

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

São Leopoldo

2015

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Orientadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S474t Sena, Terezinha de Jesus Martins de
A teoria sociointeracionista e suas contribuições para a
educação inclusiva de alunos com deficiência / Terezinha de Jesus
Martins de Sena ; orientadora Gisela Isolde Waechter Streck. –
São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
79 p : 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-
Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.

1. Inclusão escolar. 2. Análise de interação em educação. 3.
Educação especial. 4. Pessoas com deficiência – Educação. I.
Streck, Gisela Isolde Waechter. II. Título.

TEREZINHA DE JESUS MARTINS DE SENA

A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data: 29 de Junho de 2015.

Prof^a. Dr^a. Gisela Isolde Waechter Streck – Doutora em Teologia – EST

Prof. Dr. Iuri Andréas Reblin – Doutor em Teologia – EST

AGRADECIMENTOS

A caminhada para a conclusão dessa dissertação foi desafiante, por isso, muito tenho a agradecer. E em primeiro lugar, minha gratidão e reverência a Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria concedida para vencer cada dificuldade.

À Faculdades EST pela oportunidade da concretização deste importante sonho, o Mestrado. Não poderia deixar de agradecer a todos/as os professores/as e funcionários/as da EST com os quais tive o privilégio de conviver durante esse processo de construção de conhecimento: valiosa oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem.

A minha orientadora, à Profa. Dra. Gisela Isolde Waechter Streck, pela brilhante capacidade de orientar e nos conduzir aos melhores resultados.

Dedico mais esta etapa vencida aos meus familiares, em especial, ao meu esposo Siqueira, companheiro de todas as horas, incentivador de sonhos e parceiro nas conquistas, meus filhos Felipe e Bianca, por fazerem parte de minha vida. E especialmente a Alicia minha linda e amada neta.

A minha querida amiga Rita de Paula, por ter dividido comigo tantos sofrimentos e alegrias nesta jornada.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste.

A ele companheiro de todas as horas,
meu esposo Siqueira, pelo apoio
incondicional e por fazer seus os meus
sonhos.

“Estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

O presente estudo analisa a teoria sociointeracionista e suas contribuições para a educação inclusiva, visando encontrar caminhos para futuramente ser possível construir o desenho de uma proposta de trabalho metodológico que seja inclusivo e que tenha como pressuposto a interação entre as pessoas, conforme apregoa a teoria sociointeracionista. Para realização do estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, em livros e *on line*, que fazem referência sobre a inclusão e a teoria sociointeracionista. Para fins didáticos, o trabalho foi dividido em capítulos, de acordo, com a temática debatida. Inicialmente, (primeiro capítulo) fez-se necessária uma abordagem concernente às deficiências, nas suas diferentes modalidades, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades, que representam as caracterizações dos alunos com necessidades especiais, e que, por isso, são alvo do atendimento educacional especializado, para o qual a inclusão é também fomentada. Nessa abordagem, foram apresentadas conceituações, causas e formas de atendimento pedagógico adequado. Na sequência (segundo capítulo), apresenta-se a normatização da inclusão escolar, tomando por base os documentos internacionais que criaram caminhos para a inclusão, bem como os que apresentam diretrizes atuais para a atuação inclusiva adequada. Faz-se referência aos documentos oficiais que regulamentam nacionalmente as orientações advindas dos documentos internacionais, bem como, refere-se às diferentes legislações que definem a inclusão. No terceiro capítulo, aborda-se sobre a teoria sociointeracionista e a inclusão, em primeiro lugar apresenta-se a conceituação de inclusão, e, na sequência, faz-se uma aproximação entre a aprendizagem e as interações sociais, para finalmente, discorrer sobre a inclusão a partir da teoria sociointeracionista. O trabalho é finalizado com algumas considerações que se apoiam em experiências da prática profissional e a proposta de inclusão.

Palavras-chave: Alunos com Necessidades Especiais. Inclusão. Teoria Sociointeracionista.

