está escrevendo e diz:

Mateus: *Tia, está doendo.*

Não é possível ouvir, na gravação, o que a professora de apoio fala, mas o aluno continua copiando. Para encerrar as atividades desse dia, Maria carimba no caderno dos alunos vários desenhos de animais para que eles possam colorir.

Episódio 2 (Videogravação)

Lucas está com a cabeça deitada na carteira, enquanto Maria passa exercícios de cópia em seu caderno. Ela pontilhou o nome do aluno para que ele pudesse passar por cima. Em seguida, Maria coloca a mão no ombro de Lucas e pede-lhe que se levante e lhe dá o caderno. Ele olha para a câmera, olha para o caderno, vira a folha para olhar do outro lado, e começa a atividade solicitada.

Episódio 3 (Videogravação)

Sandra, a regente, ensina um conteúdo de Matemática. Ela vai resolvendo os exercícios no quadro à medida que os alunos falam a resposta. Enquanto isso, Maria passa exercícios nos cadernos dos alunos com deficiência mental: cola figuras

recortadas de revistas, escreve algumas palavras ou frases e entrega o caderno para que os alunos façam cópias destas palavras.

Observa-se que os três episódios relatados apresentam um ponto em comum ligada à estratégia adotada pela professora para trabalhar as atividades, que é a cópia. Este tipo de trabalho leva ao cansaço físico e pouco contribui para o desenvolvimento mental, pois a ênfase se dá mais nos aspectos da forma do que no conteúdo acadêmico. Estas atividades são inadequadas, pois trabalham a esfera sensório-motora, numa concepção de educação que visa estimular o elementar e o inferior (Vygotski, 1997), não oferecendo desafios que instiguem o aluno a ir além daquilo que ele já conhece.

Estas práticas educativas são empobrecedoras, pois geralmente não contribuem para o desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno. A escola precisa valorizar a autonomia do estudante, estimulando-o a pensar, descobrir e criar (Miranda, 2003; Mantoan, 1998). Neste sentido, percebe-se que o planejamento das aulas para os alunos com deficiência mental não oferece a possibilidade de criar e muito menos pensar sobre uma situação - problema.

Esse tipo de prática desenvolvida pela professora Maria não favorece o desenvolvimento das funções mentais superiores, pois são tarefas repetitivas e que envolvem prioritariamente os aspectos motores, semelhantes àquelas oferecidas a crianças da Educação Infantil. Há, portanto, uma significativa distância entre as atividades que são oferecidas e a necessidade educacional especial das crianças (Vygotski, 1997).

É importante que o professor consiga atuar na zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, oferecendo atividades que possam tracionar o desenvolvimento e ir além do que as crianças já dominam. Então, cabe ao docente organizar e sistematizar no cotidiano da escola estratégias que favoreçam o processo de internalização de conhecimentos (Rocha, 2000).

Todavia, além dos aspectos pedagógicos e metodológicos, a prática docente está estreitamente vinculada às concepções da professora sobre a deficiência mental. Neste sentido, apresentamos a percepção da professora de apoio, Maria, revelada em entrevista:

Pesquisadora: E como é para você tê-los na sua sala?

Maria: *O aprendizado deles é muito demorado, é lento, gradual, então o que uma criança normal... dito normal... leva, aprende em um ano... é... o deficiente mental no caso demora cinco, seis anos ou até mais...*

Outra fala da professora Maria, que expressa a sua percepção sobre a deficiência mental, foi recortada do diário de campo:

“Fomos para a biblioteca e no caminho passamos em frente a sua sala, neste momento a professora Maria olha para o fundo da sala e comenta: ***‘Coitadinhos, estão lá recortando. Eles têm força de vontade...’***”.

Destacamos em negrito a sua fala, porque a professora Maria apresenta uma concepção sobre a deficiência mental semelhante à existente no século XIX, quando os deficientes mentais ainda eram vistos como “incompetentes e dependentes”. Para Mendes (1995), as concepções que as pessoas têm sobre a deficiência mental são influenciadas pelas características comportamentais atribuídas aos indivíduos com tal condição. Se Maria acredita que os “coitadinhos” têm “força de vontade”, mas levam “cinco, seis anos” para aprender, seu planejamento pedagógico e a mediação são orientados por tais concepções incapacitantes e desmotivadoras a respeito dos alunos.

A professora Sandra também tem uma concepção incapacitante a respeito da deficiência mental, pois, ao responder a uma pergunta durante a entrevista, admite que não espera nenhuma aprendizagem dos alunos inseridos em sua sala:

Pesquisadora: Você acredita que incluir os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular é o melhor caminho educacional?

Sandra: *É bom pra eles porque eles vão socializar com os meninos, mas esperar deles uma aprendizagem não, é fora de lógica aquilo. Não é? Não dá pra esperar uma aprendizagem dele normal, não.*

Desta forma, percebe-se que Maria e Sandra não vêem seus alunos com deficiência mental como capazes de aprender como as outras crianças. Interpretam o comportamento do “deficiente mental” como resultado exclusivo de sua “condição orgânica”, desconsiderando que este reage à forma como é percebido e tratado pela sociedade (Mendes, 1995). As considerações que o professor carrega sobre o deficiente mental repercutem diretamente em sua prática, visto que, como afirma Almeida (2003, p. 32), “as concepções e práticas dos professores trazem a marca de suas experiências, idéias e valores, resultam da apropriação que fazem de práticas e saberes histórico-culturais”. Esse é um importante aspecto a ser considerado, uma vez que pode gerar tanto práticas imobilizadoras quanto propostas desencadeadoras de efetiva aprendizagem e desenvolvimento.

Estas concepções limitadoras das docentes são internalizadas pelos alunos de tal forma que eles passam a acreditar que são os culpados por não aprenderem. Rosenthal e Jacobson (1993, p. 258), por meio de estudos experimentais chegaram à conclusão de que “as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos pode funcionar como uma profecia educacional que se auto-realiza”. Neste sentido, certas crianças poderão apresentar maior

desempenho intelectual porque o professor espera mais delas, sendo que o caminho inverso também é verdadeiro, ou seja, o professor pode conseguir menos porque espera menos de seus estudantes.

Os episódios 2 e 3 descritos anteriormente, e o 4 que está a seguir, apresentam situações em que os alunos com deficiência mental são implicitamente excluídos das atividades propostas pela professora Sandra, e eles não reagem diretamente a essa exclusão, como se tivessem internalizado que não são capazes.

Episódio 4 - (videogravação)

Sandra passou exercícios de Matemática e pediu para os alunos resolvê-los no quadro. Organizou os alunos de forma que um de cada vez fosse ao quadro de acordo com as filas de carteiras. Então, o primeiro aluno levantou-se e foi até o quadro resolver o exercício, e Sandra ficou sentada no fundo da sala para acompanhar as resoluções. Assim que um aluno se sentava, o outro se levantava sem que a professora precisasse pedir. Ao chegar a vez dos alunos com deficiência mental, eles estavam fazendo atividades em seu caderno, e a professora de apoio Maria estava corrigindo exercícios de outros cadernos. O próximo da fila, que não tem NEE, se levanta e vai ao quadro.

Durante as observações feitas na sala, houve ao menos três vezes em que a professora, ao passar exercícios no quadro, adotou a estratégia de cada aluno resolver um exercício, e nessas três vezes a situação se repetiu, ou seja, os alunos com deficiência mental não foram ao quadro. No entanto, o mesmo não acontece como uma aluna surda que está inserida nesta sala. Esta aluna é incentivada pela professora e recebe ajuda dos colegas para resolver os exercícios no quadro. Com isso, não estamos afirmando que os alunos com deficiência mental são proibidos de ir ao quadro, mas que em nenhum momento eles foram estimulados a se

levantar para fazê-lo. Fica implícito, na trama da sala de aula, que todos conseguem resolver os exercícios, com exceção dos alunos com NEE em decorrência da deficiência mental, que sequer chegam a tentar. Essa prática envolve uma concepção inadequada ligada à deficiência mental (Marchesi & Martin, 1995).

Assim, percebemos que tanto os alunos com NEE como os que não tem NEE internalizaram que a deficiência mental incapacita aqueles para resolver problemas matemáticos e exercícios de outras matérias. As professoras, por sua vez, agem confirmando tais idéias, contribuindo para sedimentar essa crença das crianças. Todos parecem estar alheios ao que acontece e ninguém se propõe a questionar. Neste sentido, concordamos com Mendes (1995) em sua visão de que o meio social contribui para a construção da deficiência.

Por outro lado, esse desconhecimento quanto às capacidades dos alunos com deficiência mental reflete nas atividades que lhes são oferecidas, interferindo diretamente no desenvolvimento do aluno. Um recorte da entrevista realizada com Carlos comprova que ele compreende a realidade que está vivenciando e ainda revela seu desejo de aprender a ler.

Pesquisadora: Por que você queria estar nessa escola¹⁹?

Carlos: *Porque aqui a tia não ensina lê.*

Pesquisadora: Não ensina você a ler? Você não sabe ler?

Carlos: *Não!*

Muitas vezes, a postura social que as pessoas adotam diante do indivíduo com deficiência é limitadora, subjugadora e castradora dos potenciais humanos. Esse controle social dificulta o desenvolvimento da autonomia pessoal, social e profissional (Beyer, 2006).

¹⁹ Carlos se referiu a uma escola estadual da cidade que é um ponto de referência na educação de alunos surdos no Ensino Regular.

A mediação da professora Sandra para os alunos com NEE e os sem NEE é diferenciada. Ela afirmou em entrevista que, enquanto ensina seus alunos sem NEE, fica difícil dar atenção aos alunos com deficiência mental. Mesmo que não tenha consciência disso, ela exclui os estudantes com deficiência mental ao não possibilitar que eles possam resolver exercícios no quadro. Todavia queremos apontar como a organização do ambiente escolar favorece uns alunos em detrimento de outros, muitas vezes colaborando para uma exclusão explícita.

Desta forma, como já foi mencionado neste estudo, uma perspectiva homogeneizante na escola, que reduz e nivela os alunos pela sua dimensão cognitiva, ou seja, enfatiza os resultados da aprendizagem e não o processo, resulta em uma organização do tempo, do espaço e do ritmo que leva à produção do fracasso (Dayrell, 1996).

A professora Edna, por sua vez, se encarrega de organizar o material que Maria utiliza para trabalhar com os alunos com NEE. Contudo, o que é oferecido para estes alunos são atividades monótonas e padronizadas que não favorecem a autonomia e o raciocínio abstrato. Na verdade, aparece implícita e explicitamente nos dados que se referem às professoras que estas não acreditam que os alunos com NEE são capazes de aprender.

Mantoan (2004) reflete que as escolas tradicionais não dispõem das condições necessárias para atender às mudanças propostas por uma educação aberta à diversidade. Possuem uma estrutura rígida e seletiva, quando deveriam aceitar e garantir a permanência de alunos que nem sempre correspondem às expectativas acadêmicas clássicas.

Acredita-se que a escola precisa exercer sua função pedagógica de possibilitar aos alunos o acesso efetivo ao conhecimento. Uma visão filantrópica e assistencialista de cuidar, oferecendo espaço restrito e comida, é incompatível com aquilo que é da especificidade da instituição educacional. Desta forma, uma escola que possa atender à diversidade humana

precisa levar em consideração as características do meio físico, social e cultural do lugar onde está localizada.

Ao estudar a mediação pedagógica das docentes, observamos que ela envolve suas crenças acerca do desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno e acerca da deficiência mental. A partir de concepções e experiências vivenciadas, constroem sua prática de forma a organizar o cotidiano da sala de aula, procurando ensinar da maneira que consideram a mais adequada. Entretanto, percebemos que a mediação pedagógica é diferenciada para os alunos com e sem NEE. Para aqueles, as docentes acreditam que atividades de cópia e de coordenação motora são suficientes, já que apresentam uma imensa dificuldade para aprender, e não esperam deles uma “*aprendizagem normal*”, apesar de sua “*força de vontade*”. Com essa conduta, as docente também colaboram para que ocorra um processo de exclusão dentro da sala de aula, não apenas pela oferta de atividades diferentes, mas também pela negação de práticas comuns no contexto de sala, como ir ao quadro resolver exercícios.

É importante levar em consideração a formação das professoras durante a graduação e em serviço, pois nem sempre têm oportunidades de acesso a uma fundamentação teórica suficientemente sólida, que lhes forneça subsídios para o trabalho na sala de aula. Responsabilizá-las pelas mazelas da educação não ajudará a compreender a sua prática de maneira a modificá-la, embora, como nos diz Nóvoa (1995, p. 33), “não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua ação como pessoa e como profissional”.

Sendo assim, acreditamos que a prática docente precisa ser repensada, para que a professoras possam analisar suas concepções sobre aprendizagem, desenvolvimento, deficiência mental, atitudes, mediação pedagógica e inserção escolar, o que lhes possibilitará refletir sobre o desenvolvimento singular de cada aluno e sobre o seu papel na formação deste.

O repensar a formação profissional precisa ser discutido tanto em âmbito maior, das políticas públicas de educação, dos cursos de formação dos professores, como no âmbito da prática cotidiana, com a possibilidade de o psicólogo escolar desenvolver uma proposta junto aos docentes da instituição. Patto (1992, p. 120) alerta, porém, que tal formação não deve ser um

treinamento técnico, mas uma formação intelectual consistente, que os instrumentalize para uma reflexão crítica a respeito da escola e da ação pedagógica numa sociedade de classes, que os capacite a identificar o inimigo corretamente e, por esta via, poderem se aliar aos seus alunos na luta pela escolaridade dos trabalhadores, sejam eles educadores ou não. A superação de opiniões e estereótipos é difícil; como diz Ecléa Bosi (1992), ela não é uma técnica, mas uma conversão.

Somente com uma formação docente crítica e teoricamente consistente é possível haver uma mediação pedagógica que efetivamente apresente os alunos, com e sem NEE, ao mundo do conhecimento, que é a função primeira da escola.

5.2 A mediação pedagógica e o Projeto Espaço Criativo: o trabalho com a arte na escola

Nesta categoria foram reunidos os dados referentes ao desenvolvimento do Projeto Espaço Criativo e à relação que as professoras investigadas estabelecem com a arte, supostamente contida nesta proposta do governo de Goiás para todos os municípios. Desta forma, buscamos verificar se as atividades artísticas, como prevê o Projeto Espaço Criativo, estão presentes na mediação pedagógica.

O Projeto Espaço Criativo (Anexo A) tem como objetivo geral “dar condições à apreciação da arte de forma diversificada e reorganizar a ‘arte goiana’, resgatando a identidade folclórica da mesma através do cidadão” (Goiás, 2000, p.5). Em seus objetivos

específicos propõe entre outras ações, sensibilizar os alunos e professores por meio da arte, ao organizar cursos e exposições para disseminar uma cultura sobre arte e educação dos alunos com NEE com vistas a promover a inclusão por meio da arte.

Observa-se que o Projeto apresenta lacunas em sua estruturação, como a falta de embasamento teórico que corrobore as suas pretensões; a introdução da proposta limita-se a apresentar de forma muito resumida a história do ensino de arte nas escolas, sem referência a qualquer trabalho científico relevante nesta área.

Analisando-se mais detidamente a proposta percebe-se que alguns objetivos soam utópicos, como por exemplo: “pretendemos ainda realçar e resgatar o compromisso de um povo com sua cultura, possibilitando o fazer artístico em todas as suas faces” (Goiás, 2000, p.3). Este item deixa claro o desejo pouco viável dos idealizadores do projeto, ao encarregar a escola do resgate da cultura goiana, defendendo uma produção artística variada.

Em sua metodologia, o Projeto aponta o que se deverá fazer para concretizar a proposta: buscar a pluralidade cultural, formar grupos de contadores de histórias, descobrir talentos a partir de apresentações e exposições e, ainda, buscar a interdisciplinaridade nas artes inclusivas. Porém, não ficam claros os procedimentos para a realização das propostas. Como agiria o professor diante de tal projeto?

O Projeto Espaço Criativo não evidencia uma clareza, por parte de seus idealizadores, da realidade precária da escola pública, pois não apresenta orientações claras e proposições viáveis para a sua implementação nesse contexto. Diante dessa proposta, as professoras encontram-se desamparadas, sem recursos teóricos e materiais para desenvolver as atividades. O projeto parece partir do pressuposto de que os professores têm interesse em arte, conhecem a arte goiana e estão preparados para efetuar a inclusão escolar.

O Projeto admite a necessidade de uma estrutura física adequada, materiais diversos, um profissional habilitado na área artística e, ainda, o apoio da Superintendência de Ensino

Especial às subsecretarias do estado, para a sua funcionalidade. Contudo, a presente pesquisa constatou que não foram fornecidos os recursos necessários para o seu desenvolvimento, seja no que se refere aos materiais, seja no que diz respeito à formação dos professores que o executam.

Reiteramos que trabalhar com arte não é fácil; exige estudo e uma formação mínima que possibilite a compreensão das diferentes expressões artísticas e de como estas podem favorecer o desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, o Estado precisa oportunizar aos professores a frequência ao teatro e musicais, visitas a museus, contato com literatura e cinema de qualidade, a fim de que eles possam desenvolver um entendimento e com isso um maior interesse pelas diferentes linguagens artísticas e, a partir disso, poderem contribuir mais com o desenvolvimento de seus alunos.

Voltando a nossa proposta de verificar como as professoras vêem o Projeto Espaço Criativo e de que forma as atividades nele propostas estão sendo desenvolvidas pela mediação, das professoras. Nas entrevistas com as docentes perguntamos o que elas sabiam sobre o Projeto.

Pesquisadora: E... o que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?

Edna (Professora de recursos): *O Espaço Criativo é um projeto aí, articulado pelo programa da educação inclusiva justamente pra valorizar as atividades artísticas como meio de tá levando, de tá incluindo, de tá inserindo os alunos dentro das atividades da escola. Então, o Espaço Criativo, ele visa isso daí: tá valorizando, tá motivando, tá incentivando, descobrindo as habilidades; a gente descobre muita coisa dentro do Espaço Criativo, tá recriando esse processo de ensino, tá renovando, essa forma de trabalhar com esses alunos. E realmente, assim, é o nosso grande trunfo, na verdade é o nosso grande trunfo. **Quando você não tem condições***

de tá trabalhando um ou outro conteúdo, alguma coisa mais pesada, mais difícil, a gente lança mão de quem? do Projeto Espaço Criativo²⁰. Então eu posso tá jogando fora da sala, eu posso tá apresentando, eu posso tá cantando, eu posso tá dançando; todas as habilidades artísticas são valorizadas no Projeto Espaço Criativo.

O trecho em negrito da resposta acima aponta a percepção da professora Edna sobre a deficiência mental e também sobre a arte, pois dá a entender que a docente considera que os alunos com NEE não são capazes de aprender e, ainda, que a arte é algo mais fácil do que os outros conteúdos curriculares, e por isso é utilizada no trabalho com esses alunos. Assim, a arte não envolveria elementos cognitivos, na concepção da professora, que desconhece que a arte configura uma esfera de atividade que exige tanto um envolvimento afetivo quanto cognitivo por parte do espectador, e que sensibiliza o aluno a perceber as mudanças que ocorrem à sua volta (Almeida, 2003; Bronowski, 1983).

Vejamos o que disseram as professoras Maria e Sandra:

Pesquisadora: E... o que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?