ABSTRACT

This study analyzes the sociointeractionist theory and its contributions to inclusive education, aiming at finding ways to, in the future, construct the design of a methodological work proposal which is inclusive and which has as its presupposition the interaction between people, according to what the sociointeractionist theory prescribes. To carry out this study, we opted to use bibliographic and documental research in books and online, which refer to inclusion and the sociointeractionist theory. For didactical ends, the work was divided into chapters according to the theme that was debated. Initially, (the first chapter) it was necessary to deal with the deficiencies, their different modalities, the global developmental disorders and the high abilities, which represent the characterizations of the students with special needs, and which, because of this are the target public of specialized educational services, for which inclusion is also fomented. In this approach, conceptualizations, causes and forms of adequate pedagogical services were presented. In sequence (second chapter), the standardization of school inclusion is presented having as a base the international documents which created paths for inclusion, as well as those which present current guidelines for adequate inclusive action. Reference is made to the official documents which nationally regiment the orientations coming from the international documents, as well as referring to the different legislations which define inclusion. In the third chapter the sociointeractionist theory and inclusion are presented; in the first place the conceptualization of inclusion and following an approximation between learning and social interaction is carried out, to finally discourse about inclusion based on the sociointeractionist theory. The work ends with some considerations which are supported by experiences from professional practice and the proposal of inclusion.

Keywords: Students with Special Needs. Inclusion. Sociointeractionist Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CARACTERIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL	21
1.1 Deficiências e suas definições	21
1.1.1 Deficiência Física.....	22
1.1.2 Pessoa surda.....	23
1.1.3 Deficiência Visual.....	24
1.1.4 Deficiência Intelectual	25
1.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	26
1.2.1 Autismo	27
1.2.2 Síndrome de Rett.....	29
1.2.3 Síndrome de Asperger.....	31
1.2.4 Transtorno Desintegrativo da Infância	32
1.2.5 Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação	33
1.3 Altas Habilidades ou Superdotação	34
1.4 Atendimento Educacional Especializado	37
2 A NORMATIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR	39
2.1 Documentos internacionais orientadores da inclusão	39
2.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos.....	40
2.1.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos	41
2.1.3 Declaração de Salamanca.....	42
2.1.4 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	44
2.2 A presença da Inclusão nas Legislações brasileiras	45
2.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.....	45
2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996	47
2.2.3 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.....	48
2.2.4 Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009	49
2.3 A atual Política de Educação Especial e a Inclusão	50
3 A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E A INCLUSÃO	53
3.1 Teoria Sociointeracionista	53
3.2 Conceituação de Inclusão	58
3.3 A aprendizagem por meio das interações sociais	62
3.4 A inclusão de alunos com deficiência à luz da Teoria Sociointeracionista	66
CONCLUSÃO	71
REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

A vida social e cultural do ser humano ocorre através das interações sociais, portanto, tão importantes para o seu desenvolvimento. Reconhecer essa importância auxilia na mudança de práticas e ações planejadas e dirigidas para contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. A compreensão dessa importância definiu a escolha da presente temática de estudo, “A Teoria Sociointeracionista e suas contribuições para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência”.

O aluno e a aluna com deficiência, muitas vezes, têm sua aprendizagem afetada pela falta de habilidade da escola e do(a) professor(a) em incluí-lo nas atividades didático-metodológicas, bem como em criar estratégias que assegurem sua interação com a turma. Essa situação reforça a segregação, mesmo que o aluno esteja tecnicamente incluído na sala de ensino regular.

Por outro lado, nas últimas décadas, entretanto, ocorreram mudanças importantes tanto nas proposições teóricas, como nas legislações em torno da inclusão, que orientam e subsidiam procedimentos adequados no tratamento e no atendimento educacional dos alunos com deficiências. Essas mudanças apontam para a inclusão, não apenas num sentido restrito, mas incluindo todos os significados que a palavra propõe.

É nesse sentido que a teoria sociointeracionista desponta como uma alternativa importante de embasamento teórico para as práticas de ensino num contexto inclusivo, na medida em que ressalta a importância das interações sociais tanto ao processo de desenvolvimento do ser humano, como para sua aprendizagem.

De fato, muitas inquietações quanto à inclusão escolar persistem, sendo traduzidas em alguns questionamentos: de que forma a escola se organiza pedagogicamente para atuar na educação inclusiva? Quais são as metodologias de ensino mais adequadas para assegurar que a aprendizagem ocorra no contexto da educação inclusiva? É necessário que professores e professoras de salas de aula de crianças, ditas “não normais”, recebem preparação específica para atuar como professores inclusivos?