Maria (Professora de apoio): *Projeto Espaço Criativo... muito pouco pra te falar verdade (risos)... é... muito pouco... é... engloba artes, não é? Não sei assim todo fundamento, não sei te falar, não... porque... eu trabalho em outra escola... eu quase não participo das reuniões aqui... né?... e... mas, é, quando eu participo... eu procuro tá atenta, procuro a Sandra, procuro a Edna, pra gente tá sempre... não ficar desinformada né?... mas, eu acho que... que... esse espaço aqui na escola... ele ele... é bem elaborado... os trabalhos... você pode ver, fica exposto aí... eu particularmente acho maravilhoso... né?... pegar... olhar o trabalho da 2ª série, da 3ª série, da 4ª... eu gosto muito... assim... profundo, profundo, não sei te falar, não...*

²⁰ Concepção da professora Edna sobre deficiência mental

Pesquisadora: O que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?

Sandra (Professora regente): *Não conheço.*

As respostas dessas professoras evidenciam o seu desconhecimento do Projeto Espaço Criativo. Observa-se que somente a professora Edna tem informação sobre o Projeto, e mesmo assim, sua percepção é equivocada, pois se propõe a usar a arte como uma opção que não exige o pensamento abstrato, no lugar dos conteúdos trabalhados pela professora regente. Não compreende que “a finalidade da Arte na educação é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos que, no futuro, atuarão na transformação da sociedade” (Buoro, 1996 p. 33).

Ao trabalhar com a arte na sala de aula, o professor contribui para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, já que abre espaço para esta expressar seus desejos, sentimentos e expor a sua personalidade. A arte é, assim, tão importante como qualquer outra matéria do currículo (Buoro, 1996). No entanto, esta não parece ser a visão da professora regente, conforme observamos no diário de campo:

“A pesquisadora estava na sala dos professores e a regente Sandra fez um comentário sobre as atividades artísticas que desenvolvia com os alunos; afirmou que o trabalho com a arte era bonito na teoria, mas na prática era diferente. Informou que na próxima semana não poderia dar aula de arte por causa das provas”.

Esse relato denota que a arte não ocupa o mesmo lugar de importância que os outros conteúdos curriculares, sendo utilizada muitas vezes como passatempo; desconhece-se os benefícios que ela oferece ao desenvolvimento dos alunos. Como vários autores já apontaram (Almeida, 2003; Ferreira e Silva, 2001; Silva, 2005), o “empréstimo” do horário da aula de

arte para outras tarefas consideradas mais importantes denuncia a irrelevância das atividades artísticas no contexto escolar.

Apesar de as professoras apontarem as atividades artísticas como um elo de ligação entre a sala, já que neste caso todos os alunos desenvolvem os mesmos trabalhos, elas não compreendem a real importância dessas atividades. Para a professora regente, Sandra, as atividades artísticas são *“trabalhinhos manuais que ajuda (sic) a desenvolver a arte do aluno”*. Já a professora de recursos, Edna, acredita que *“são as atividades que valorizam as habilidades e criatividade do aluno”*. E Maria, a professora de apoio, considera que as atividades artísticas podem contribuir para *“despertar na criança o lado artístico e quem sabe no futuro ela ser um artista”*.

Tais concepções a respeito da arte mostram-se bastante genéricas, com chavões (*“trabalhinhos”*) que denunciam o desconhecimento das efetivas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem proporcionadas pela arte. Além disso, a despeito de dizerem compreender o que são atividades artísticas e o que elas proporcionam a prática na sala de aula não condiz com essa suposta compreensão, pois não vai ao encontro do objetivo maior que é o desenvolvimento artístico do aluno. Isso pode ser exemplificado com a seguinte nota de campo:

“A professora de apoio, Maria, está fora da sala, sentada diante de uma mesa grande juntamente com Lucas, Mateus e Carlos, para pintar com tinta guache um desenho (Figura 4) em cartolina, ampliado pela professora Edna, em comemoração ao dia da Pátria. O trabalho se desenvolveu da seguinte forma: a professora de apoio começava a pintar e os alunos com NEE terminavam. Quando acabava uma parte do desenho, a professora pedia que lavassem os pincéis no lavatório ao lado. Em seguida, preparava outra cor de tinta para pintarem outra parte. Ela orientava os

alunos a manterem a pintura dentro dos limites do desenho e a usar pouca tinta para não ficar borrado. **Assim que eles terminavam a pintura, ela retocava o que haviam feito.** Enquanto trabalhavam, passou uma professora que elogiou a pintura. **A professora de apoio aproveitou para discutir com ela o que poderiam colocar dentro do mapa e chegaram à conclusão de que bolinhas de papel seriam uma boa opção.** Diante disso, Maria buscou papel e deu para os alunos fazerem bolinhas.”

Percebe-se, nessa nota de campo, que a atividade artística não estimula a criatividade do aluno, já que as professoras determinam o que fazer. Os alunos não têm autonomia para decidirem a respeito de seu trabalho, e o que fazem não é valorizado, pois a professora de apoio retoca suas pinturas. Isto indica também uma concepção restrita de “certo” e “errado” e de “bonito” e “feio”. O resultado final da produção do aluno precisa atingir um critério que é da professora, em suas concepções limitadas acerca da arte.

Assim as professoras desenvolvem o trabalho artístico com os alunos de forma a atender a um padrão daquilo que consideram bonito para apresentar à instituição e aos pais. Considerando que todos os trabalhos que os alunos com NEE produzem são expostos nos corredores da escola, percebemos que na mostra de trabalhos o que está em julgamento é a competência da professora. É o trabalho da professora que é avaliado, por isso, ela retoca as produções para que se encaixem num modelo que é aceito e admirado por todos. Percebe-se assim o quanto a atividade aplicada pela professora de apoio é limitadora, ao inibir o pensamento abstrato, a imaginação e, com isso, a autonomia do aluno.



Figura 4: Pintura com guache e colagem com bolinhas de papel. Comemoração do dia da Pátria.

Todavia, tendo em vista que as professoras são fundamentais no processo de mediação utilizando a arte (considerando-se, a arte tanto como veículo como importante em si mesma), faz-se necessário discutir a precária formação docente. Se os professores não compreendem a arte como podem orientar os trabalhos artísticos? Como podem permitir que o aluno produza o trabalho de seu jeito, com as suas condições e habilidades? Um trecho do depoimento da professora de apoio reafirma que não existe uma produção que seja efetivamente do aluno. O aluno produz pouco e o que faz ainda é retocado.

Pesquisadora: O que é arte para você?

Edna (Professora de recursos): *A arte?! Eu acho que é a maior forma de expressão do ser humano, é aonde ele se liberta mesmo, põe pra fora o que tem de bom, o que tem até de ruim. Teve uma época quando a gente tava começando com o Espaço Criativo, eu lembro que nós tínhamos uns alunos... eu gostava muito de trabalhar com pintura, tudo assim, tudo reciclado, uma coleguinha trazia do cinema, aquelas, aqueles painéis grandes dos cartazes, aquele papel assim, meio plastificado, ele não absorve tinta... e nós colocávamos... eu forrava essas mesas aí fora de... de... jornais e punha esses papéis e levava caixas, latas de tintas. Colocava toda a tinta guache na mesa e deixava eles a vontade. Tinha crianças, aquelas crianças assim... mais introvertidas, as agressivas, elas usavam tintas escuras, a gente ficava se perguntando porque daquilo... Aí depois que eles terminavam as telas, a gente ia dando uns toques, tipo assim, pra clarear, porque não tinha nem como expor aquele negrume que ele colocava.*

Diante desta afirmação e das outras já mencionadas, percebemos que a arte é erroneamente interpretada e as atividades artísticas que são oferecidas às crianças com NEE

não estimulam a imaginação e nem deixam espaço para que a criança se expresse da maneira que conseguir. Assim, considerando que a atividade criadora é toda a realização de algo novo, mas que representa algo já existente, algo que a criança já viu, faz-se necessário que as docentes possam ampliar as experiências das crianças, a fim de construir uma base sólida para a sua atividade criadora (Vigotskii, 1987).

No entanto, falta compreensão por parte das professoras sobre o que realmente é arte. Na verdade, as atividades artísticas que elas oferecem não possibilitam uma criação que desperte sentimentos, percepção e imaginação (Buoro, 1996), já que os alunos não têm autonomia para fazer o que querem, para expressar o que sentem. A seguir são apresentados dois episódios que exemplificam como a professora Maria conduz as atividades artísticas com os alunos com NEE.

Episódio 5 - (Diário de campo)

A professora Maria está em uma mesa no pátio da escola, com Carlos, Mateus e Lucas, para pintarem um desenho ampliado sobre a Pátria (Figura 4). Foram oferecidos aos alunos tinta guache (vermelha, amarela, branca, azul, verde e marrom) e pincéis. Enquanto os alunos pintavam uma parte do desenho, Maria pintava outra. Em um dado momento ela pergunta:

Maria (Professora de apoio): *De que cor pinto a saia da menina?*

Carlos: *Pinta de rosa, tia.*

Maria: *Não tem a cor rosa.*

Pesquisadora: *Vermelho com branco dá rosa.*

Maria: *Vamos pintar de azul claro.*

Ela pega a tinta azul e coloca um pouco da branca para ficar mais claro e começa a pintar, e os alunos continuam a pintar a sua parte do desenho. Enquanto terminavam a atividade ela comentou com a pesquisadora que fazia os acabamentos dos trabalhos.

Episódio 6 (Diário de campo)

No pátio central da escola está a professora de apoio juntamente com Carlos, Lucas e Mateus, e sobre a mesa um cartaz que haviam começado a fazer na semana anterior. Em virtude do início da primavera, estavam trabalhando com um desenho ampliado de um ipê (Figura 5). A professora de apoio estava pintando o caule do ipê e os alunos cortavam o papel amarelo para colar na copa da árvore. Em seguida, Maria pede para os alunos pegarem um lápis e começa a enrolar os papéis cortados no lado oposto à ponta, orientando-os a colar as bolinhas de papel na copa da árvore onde foi passada a cola. Durante a atividade a pesquisadora perguntou:

Pesquisadora: *Na sala de aula está tendo aula de arte?*

Maria: *Sim, está.*

Pesquisadora: *E por que vocês não estão participando dela?*

Maria: *Porque do lado de fora da sala nós temos mais espaço e podemos ficar mais à vontade.*

A partir dos relatos acima, percebe-se que a mediação da professora Maria não favorece a autonomia dos alunos, visto que não permite a realização da atividade de forma espontânea. A criatividade dos alunos é cerceada porque a produção artística é guiada pela preocupação com o resultado final do trabalho, neste caso, a árvore. As conversas, as decisões

sobre a execução, os contratempos, enfim, tudo aquilo que constitui o processo de criação artística é desconsiderado (Ferreira e Silva, 2003; Silva, 2002). Além disso, sua postura contribui para a exclusão dos alunos deficientes mentais, que realizam as atividades fora da sala de aula.

Durante as idas e vindas à escola foi difícil observar que os alunos com NEE fazem mais trabalhos artísticos do que os outros alunos, e que estes trabalhos são feitos muitas vezes fora da sala de aula, e chegar à conclusão de que a “arte” está a serviço da exclusão. Podemos dizer que ela exclui porque, além de as professoras terem uma compreensão errônea do que é a arte, desenvolvem uma prática calcada também em suas concepções a respeito de crianças com NEE.

Quando indagada sobre o que as atividades artísticas proporcionam aos alunos, a professora Sandra afirmou que: *“eles ficam umas crianças mais calmas, mais relaxadas, calminhos, alegrinhos”*. Para Maria, este é um momento de descontração, em que conversam sobre tudo e que ajuda na socialização dos alunos. Para Edna, as atividades artísticas são o diferencial, isto é, uma alternativa para o aluno que não consegue acompanhar, que não avança.

Estas respostas confirmam a concepção que elas têm sobre atividades artísticas, pois simplificam o que estas proporcionam aos alunos. Revelam uma concepção equivocada sobre a arte, que segundo elas serve para descontrair, relaxar e, ainda, como uma ocupação para aqueles que não aprendem. Isso é percebido pelo aluno Carlos que contou para sua mãe: *“Mamãe, quando eu não dou conta, a titia me põe para desenhar”*.



Figura 5: Produção de árvores com colagem de bolinhas de papel

Na visão das professoras, a arte é uma atividade fácil em comparação com as outras atividades, e por isso, o aluno com NEE consegue realizá-la. Entretanto, é curioso observar que, mesmo a arte sendo considerada atividade “fácil”, os alunos com NEE não têm pleno acesso a ela, isto é, recebem apenas atividades padronizadas e de execução extremamente simples. O trecho seguinte, extraído da entrevista apresenta isso:

Pesquisadora: Quais são as suas dificuldades diante desse trabalho?

Edna (Professora de recursos): *Entender que aquela... aquele aluno, ele não tá aqui pra ser um excelente leitor, excelente escritor... mas que ele pode ser um pintor, mas que ele pode... ele pode dramatizar, ele pode dançar, **ele pode simplesmente desenvolver uma coordenação motora** nos trabalhos que a gente sempre faz...*

Muito mais que a suposta facilidade oferecida pelas atividades artísticas, a arte possibilita ao sujeito estabelecer uma série de relações. Os alunos aprendem que formas, cores, sons, silêncios, gestos, movimentos e pausas podem se relacionar e expressar uma idéia, o que contribui para a organização do pensamento. Ao dominar os elementos espaciais e temporais, os alunos vão se tornando habilidosos no campo da arte. Com isso, aumentam a confiança em si mesmos, o que vai fortalecer sua auto-estima (Almeida, 2003; Buoro, 1996).

Tais contribuições já seriam suficientes para que as instituições de ensino ampliassem e valorizassem a arte na sala de aula. Na escola investigada isso não acontece, não somente porque não há essa compreensão por parte das docentes, mas também porque as atividades oferecidas aos alunos são mínimas, segundo uma concepção restrita sobre a produção da criança. Na Figura 6, a seguir, podemos observar que mais uma vez a produção artística seguiu um padrão: são desenhos ampliados que as crianças têm que pintar sob a orientação da professora, e ainda com o seu retoque final. Dificilmente o aluno irá se reconhecer nessa

produção, pois ali não haverá nada unicamente seu, já que até mesmo na escolha do tema é preciso atender ao calendário de datas comemorativas. Portanto, compreendemos que as professoras têm razão ao afirmarem que as “atividades artísticas que elas adotam” são fáceis, pois realmente o uso que fazem da arte não exige esforço mental, não estimula o desenvolvimento do raciocínio.

Embora o Projeto Espaço Criativo preveja o oferecimento de atividades artísticas como instrumento essencial no processo de inclusão, as professoras não recebem o respaldo necessário para compreender a relevância da arte e realizar atividades com objetivos nesse sentido. Seria necessário o oferecimento de uma formação continuada que, a despeito do que o docente traz de sua formação acadêmica, garantisse o contato com a literatura atualizada sobre deficiência mental, arte e desenvolvimento infantil, e também o acesso à fruição da arte, como visitas a museus e exposições, filmes, teatro etc.

Um trabalho de formação continuada precisa ir além da exposição de teorias, a fim de propor uma reflexão a partir da prática docente. Neste sentido, a proposta deve trabalhar com a formação de professores reflexivos, aqueles que diante das dificuldades descartam a ação rotineira (que é impulsiva, tradicional e autoritária) para optar por uma ação reflexiva, que é uma visão ampla do problema, não ficando, preso somente a uma forma de atuação (Dewey apud Campos & Pessoa, 1998).

Muitas vezes, o insucesso nas práticas educativas leva o professor a culpar a incapacidade mental do aluno e/ou a falta de recursos, contudo, uma ação reflexiva, permitirá o constante repensar da prática, o que pode ajudar o professor a perceber-se como responsável pela aprendizagem dos alunos (Leite e Aranha, 2005).



Figura 6: Desenho pintado com tinta guache em homenagem ao dia das crianças

Diante do que foi exposto, algumas questões continuaram a nos inquietar: Será essa a única forma de se trabalhar com as crianças com NEE no ensino regular? Será que elas se sentem incluídas, ou melhor, será que elas se reconhecem no trabalho final? É possível discutir com os alunos as decisões a serem tomadas acerca do trabalho desenvolvido? Será que eles se sentem ouvidos?

Estas perguntas suscitaram uma reflexão acerca da proposta de inclusão da Secretaria do Estado de Goiás, que encerra o texto do Projeto Espaço Criativo com a afirmação de que o mesmo seria avaliado de “maneira sistemática e contínua, considerando todas as interfaces do projeto, contemplando o parecer de todos os envolvidos”. Diante do que foi observado na escola pode-se concluir que ele não está sendo avaliado pelo Estado, visto que muitas contradições foram encontradas entre a proposta e a realidade da instituição pesquisada. A fala da professora Edna durante a entrevista aponta seu desamparo e a necessidade de apoio:

Pesquisadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

Edna (Professora de recursos): *Às vezes a gente fica meio perdida, com tanta burocracia que a gente enfrenta e sem um respaldo maior... Se houvesse um respaldo maior, financeiro, educativo, para as escolas, né... Equipe de assessoramento, recursos financeiros, recursos didáticos, recursos tecnológicos, o trabalho seria bem melhor. Mas a gente tenta.*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 59, item III, dispõe que os sistemas de ensino deverão garantir aos alunos com NEE: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Entretanto, não é o que acontece na prática, pois as

professoras estão sem respaldo do Estado para poderem trabalhar com a diversidade dentro da sala de aula. Ou podemos dizer que elas recebem cursos de capacitação, mas que estes se limitam a apresentar teorias que não conseguem desencadear reflexões sobre a realidade que vivenciam.

Desta forma, um trabalho adequado com a arte, que vise ao desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno, deve primar pelo estímulo da capacidade imaginadora, favorecer a autonomia do aluno no processo criativo e permitir que ele se expresse de acordo com seus sentimentos e sua condição intelectual e assim poder se reconhecer no trabalho final.

Outro ponto importante é o papel do professor como mediador de experiências significativas que possam contribuir com a imaginação do aluno, portanto, é necessário ao docente oportunizar aos seus alunos o contato com as produções artísticas de diversos períodos da história da humanidade e com as que estão sendo criadas na atualidade, para ajudar a construir uma base mental que favoreça a criação. Como afirma Rocha (2000):

A capacidade imaginária e a atividade lúdica decorrem das condições concretas de vida do sujeito. Não sendo processo psicológico e atividade natural da criança, torna-se imprescindível que sejam criadas as condições necessárias para que ela se aproprie deles. Na visão dos teóricos da vertente histórico-cultural, prescindir destes investimentos significa deixar os sujeitos encerrados nos limites do empírico, de sua experiência concreta e reduzida. No sentido inverso, fazer a criança penetrar no domínio do imaginário e capacitá-la dentro dele, significa tornar-lhe acessível uma multiplicidade de experiências que contribuem, de maneira fundamental, para transformações em seu psiquismo, em sentido geral (p. 46).

O Projeto Espaço Criativo não se desenvolve conforme previsto na teoria; observa-se que somente a professora Edna sabe dizer a que ele se propõe e, mesmo assim, o que diz não corresponde ao que acontece no dia-a-dia da escola. As docentes usam as atividades artísticas no lugar dos outros conteúdos por considerar que a arte é mais fácil para os alunos deficientes mentais trabalharem, o que denota o desconhecimento do valor da arte. Além disso, como já mencionamos, a arte oferecida é simplificada ao máximo, como se tratasse de crianças muito pequenas, sem condições de agir com autonomia.

Tudo isto se torna ainda mais grave se pensarmos que, para a maioria das crianças de escola pública, provavelmente, o único contato com a arte não apresentada na mídia, a arte considerada patrimônio cultural²¹, só será possível na escola.

Podemos afirmar que o Projeto Espaço Criativo é praticamente desconhecido pelas professoras investigadas, excetuando-se a de recursos, e que as atividades artísticas têm pequeno espaço, são insuficientemente incentivadas e limitam-se a formas estereotipadas, que pouco contribuem para a exploração da criatividade e da imaginação.