Esses questionamentos compõem um conjunto de dúvidas em relação à inclusão. Dúvidas essas que podem ser atenuadas quando se tem embasamento teórico para a definição de uma opção didática adequada. É o que se propõe aqui ao dirigir um estudo mais aprofundado em torno da inclusão escolar à luz da teoria sociointeracionista. Ao se definir esse caminho de estudo, pode-se afirmar que o mesmo é de grande relevância, pois irá criar possibilidades de um novo caminhar em busca da melhoria das práticas pedagógicas no contexto inclusivo, e, por conseguinte, melhoria na qualidade da aprendizagem, assegurando-se, assim, a inclusão.

Com base nessa explicação que justifica a escolha do tema, e define-se como objetivo geral do estudo: a análise da teoria sociointeracionista e suas contribuições para a inclusão escolar de alunos e alunas com deficiência. Especificando: os variados aspectos que caracterizam as deficiências, mediante a conceituação das diferentes modalidades das deficiências. Busca-se, ainda, conhecer os documentos internacionais e as legislações nacionais orientadoras do atendimento educacional para alunos e alunas com deficiência e para a inclusão; bem como, compreender o sociointeracionismo como uma importante opção teórica que subsidia a educação inclusiva.

Para nortear o encaminhamento das pesquisas foram definidas as seguintes perguntas: Quais as proposições teóricas que mais se adequam ao contexto da inclusão escolar? De que forma as teorias educacionais podem referendar o fazer escolar voltado para a educação inclusiva? Ainda existem dissonâncias entre teoria e prática no que concerne à educação inclusiva?

Tais perguntas conduziram a formulação do problema de pesquisa: outras questões nos conduzem a formular o seguinte problema: As interações sociais no contexto metodológico podem contribuir para que haja melhor aprendizagem e assegura a inclusão escolar efetivamente?

Para essas perguntas foram construídas as seguintes hipóteses que no decorrer da pesquisa poderão ser confirmadas ou refutadas: a concretização da aprendizagem no contexto da educação inclusiva tem mais chance de acontecer se as relações forem interativas; a efetivação da inclusão escolar está estritamente relacionada à opção metodológica do professor e da professora; a teoria

sociointeracionista, quando adequadamente adotada pela escola e pelo professor e pela professora, favorece a inclusão escolar.

A opção metodológica para a pesquisa foi a bibliográfica, realizada em livros, revistas, periódicos, artigos e leis publicadas que se referem aos temas: teoria sociointeracionista, deficiência e inclusão. O tipo de abordagem definido foi a pesquisa qualitativa.

O resultado das pesquisas encontra-se distribuído em três capítulos, a saber: (1) Caracterização das deficiências e o atendimento educacional especial; (2) Normatização da Inclusão Escolar e (3) A Teoria sociointeracionista e a inclusão.

O primeiro capítulo faz uma abordagem caracterizando as especificidades do atendimento educacional especializado, e para isso, discorre-se sobre as definições das diferentes deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento e sobre as altas habilidades. E, na sequência, busca-se especificar o atendimento educacional especializado.

No segundo capítulo, as abordagens são dirigidas para explicar as normas da inclusão escolar, baseadas nos documentos internacionais que orientam a inclusão e nas diversas legislações nacionais vigentes que normatizam a inclusão.

O terceiro capítulo dirige-se para promover uma análise sobre a importância da teoria sociointeracionista para o processo de inclusão, conceituando, inicialmente a inclusão, em seguida faz referência à aprendizagem por meio das interações sociais, e na sequência discorre-se sobre a inclusão de alunos e alunas com deficiência à luz da teoria sociointeracionista.

1 CARACTERIZAÇÃO DAS DEFICIÊNCIAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL

Historicamente, as necessidades especiais foram alvo de intensos processos discriminatórios e de segregação social, repercutindo em estereótipos às pessoas, às caracterizações e às nomenclaturas. Por essa razão, mudanças nas terminologias usadas para caracterizar as deficiências ocorrem frequentemente.

Não cabe aqui uma retrospectiva histórica sobre as mudanças de termos, conceitos e definições, por não ser esse o foco do presente trabalho, mas busca-se somente situar as definições aceitas na atualidade, de modo que possibilite favorecer a compreensão sobre as orientações de atendimento educacional inclusivo aos alunos e as alunas que se inserem em alguma modalidade, caracterizada como deficiência.

Desse modo, inicialmente, discorre-se sobre as definições relacionadas às deficiências, na sequência aborda-se sobre os transtornos globais do desenvolvimento e fecha-se o capítulo abordando sobre a proposta de atendimento educacional especial dirigido às deficiências.