Pela forma como a arte é utilizada na instituição, não se pode dizer que haja inclusão. Os alunos com NEE são inseridos nas classes regulares e acabam se adaptando ao que lhes é oferecido. Até a professora de apoio, Maria, parece não se sentir incluída, pois durante as observações percebemos que ela sai muito da sala para trabalhar com os alunos com NEE, chegando a afirmar que fora da sala ela e seus alunos ficam mais à vontade para trabalhar. Retomando a questão da participação dos alunos, apresentada na seção anterior, vemos que quando existe uma efetiva possibilidade de inclusão por meio das atividades artísticas, comuns a todas as crianças, a docente de apoio se retira para “*ficar mais à vontade*”. Por que Maria parece sentir-se excluída?

²¹ Aqui queremos nos referir tanto à arte erudita quanto à arte popular, característica da região e transmitida informalmente de uma geração à outra.

As duas categorias apresentadas mostraram que os alunos estão inseridos fisicamente na escola, mas nem por isso estariam incluídos; desse modo, a última categoria de análise contempla esta temática.

5.3 A mediação pedagógica e a inclusão

É na coletividade, nas práticas socialmente partilhadas, que a especificidade é constituída. Kassir (2000, p. 52)

Com esta categoria visamos responder à seguinte questão: A mediação pedagógica dentro do Projeto Espaço Criativo favorece a inserção dos alunos com deficiência mental, com vistas à inclusão escolar?

Sabe-se que a inclusão requer um trabalho criativo que vise direcionar a consciência das pessoas envolvidas para a superação do medo, e o investimento na resolução de dificuldades encontradas no cotidiano (O'brien & O'brien, 1999). No entanto, a prática observada na instituição pesquisada não condiz com essa proposta, já que as docentes envolvidas dizem fazer inclusão, mas ainda não conseguiram perceber que isso não ocorre. O resultado é que os alunos com deficiência permanecem alijados da educação formal, curricular, ou melhor, ficam à margem dela, tendo que se contentar com programas individualizados, aplicados por uma professora de apoio que também não está incluída no ensino considerado mais “sério”.

O trabalho cooperativo entre os professores de Educação Especial e Educação Regular deveria possibilitar uma reorganização estrutural dos espaços e dos relacionamentos, a fim de gerar benefícios a todos os alunos e professores (O'brien & O'brien, 1999). Todavia, como percebemos, a atuação das professoras na sala de aula é individualizada, pois uma não

intervém e nem interfere no trabalho da outra; na verdade é mais do que isso, é como se existissem duas salas de aula em uma mesma sala. Os alunos com NEE e a professora de apoio ocupam um espaço virtual que configura uma outra sala de aula, regida por outros modos de funcionamento. Isto pode ser percebido em dois episódios transcritos a seguir:

Episódio 7

A professora de apoio passa exercícios no caderno dos alunos com NEE e sai da sala. A professora regente quer corrigir os exercícios que passou no quadro para os alunos sem NEE, mas os alunos não terminaram, por isso passa em todas as carteiras para verificar quem já terminou. Começa pela quinta fila olhando cada caderno e quando chega perto dos alunos com NEE, que se sentam mais atrás, ela vai para a outra fila.

Episódio 8

A professora regente, Sandra, saiu da sala para falar com a coordenadora pedagógica, e os alunos ficaram com a professora de apoio. Os alunos aproveitaram para conversar e levantar das suas carteiras, e enquanto isso a professora de apoio, Maria, continua no mesmo lugar sem reagir à movimentação das crianças. Sandra volta para a sala e chama a atenção dos alunos.

Estes dois trechos deixam claro que as duas professoras não trabalham juntas, isto é, considerando-se que ambas são responsáveis por toda a turma. Como pode haver inclusão numa sala em que as professoras evitam assumi-la em conjunto? Como afirmamos acima, uma não interfere no trabalho da outra, ocupando-se cada docente exclusivamente daqueles que consideram “seus” alunos.

A maneira das professoras trabalharem é percebida pelos estudantes; nas investigações de campo observamos que os alunos com deficiência mental, quando vão ao banheiro, pedem permissão à professora de apoio e todos os outros à regente. A separação é evidente: Maria é professora dos alunos com NEE e Sandra, dos demais. Sandra afirmou em uma entrevista:

Pesquisadora: Você recebeu alguma orientação para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais?

Sandra (Professora regente): *Eu não sou a professora de apoio, da inclusão. Eu sou a professora dos meninos ditos normais.*

Perante tal afirmação podemos indagar: se as crianças com NEE não são seus alunos, por que estão em sua sala de aula? Qual é a relação de Sandra com estas crianças? Se considerarmos que ela é uma educadora, e de certa forma responsável por todos os alunos da escola de maneira geral, assim como todos aqueles que trabalham na instituição, por que não consegue integrá-los em sua classe? Em face disso, pode-se afirmar que não ocorre um processo de inclusão na escola, pois os alunos com deficiência mental estão numa espécie de gueto dentro da sala de aula e fazem, com muita frequência, atividades fora dela. Cabe ressaltar que a inclusão não se refere apenas ao espaço físico, pois a presença da criança na escola não significa que ela esteja incluída; muitas vezes ocorre justamente o contrário.

Ao perguntar às professoras se os alunos com NEE estariam incluídos em sua sala, elas responderam:

Sandra (Professora regente): *Ah não, aí é difícil você falar isso. Porque se eu for falar pra você que ele está naquela interação lá, não tem condição de ser. Fica separado mesmo, as atividades deles são separadas, é diferente dos outros, não é?*

As atividades dos ditos normais é outra (sic) mesmo, são conteúdos normais que os meninos que têm deficiência não.... Até o jeito que eles sentam, se fosse pra eles sentar, o certo, tudo misturado, fica difícil pra professora de apoio trabalhar, não fica?

Edna (Professora de recursos): *Em partes... Em parte pelo que eu já te falei antes. Nem todos os conteúdos são cabíveis de adaptação... É difícil, você vai explicar a Segunda Guerra pra um aluno mental, né?! Vai explicar a estrutura de uma língua inglesa pra um Down... então não dá... então, eles estão em partes, na questão da socialização, na questão de... da convivência, do dia- a- dia, né. Quando a gente parte pra parte artística, pra prática esportiva, nesses fatores nós temos como tá... realmente tá... tá incluindo e fazendo esse trabalho mais no coletivo. (Entrevista)*

Maria (Professora de apoio): *Não! Totalmente não...*

Pesquisadora: Por quê?

Maria: *Por esse motivo que eu acabei de te falar... porque... igual... tá passando atividade no quadro agora de fração... não tem como eles acompanharem no quadro, então eu tenho que entrar na atividade adaptada né... e... mas... é... isso depende também do momento... do momento... no no...eu não posso te afirmar que eles não tão inclusos... né?... porque isso depende do momento de cada um...*

As crianças com NEE estão frequentemente isoladas na família, na escola ou na sociedade. Esse isolamento leva a uma vulnerabilidade psicológica que não contribui para um desenvolvimento infantil sadio (Beyer, 2006).

Segundo Beyer (2006), Vigotski se opunha à separação das crianças com NEE em Escolas Especiais e, ainda, era contra a formação de grupos homogêneos nas Escolas

Regulares, visto que um grupo heterogêneo permite trocas psicossociais mais enriquecedoras. Num grupo com condição individual similar, as trocas interpsicológicas são limitadoras. Rego (1995, p. 88) destaca a importância de experiência partilhada:

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

Assim, para haver benefícios para todos os alunos, é importante que as professoras trabalhem em conjunto e oportunizem a realização de trabalhos em grupo para que os alunos possam interagir, intercambiando todo tipo de experiência.

Outro ponto importante a ser considerado no trabalho coletivo é que Vigotski (apud Van der Ver & Valsiner, 1996, p.369) afirmava que “as crianças podiam beneficiar-se de tarefas executadas em conjunto, por causa de sua capacidade singular de imitar as atividades de seus parceiros mais capazes”. Ao imitar os adultos a criança assume papéis, submetendo seu comportamento a determinadas regras, o que favorece seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Na visão de Beyer (2006), a definição teórica e metodológica de um projeto de inclusão escolar deve levar em consideração as contribuições de Lev S. Vygotsky. A criança com NEE não é deficiente ontologicamente, e apresenta singularidades específicas na sua aprendizagem, como as outras crianças. O modelo ontogenético de Vigotski baseia-se no surgimento de novas estruturas lingüísticas e cognitivas e as correspondentes competências

intelectuais e afetivas, por meio das mediações semióticas. Daí a necessidade de também considerarmos a dimensão sócio genética defendida por Vigotski (Wertsch, 1988).

A importância das trocas sociais para a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ocorre quando “crianças com condições cognitivas avançadas podem estabelecer pontes de mediação para crianças com níveis inferiores de desenvolvimento” (Beyer, 2006, p. 12). Diante disso, seria fundamental que os professores pudessem oferecer situações de trabalhos em grupo, estimulando a interação entre as crianças, beneficiando não só as crianças com NEE, mas também as outras, que obteriam ganhos socioafetivos e cognitivos.

Todavia, há uma questão muito importante que antecede (e acompanha) a mediação docente com o propósito de favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, que seria a formação dos profissionais envolvidos na proposta de inserção de alunos com NEE no ensino regular.

Segundo Bueno (1999), uma inclusão de qualidade deve considerar a importância de um apoio e assistência ao sistema regular de ensino. Contudo, deve-se ter cuidado, pois o professor do ensino especial pode contribuir pouco, visto que se especializou nas dificuldades específicas de seus alunos e muitas vezes não consegue atender às necessidades de todos os alunos. Assim, é fundamental que o docente especialista possa analisar e criticar o processo de inclusão de forma abrangente, e não restrita a um tipo de NEE.

Por outro lado, deve-se tomar cuidado para que a educação inclusiva não seja apenas assunto de especialistas, já que seriam necessários grandes investimentos para capacitar profissionais específicos para cada deficiência, o que dificultaria a inclusão. Nessa discussão, é importante considerar que a formação docente é fundamental, mas não garante a efetiva inclusão de alunos com NEE, pois para que esta ocorra a instituição como um todo precisa engajar-se para apoiar o professor em sua prática diária e para acolher e orientar as famílias. A

inclusão deve ser um compromisso da comunidade escolar e não apenas uma luta pessoal de um educador.

Muitos professores acreditam que a escola deve ser a mesma para todos os alunos: mesma organização de trabalho, mesma grade e currículo escolar. Desta forma, a escola se homogeneiza para receber alunos também homogeneizados. “A prática escolar, nessa lógica, desconsidera a totalidade das dimensões humanas dos sujeitos – alunos, professores e funcionários – que dela participam” (Dayrell, 1996, p. 139).

Dechichi (2001) buscou compreender a percepção de uma professora que trabalhava no ensino regular e tinha em sua sala alunos com NEE, e percebeu que a docente esperava que todos os seus alunos atingissem o mesmo nível de desempenho; planejava a sua prática para favorecer o aluno padrão, não havendo lugar para o diferente, principalmente para o aluno com deficiência mental. Contudo, a provocação de uma análise reflexivo-crítica sobre a sua prática levou a professora a se perceber como alguém que pode ensinar e, ainda, a visualizar o aluno com deficiência mental como um ser capaz de aprender. Assim, esta mudança na forma de pensar levou à reorganização da prática pedagógica, com vistas a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Portanto, é possível organizar o ambiente e propor intervenções pedagógicas para que os alunos com NEE inseridos no ensino regular possam ser beneficiados no contexto escolar. Para tanto, a escola precisa compreender seus alunos como sujeitos histórico-culturais, superando a visão estereotipada e padronizadora de aluno, a fim de compreender os indivíduos nas suas diferenças, cada um com sua história e seus valores.

Nesse caso, o benefício não atinge apenas os alunos, mas também as professoras, as famílias das crianças e a sociedade de maneira geral, ao aprender a respeitar e aceitar as diferenças, que ao mesmo tempo em que nos individualizam, configuram a heterogeneidade que caracteriza o gênero humano. Além disso, a discussão sobre as diferenças também diz

respeito às diferenças entre as professoras e a todas as pessoas que compõem o universo escolar: aprender a respeitar aquilo/aquele que diverge de nós acarreta conseqüências importantes para todo o grupo. Compreender e aceitar o aluno com deficiência mental passa, necessariamente, por um questionamento sobre os padrões de uma suposta “normalidade”, e como tais padrões são socialmente construídos e desconstruídos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Zeichner (1998), há um baixo entusiasmo dos professores em relação à pesquisa acadêmica, pois nela são freqüentemente descritos de forma negativa. Concordamos com o autor e, por isso, a proposta deste trabalho não é tão somente apontar falhas, pois esta posição aparentemente cômoda é muito desconfortável no que se refere ao compromisso social do pesquisador. Importante é indicar caminhos, abrir portas a partir de uma reflexão sobre a ação pedagógica sem desconsiderar o contexto em que ela se dá.

A escola investigada apresenta-se bem intencionada ao propor a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, por meio da arte, e por isso, merece que suas dificuldades sejam discutidas para que, a partir desta reflexão, possam ser construídas sugestões de metodologias adequadas e orientações para que a mediação pedagógica possibilite efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e das próprias docentes.

Com relação à mediação pedagógica, percebemos que as docentes investigadas adotam práticas inadequadas de interação que não favorecem o desenvolvimento do raciocínio abstrato e tampouco o desenvolvimento dos alunos naquilo que é da competência da instituição de ensino. Concluímos ainda que suas práticas são direcionadas por uma concepção desatualizada que carregam a respeito da deficiência mental.

Desta forma, faz-se necessário oferecer-lhes uma proposta de formação continuada, para que possam repensar a sua prática à luz de um embasamento teórico consistente, discutindo suas dúvidas e concepções acerca do universo da educação especial. Essa formação também precisa propiciar oportunidades de discussão conjunta acerca do cotidiano da sala de aula, estabelecendo pontes entre a teoria e a prática, a fim de que as professoras compreendam a necessidade desse tipo de reflexão para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal. Outro aspecto a ser contemplado é a discussão sobre a relevância da mediação pedagógica,

que se diferencie das relações cotidianas, ao ser organizada de maneira intencional e sistemática. Uma das marcas da mediação pedagógica é a intencionalidade e a professora precisa ter clareza quanto a isto.

A proposta de inserção escolar por meio da arte é uma abordagem diferenciada de contribuição para o desenvolvimento a aprendizagem e a integração dos alunos com NEE. Contudo, o sucesso do projeto denominado “Espaço Criativo” depende da apropriação que a comunidade escolar faz de seus objetivos e também dos recursos que os organizadores do projeto disponibilizam para a sua implantação. Queremos afirmar que a proposta do referido projeto pode ser extremamente interessante, desde que seja revista naquilo que lhe é mais fundamental: a formação dos professores que irão implementá-lo.

Nesta pesquisa percebemos que as professoras da série focalizada ainda não compreendem o que é um trabalho com arte, pois propõem aos alunos atividades que se resumem basicamente à pintura e colagem em desenhos ampliados, e sempre com o acabamento realizado pelo adulto. Existe pouca variedade no emprego de técnicas e no oferecimento de atividades, com ênfase no produto ao invés do processo. Ampliar as referências estéticas das crianças, proporcionando-lhes experiências diversificadas é requisito fundamental para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, além do favorecimento da autonomia.

Nesse sentido, é importante que as docentes entrem em contato com o universo da arte, de acordo com as possibilidades concretas da realidade em que vivem. Sabemos que muitas vezes o acesso a grandes centros é difícil, tanto por razões geográficas como financeiras, mas, podemos pensar em livros de arte, sites de museus e de exposições, reproduções impressas. O contato com a música, filmes e literatura de qualidade também ampliará o repertório cultural das docentes e conseqüentemente, refletirá em sua prática. Outra sugestão pode ser a presença de um artista goiano para falar e apresentar sua obra na

escola. A arte precisa fazer parte da vida do adulto para fazer sentido na vida da criança. Não se pode mediar algo imposto, sem haver uma identificação e uma valorização.

Temos consciência de que o trabalho com arte exige uma formação, mínima que seja, para que os objetivos sejam atendidos. Essa falha no Projeto Espaço Criativo poderia ser resolvida se seus idealizadores organizassem espaços de discussão e a reformulação da proposta, evitando que os professores fiquem desamparados e sem ação. Suas experiências e sugestões também devem ser consideradas nesta reformulação, para que o trabalho seja viável no âmbito da escola pública.

Permeando a mediação pedagógica no Projeto Espaço Criativo, uma bandeira que foi levantada é a da inclusão. No entanto, sabemos que não só esta instituição, mas também outras insistem em afirmar que são inclusivas, e quando investigadas na prática percebe-se atitudes excludentes como manter os alunos com NEE em um canto da sala ou colocá-los para fora da sala para realizarem outras atividades.

Acreditamos que o reconhecimento da comunidade escolar de que a inclusão não acontece é o primeiro passo para a reformulação de propostas. Cada aluno precisa ser reconhecido por sua singularidade, e seu processo de desenvolvimento e aprendizagem deve ser visto como um caminho a ser percorrido juntamente com outras pessoas, isto é, a partir das mediações do outro, principalmente do professor.

Essa forma de pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem é algo que se constrói a partir da relação com o outro, portanto, o saber docente vai se constituindo pelas relações e singularidades dos sujeitos envolvidos. Desta forma, a inclusão nos desafia a aceitar o diferente e as limitações que existem em nós e no outro e nos convida a rever conceitos e valores.

Face a estas questões, torna-se relevante discutir a necessidade da formação e capacitação docente voltada para a inserção de alunos com necessidades educacionais

especiais em suas salas; e reconhecer que o paradigma da inclusão é uma mudança que envolve todo o contexto escolar e não simplesmente colocar os alunos fisicamente dentro da sala de aula. E, acima de tudo, as práticas que visam à inclusão precisam ser constantemente questionadas para que ao longo do tempo possam ser construídas metodologias adequadas. Neste sentido, reiteramos o que dissemos anteriormente: que a arte, se adequadamente utilizada, mostra-se como uma importante alternativa promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar a discussão sobre a mediação pedagógica por meio da arte, na inserção de alunos com deficiência mental no ensino regular, em toda a sua complexidade. Apontamos algumas alternativas e seria importante, para o aprofundamento na temática, que essas propostas fossem verificadas na prática e outras pesquisas fossem realizadas.

Ao tomarmos a mediação pedagógica como foco de nosso estudo, percebemos que a própria arte pode ser uma mediadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos e professoras, nas experiências compartilhadas que configuram o rico universo educacional.

REFERÊNCIAS

- Abenhaim, E. (2005). Os caminhos da inclusão: breve histórico. In Machado, A. M. et al., *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia; São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, C. M. C. (2003). Concepções e práticas artísticas na escola. In: S. Ferreira, (Org.), *O ensino das artes: construindo caminhos*. 2. ed., pp.11-38. Campinas, SP: Papirus.
- Brasil (1996). Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.
- Beyer, H. O. (2006). A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Ago 2 (2).
- Bronowski, J.(1983). *Arte e conhecimento: Ver, imaginar, criar* (Artur Lopes Cardoso, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bueno, J. G. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.3, n.5, pp. 7 – 25.
- Buoro, A. B. (1996). *O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na sala de aula*. São Paulo: Cortez.
- Campos, S., & Pessoa, V. I. F. (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Cardoso, M. S. (2004). Aspectos históricos da Educação Especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. In Stobaus, C. D. & Mosquera, J. J. M.(Orgs.) *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Dayrell, J. (1996). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Dechichi, C. (2001). *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Enumo, S.R.F. e Batista, M. W. (2004) Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(11), 101-111.
- Esteves, R.C.C. & Farias, F.R. (1994) O professor de classe especial para deficientes mentais educáveis: formação e prática educativa. *Revista de Psicologia*, Jan., 12(1/2), 191-211.