1.1 Deficiências e suas definições

As deficiências não se centram unicamente nos aspectos convencionais das limitações, mas, de certa forma, todos temos deficiências em um ou outro aspecto de nossas vidas. No entanto, para efeitos didáticos as atenções serão voltadas para aquelas deficiências que comprometem alguma área sensorial, intelectual e física, que pode acontecer de forma isolada ou múltipla, para qual faz-se necessário um acompanhamento pedagógico específico, denominado *Atendimento Educacional Especial*, voltando-se para assegurar o desenvolvimento de habilidades necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e de socialização. São elas: Deficiência Física; Pessoa Surda; Deficiência Visual e Deficiência Intelectual.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas

barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.¹

É importante compreender que deficiência é um conceito em evolução, que não se centra em um ou outro aspecto, mas que tem um nível amplo de abrangência. A atuação da educação especial é justamente oportunizar condições de participação, inicialmente no âmbito escolar, com ampliação para a vida social, através do desenvolvimento de habilidades necessárias a essa participação. Por essa razão, a educação, seja regular ou especial, deve ser inclusiva, e é nessa perspectiva que as diferentes deficiências são concebidas e conceituadas.

1.1.1 Deficiência Física

Vários documentos oficiais definem a deficiência física, a partir de diferentes aspectos. O decreto nº 5296/2004 apresenta a seguinte definição para deficiência física:

Art. 4º - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.²

A definição acima descrita está direcionada ao funcionamento da mobilidade e coordenação motora, embora outras definições incluam a dificuldade na fala entre as deficiências físicas, quando essa dificuldade é consequência de lesões cerebrais, que podem ser congênicas ou adquiridas. Nesse sentido, a deficiência física é compreendida como

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de

¹ BRASÍLIA. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. p. 02.

² BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da Casa Civil, 2004. p. 02.

grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.³

De acordo com o censo de 2010, 7% da população brasileira tem algum tipo de deficiência física, um número que tende a aumentar dado ao alto índice de violência, tanto no trânsito como por armas.

A deficiência física pode ser temporária, quando existe a possibilidade do indivíduo retornar as condições anteriores, mediante a realização de tratamento. Pode ser também recuperável, quando por meio de tratamento, poderá ocorrer à melhora no quadro. Há também a deficiência física definitiva, quando apesar de tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura. E também a compensável, que corresponde a melhora por meio de substituição de órgãos ou a implantação de prótese.

A deficiência física pode advir de condições hereditárias, quando resulta de doenças transmitidas pelos genes, que pode se manifestar no nascimento ou pode aparecer com o tempo. A deficiência física pode ser também congênita, que por uma má-formação, desenvolve-se na fase intrauterina. Traumas, infecções e intoxicações podem provocar deficiência física e ocorrer em qualquer idade da vida do indivíduo e é chamada de deficiência adquirida.

1.1.2 Pessoa surda

A surdez é caracterizada como uma “[...] alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva.”⁴ Pode ser classificada em três tipos: surdez condutiva, surdez neurossensorial e a surdez mista.

A surdez condutiva é também chamada de surdez de transmissão porque devido a uma lesão no ouvido externo ou no ouvido médio ocorre o impedimento da transmissão das ondas sonoras até o ouvido. A lesão ocorre no ouvido externo, decorre de otite, de malformações ou ausência do pavilhão auditivo. Já as lesões no ouvido médio decorrem de traumatismos (perfuração dos tímpanos) ou por alterações na cadeia de ossinhos.⁵

³ COLL, C.; *et al.* *Desenvolvimento psicológico e educativo*. v. 3, 2. ed. São Paulo: Arned, 2010. p. 172.

⁴ SOARES, M. A. L. *A Educação do surdo no Brasil*. Campinas. 2 ed. São Paulo, 2005. p. 18.

⁵ COLL, 2010, p. 172-175.

A surdez neurossensorial é também chamada de surdez de percepção; nesse tipo de deficiência auditiva, a área prejudicada é o ouvido interno (via auditiva para o cérebro). Vários fatores podem causar esse tipo de comprometimento: causas genéticas, intoxicação, infecção ou alterações vasculares e dos líquidos linfáticos do ouvido interno. Esse tipo de lesão afeta tanto a quantidade como a qualidade da audição. A surdez de percepção costuma ser permanente e até recentemente não havia procedimento cirúrgico para restabelecer a área prejudicada.⁶

Como o próprio nome sugere, a surdez mista é aquela em que ocorre em decorrência de distúrbio tanto no ouvido exterior como no interno, que advém de uma confluência de causas de cada tipo de surdez. O tratamento a essa tipologia geralmente encontra-se voltado para a recuperação do ouvido externo e médio.