- Ferreira, C. (2004). Educar com e para a criatividade. *Ensinarte: revista das artes em contexto educativo*. Primavera/outono, pp.33-58.
- Ferreira, S. & Silva, S. M. C. (2001). “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula. In: S. Ferreira (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. 2. ed., pp.139-179. Campinas, SP: Papirus.
- Fontana, R. A. C. (2000). *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Fontana, R. & Cruz, N. (1997). *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual.
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, Jul. n. 116.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. L. N. (2002). Políticas Educacionais e a formação de profissionais para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Ano 14, n. 24.
- Goés, M.C.R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, ano XX, Abr., n. 50, pp. 09-25.
- Goés, M.C.R. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. IN: Oliveira, M. K., Rego, T. C. & Souza, D. T. R. (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Góes, M. C. R. & Pinto, G. U. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, Jan-Abr, v. 2, n. 1, pp. 11-28.
- Goiás (2000). Secretaria de Estado da Educação. *Projeto Espaço Criativo*. Goiânia, GO.
- Gotázar, A. (1995). O professor de apoio na escola regular. In: C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3, pp. 322-335. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Guhur, M. L. P. (2003). Dialética inclusão-exclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Jan-Jun, v. 9, n. 1, pp.39-56.
- Jannuzzi, Gilberta S. de M. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kassar, M. C. M. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 50, pp. 41-54, Abril.
- Kelman, C. A. & Branco, A. U. (2004). Análise microgenética em pesquisas com alunos surdos. *Revista Brasília Educação Especial*, Marília, Jan-Abr., v.10, n.1, pp. 93-106.

- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização :questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, Jul., n. 116, pp. 41-49.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Mai-Ago, v.17, n. 2, pp. 97-107.
- Leite, L.P. & Aranha, M.S.F. (2005). Intervenção reflexiva: instrumento de formação continuada do educador especial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*. Maio-Ago, 21(2), 207-215.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (1991). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais*. Trad: Fernando Limongeli Gurgueira. 2. ed. São Paulo: Ícone.
- Mantoan, M. T. E. (1998, setembro). Educação escolar para deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES* [online] 19(46).
- Mantoan, M. T. E. (2004). Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In Stobaus, C. D. & Mosquera, J. J. M.(org.) *Educação Especial: Em direção à Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS.
- Marchesi, A. & Martín, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In C. Coll, J. Palácios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. v.3, pp. 7-23. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Martins, V. (2004, setembro). Os excluídos do mundo da leitura. *Psicopedagogia on line: Educação e saúde mental*. Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos>> Acesso em 5 de Abril de 2007.
- Mazzotta, M. S. (1996). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: EPU.
- Mendes, E. G. (1995). *Deficiência mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Miranda, A.A.B. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP.
- Neto, A.V. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In Machado, A. M. et al., *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia; São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nóvoa, António et al. (1995). *Profissão professor*. Coleção ciências da educação. 2ª ed. Porto/Portugal: Editora Porto.

- O' Brien, J. & O' Brien, C. L. (1999). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: Stainback, S. e Stainback, W. *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Padilha, A.M.L. (2000). Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a Educação Especial. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, nº 71, Julho, pp. 197-220.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, São Paulo, 3 (1/2), pp. 107-121.
- Pino, A. (2002). A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In V. M. N. de S. Placco (Org.). *Psicologia e educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Educ/FAPESP.
- Pino, A. (2000). O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos CEDES*, n. 24, pp. 32-50.
- Puccetti, R. (2005). Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. *Revista de Educação Especial*. n.25, pp. 117-126.
- Rocha, M. S. P. M. L. (2000). *Não brinco mais: A (des) construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1993). Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Maria Helena de Souza Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. pp.258 -293. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Santos, B. S. (2002). *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed., Porto: Edições Afrontamento.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Sasaki, R. K. (2003). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: Vivarta, Veet (coord.). *Mídia e deficiência*. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, p. 160-16. Disponível em < http://www.cnbb.org.br/documento_geral/RomeuSasaki>. Acesso em 18 de Junho de 2007.
- Silva, M.V.O. (2005). A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In Machado, A. M. et al., *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia; São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Silva, S. M. C. (2002). *Arte e educação: Na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP. 2002.

- Souza, V. L. T. & Pissolatti, L. M. (2007). *Para aqueles que vivem sob as nuvens: o igual, o diferente e a inclusão*. Disponível em <[http:// www.mam.org.br/pesq](http://www.mam.org.br/pesq)>. Acesso em 17 de abril, 2007.
- Strazzacappa, M. & Vianna, T. (2003). Teatro na educação: reinventando mundos. In S. Ferreira, (Org.), *O ensino das artes: Construindo caminhos*. 2. ed., pp.115-138. Campinas, SP: Papirus.
- Tessaro, N.S.; Waricoda, A.S.R.; Bolonheis, R.C.M. E Rosa, A.P.B. (2005). Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 105-115.
- Tilley, Pauline. (1978). *Arte em la educacion especial*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1996). *Vygotsky: Uma síntese*. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola.
- Vigotskii, L. S. (1987). *Imaginacion y el arte em la infância*. México: Ediciones y Distribuciones Hispânicas.
- Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1988a). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone - Editora da Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1988b). *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Obras Escogidas V. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky e la formacion social de la mente*. Barcelona: Paidós, pp. 75-91.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.

Apêndice A

Roteiro da entrevista com as crianças

Roteiro de entrevista para as crianças com necessidades educacionais especiais

Idade:

Há quanto tempo estuda nesta escola?

- 1) Gostaria que você me contasse um pouco sobre como é a sua sala.
- 2) O que você mais gosta nela? E o que menos gosta?
- 3) Você acha que a sua sala é o melhor lugar para você estar?
Se não – Onde deveria estar?
- 4) Quais são seus sentimentos em relação a seus colegas de sala?
- 5) Você acha que os professores estão preparados para ajudá-lo(a)?
- 6) Você acha que a escola está preparada para receber você?
- 7) Você acha que os colegas te respeitam? E os professores?
- 8) Você já estudou em outras escolas? Quais?
- 9) Você participa de atividades artísticas? O que você acha delas?
- 10) O que é arte para você?

APÊNDICE B

Roteiro da entrevista com as professoras

Roteiro de Entrevista com as professoras

Dados Pessoais:

Idade
Formação
 Graduação
 Especialização
Tempo de profissão
Tempo na Instituição

- 1) O que é inclusão para você?
- 2) Há quanto tempo trabalha com alunos com e necessidades educacionais especiais (NEE)?
- 3) Como é para você tê-los em sua sala?
- 4) Qual é a participação da família nesse processo de inclusão?
- 5) Você recebeu alguma orientação para trabalhar com alunos com NEE?
- 6) Quais são suas dificuldades diante deste trabalho? E as facilidades?
- 7) Você acredita que incluir os alunos com NEE no ensino regular é o melhor caminho educacional?
 Se sim – Por quê?
 Se não – Qual seria?
- 8) Como é feito o planejamento da aula?
- 9) Há atividades dentro da sala de aula que envolvem todos os alunos? Quais?
- 10) O que você sabe sobre o Projeto Espaço Criativo?
- 11) O que seriam atividades artísticas?
- 12) O que é arte para você?
- 13) O que as atividades artísticas proporcionam aos alunos com NEE?
- 14) Como você vê sua relação com os alunos com NEE?
 Consegue se comunicar com eles?
 E eles conseguem se comunicar com você?
- 15) Como é o relacionamento entre os alunos com NEE e os outros?
- 16) Você acredita que os alunos com NEE estão incluídos em sua sala? E na escola?
- 17) Qual é a função da educadora para você?
- 18) Gostaria de falar mais alguma coisa?

ANEXO A

Projeto Espaço Criativo

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENCIA DE ENSINO ESPECIAL
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETO E AÇÕES EM
PARCERIAS

PROJETO ESPAÇO CRIATIVO

GOIÂNIA- DEZEMBRO – 2000

ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO ESPECIAL
COORDENAÇÃO GERAL DE PROJETO E AÇÕES EM PARCER

Governador do Estado de Goiás
Marconi Ferreira Perillo Júnior

Secretária de Estado da Educação
Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira

Superintendente do Ensino Especial
Dalson Borges Gomes

Apresentação

O presente projeto, visa implementar a prática da arte na educação no estado de Goiás, facilitando a inclusão dos alunos com necessidade especiais, de maneira igualitária, respeitando – se as diferenças individuais dos mesmos.

Mediante a lei, propomos ações que propiciem articulações de parcerias interfaces com organizações governamentais e não governamentais Segundo a lei 9394/96- Diretrizes e Base do 1º e 2º grau.

“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(artigo 26,parágrafo 2º)

Cientes da força e importância da arte como facilitadora da aprendizagem e como elemento essencial para o despertar de potencialidades, o projeto intenciona apoiar não só o professor na sua prática de ensino, mas também ao aluno que se encontra na diversidade. Desta forma estaremos viabilizando que a presença da pessoa com necessidades especiais nas escolas regulares (ensino inclusivo), realmente cumpra seu papel, no sentido das mesmas estarem preparadas para receber o aluno, atendendo às suas necessidades e interesses, contribuindo para a aceitação incondicional deste educando por parte da sociedade.

Mediante as propostas acima citadas, pretendemos ainda realçar e resgatar o compromisso de um povo com sua cultura, possibilitando o fazer artístico em todas as suas faces.

Introdução

O Ensino da arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalistas e escolanovistas. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, fica evidente as influências que exerceram nas ações escolares de arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas do professor de arte.

Dessa forma, até a metade do século XX, as disciplinas desenhos, trabalhos manuais, músicas e canto orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam – se principalmente habilidades manuais, os dons artísticos, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte.

Esse processo perdura na educação brasileira por mais de 30 anos, quando o canto foi substituído pela educação musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Em 1671, é aprovada a lei 5692/71, que coloca a arte na processo de educação como atividade. Exatamente neste momento em que toma conta do país o autoritarismo militar, a arte é incluída no currículo oficial assumindo a nomenclatura de educação artística.

Nos anos 80, sociedade civil brasileira, superada pela mão de ferro da ditadura, mobiliza, organiza e movimenta – se em torno da abertura política, organizam –se os partidos políticos em favor de eleições diretas para prefeito e governadores, as associações de classes e os sindicatos voltam também a atuar e retornam ao país os exilados e anistiados políticos pelo projeto Nova República. Todo esse processo político acaba por afetar diretamente a educação e a arte uma vez que, o ensino tornou – se mecânico sendo reduzido á apenas o colorimento de colagens miniografadas.

A década de 90 vem carregada de esperanças, com os parâmetros curriculares nacionais, que se transformam em uma proposta teórica metodológica para a Educação Básica, permitindo aos profissionais da arte-educação, lutarem por este conhecimento que é humano, pertencendo também a este grupo em especial, justificando dessa forma a realização deste projeto. Sendo assim, a premência do mesmo centra- se na aceitação sem barreiras de pessoas que apresentem diferenças, flexibilizando e possibilitando a essa minoria diferente, potencializar suas capacidades positivas como cidadãos.

Destina- se também a apoiar o professor na sua prática de ensino da arte de forma interdisciplinar

02 - Objetivo

2.1 - Objetivo Geral

O projeto objetiva dar condições a apreciação da arte de forma diversificada e reorganizar a arte goiana, resgatando a identidade folclórica da mesma através do cidadão.

2.2 - Objetivos Específicos

- Dar ênfase na interrelação entre o fazer, a leitura da obra de arte e a contextualização histórica, social, antropológica e / ou estética da obra, sensibilizando os alunos e professores através da arte.
- Organizar por meio de entidades envolvidas, cursos, exposições, oficinas, seminários e espetáculos, na capital e interior, contribuindo para a disseminação de uma nova cultura sobre arte – educação dos alunos com necessidades especiais, no contexto de uma sociedade inclusiva.
- Possibilitar aos alunos interagirem com instrumentos e procedimentos variados em artes (visuais, dança, música, teatro e outros), experimentando-os e conhecendo-os de modo utiliza-los nos trabalhos pessoais.
- subsidiar os Projetos do Programa Estadual de Educação para diversidade numa perspectiva inclusiva.

03 - Metas

AÇÃO	MODALIDADE	PÚBLICO ALVO	PARCERIA	LOCAL
3.1- Artes Inclusivas	Artes visuais, teatro e dança.	Professores e alunos das Escolas Inclusivas, alunos Superdotados e outros.	C.L.A - Centro Livre de Artes	Capital e Interior
3.2- Pluralidade Cultural.				
3.3- Contadores de Historia.	Estórias / contos infantis	Estudante de Escolas Inclusivas ou Especiais surdos e ouvintes.	Associação dos Surdos de Goiânia. Programa: Cantinho da Leitura	
3.4 - Descoberta de Talentos	Todas	Alunos das Escolas Inclusivas, Escolas de Ensino Regular que vivenciem a inclusão.	VERY ESPECIAL ARTS AGEPEL OVG FUMDEC UFG UEG	Capital e Interior

AÇÃO	MODALIDADE	PÚBLICO ALVO	PARCERIA	LOCAL
3.5- Interdisciplinaridade nas Artes Inclusivas	Todas	Alunos das Escolas Inclusivas, Escolas de Ensino Regular que vivenciem a inclusão.	VERY ESPECIAL ARTS AGEPEL OVG FUMDEC UFG UEG	Capital e Interior

04 - Metodologia

No Estado de Goiás há uma estimativa de 49.948 pessoas com necessidade especial das mais diversas categorizações de deficiências. Pela falta de uma pesquisa científica eficaz sabe-se que esse número pode ser bem maior.

Cientes das mais ricas possibilidades das artes como estímulos positivos no processo ensino-aprendizagem, na superação dos limites. Para tal, propomos a ação Artes Inclusivas auxiliando também aos docentes, em todas as modalidades da arte.

Quanto a "Pluralidade Cultural," colheremos de cada subsecretaria um projeto criado pela própria região valorizando sua cultura oportunizando a escola inclusiva a possibilidade de torna-la também multiculturalista. Contando com esta ação utilizaremos de cada subsecretaria.

Na ação "Contadores de História", proporemos uma parceria com o programa "Cantinho da Leitura." Na criação de grupos de contadores de história incluindo alunos surdos e outras deficiências, estimulando o gosto pela literatura.

Para o resgate dos potenciais do sujeito na possibilidade de ser, fazer e transformar dentro de uma proposta inclusiva redimensionada e ativada pela arte, o projeto "Espaço Criativo," desenvolve a ação "Descobrimos Talentos," com apresentações e exposições sistemáticas em locais pré-estabelecidos.

A eficiência e a aprendizagem dos sujeitos enquanto indivíduos e cidadãos passou a ser a mola propulsora para continuidade do nosso trabalho, baseado no poder, na força e na dinâmica transformadora da arte em todos os sentidos.

O propósito principal da ação "Interdisciplinaridade nas artes Inclusivas", não foge ao fundamento interdisciplinar que é a visão de diferentes disciplinas em torno de um mesmo tema.

Dessa forma o professor oportuniza ao aluno com ou sem necessidades especiais participar das modalidades adequadas a sua limitação, resolvendo os problemas de conhecimento de uma forma integrada, relacional e globalizada.

Assim poderemos afirmar que estaremos propiciando ao corpo docente e discente através das ações acima referidas elementos que os auxiliem nas análises e reflexões a respeito do processo educacional inclusivo

05 - Operacionalização

Vivemos um tempo de mudanças de paradigmas na educação brasileira, talvez o mais importante deles seja o apontar para uma organização social inclusiva. O projeto “Espaço Criativo,” como a arte / educação não propõe modelos de certo e errado, ao contrário um processo arte / educativo busca trabalhar a construção de hipóteses partindo do princípio, da interação dos saberes, por isso mesmo, tal processo, se dá no coletivo, incluindo a participação a voz, o olhar, o tocar, o pensar / sentir – de todos.

Na efetivação das ações relacionadas, propomos parceria com: Escolas Inclusivas, Universidades, Secretaria Municipal de Cultura, Very Special Arts, Subsecretarias, conforme diretrizes do Programa para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva SEE /SUEE.

As parcerias se incorporarão através de mudanças imersas em expectativas transpondo desafios, repletos de ousadia.

Isso nos remeterá à necessidade de lançarmos sobre o aluno e o professor uma visão que nos permitirá conhecê-los além das suas diferenças como sujeitos que, interagindo com seus interlocutores apropriam-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capazes de utilizar-se da arte para tal, e assim atribuindo- a seu real papel.

06 – Estrutura Funcional

O projeto “Espaço Criativo,” Propõe uma estrutura funcional específica ao corpo docente e discente, destinada a delinear objetivos estruturais e conceituais que contribuem para a fundamentação e formação dos mesmos.

Para que haja uma estrutura funcional a contento, torna-se necessário que:

- a estrutura física seja adequada
- a escola conte com os recursos permanentes e de consumo e materiais mínimos necessário para a prática das diversas modalidades artísticas (artes visuais, dança, música, teatro). Num constante processo de interdisciplinaridade.

Num constante processo de interdisciplinaridade.

- O profissional seja habilitado ou capacitado na área artística em que atua.
- Haja apoio através da SUEE na implementação das propostas culturais apresentadas pelas Subsecretarias.

Sendo assim a funcionabilidade do Projeto Espaço Criativo estará impregnada de concepções envolvendo uma formação teórica que pressupõe uma concepção de homem e de mundo, envolvendo questões, desde a sua existência, processos vitais e cognição, inteligência passando pela comunicação, informação conhecimento, permeando a construção de um novo paradigma, chegando a aprendizagem e as relações que envolvem o aprender e o aprendiz, num contexto de interação social onde todos são bem vindos.

07 - Avaliação

A avaliação desta proposta deverá ocorrer de maneira sistemática e contínua, considerando todas as interfaces do projeto, contemplando o parecer de todos os envolvidos.

Deverá ser levado em conta a flexibilidade das ações, cujos resultados podem desencadear implementações que poderão ser feitas no decorrer da execução do Projeto.

Os instrumentos a serem utilizados serão: formulários, questionários, entrevistas e pareceres dos envolvidos no processo e / ou outros que se fizerem necessário.

A disseminação do projeto nas escolas inclusivas e interessadas podem e devem flexibilizar uma sociedade congruente. Dentro dessas instituições a arte revela certas virtudes, dentre as quais, as possibilidades de favorecer o desenvolvimento de um ser ajustado bio-psico-socialmente. Através das reflexões desenvolvidas do trabalho, tornou-se evidente que vivemos numa pluralidade cultural (familiar, ambiental, regional, etc...). De uma forma mais restrita, os resultados do projeto estarão nesse contexto. (familiar, institucional, pedagógico, relacional, etc...), de onde se primam a busca de valores e possíveis quebras de paradigmas, que podem ingressar os posicionamentos que o ser em relação necessita para sua sobrevivência. Necessário se faz, frente aos direitos de todos os seres humanos disseminados pelos pressupostos legais em âmbito mundial, nacional e estadual, reger um avanço gradual, em processo político-sociais para extirpar condições alienantes que, em alguns momentos, são altamente provedores de respostas "situacionais", possivelmente superando os limites de certos contextos e certas condições de vida.

Os resultados do desafio maior do projeto que é a inclusão através da arte, será fundamental e imprescindível, especialmente, se acreditarmos numa educação emancipadora dos indivíduos em todas as suas capacidades. Frente aos objetivos e limites estabelecidos para o presente trabalho, consideramos necessária a continuidade de estudos sobre educação inclusiva nas artes, vista sua crescente e atual importância mundial.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)