Dentre os grandes desafios do trabalho pedagógico com o aluno surdo e/ou a aluna surda é assegurar que a aprendizagem ocorra. Para tanto, cabe aos educadores e educadoras desenvolverem estratégias comunicativas eficazes e formas educativas adequadas. Mesmo com a linguagem de sinais, ainda persistem muitas dificuldades comunicativas, porque muitos professores e professoras não dominam tal código, e isso, sem dúvida, afeta todo o processo.

1.1.3 Deficiência Visual

Compreende-se como deficiência visual, aquela condição que limita a percepção sensorial da visão e que abrange duas categorias: a baixa visão e a cegueira, sendo que a pessoa pode nascer cega (cegueira congênita) ou pode perder a visão ao longo da vida (cegueira adquirida), em consequência de alguma doença ou por um trauma.

Deficiência visual – cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,5, no melhor olho com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.⁷

⁶ COLL, 2010, p. 172-175.

⁷ BRASIL, Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004, p. 02.

A deficiência visual limita o sentido da visão, levando a necessidade da ampliação dos outros sentidos. Todavia, essa limitação não é impedimento de aprendizagem, o aluno e/ou a aluna cega ou com baixa visão apresenta as mesmas condições de se desenvolver e aprender, embora ocorra por caminhos e metodologias diferentes.⁸ Segundo o pensamento de Vygotsky o “que a criança com visão intacta capta mediante um ato perceptivo imediato, a criança cega entende mediante a imaginação e a atividade combinadas na mente”.⁹

O grande desafio no processo ensino-aprendizagem que envolve o aluno e/ou a aluna deficiente visual, é assegurar que haja a compreensão dos conceitos, sem o uso da visão, valendo-se unicamente dos demais sentidos. Tal necessidade requer um repensar no currículo escolar, visando sua adaptação a essa realidade diferenciada. Aponta-se para esse diferencial e orienta-se quanto à necessidade da utilização de recursos específicos que garantam a formação do conhecimento.¹⁰

1.1.4 Deficiência Intelectual

Compreende-se como deficiência intelectual (DI) o comprometimento que limita o funcionamento mental e a realização de tarefas como: comunicação adequada, cuidado pessoal e relacionamento social. Essa limitação repercute diretamente na aprendizagem escolar, que pode ocorrer de forma mais lenta ou em algumas circunstâncias, de acordo com o grau de comprometimento, nem ocorrer.

A pessoa que apresenta Deficiência Intelectual requer tempo próprio e espaço adequado para aprender e para tanto são necessárias metodologias adequadas que assegurem o respeito ao ritmo próprio dessa pessoa. Em algumas circunstâncias as aprendizagens ficarão mais ligadas às atividades práticas, motoras e repetitivas, o que vai requerer metodologias específicas de exercício diário.

São inúmeros fatores que podem causar a Deficiência Intelectual, envolvem as condições genéticas; problemas durante a gravidez; problemas durante o nascimento; problemas de saúde, como alguns tipos de doenças, dos quais, sarampo e meningite.

⁸ VYGOTSKY, 1997^a, p.194.

⁹ VYGOTSKY, 1997^a, p. 194.

¹⁰ VYGOTSKY, 1997^a, p. 194.

É importante ressaltar que nenhuma dessas causas pode provocar de forma determinante a deficiência intelectual, mas são fatores condicionantes, que podem ou não originar o atraso no desenvolvimento intelectual, e geralmente ocorre quando associados a outros fatores também considerados de risco. Portanto, o cuidado durante a gravidez e nos primeiros anos de vida é essencial para prevenir a incidência da deficiência intelectual.

1.2 Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)

Transtornos Globais do Desenvolvimento é a terminologia recente, que surgiu no final da década de 1960 e é usada para se referir ao grupo de pessoas que apresentam alterações qualitativas em algumas funções de sua vida social, dos quais, comunicação, interações social, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Por apresentarem características semelhantes, inclui-se nesse grupo o Autismo, Síndromes do Espectro do Autismo, Síndrome de Rett, Transtorno de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação.¹¹

A compreensão em torno dos Transtornos Globais do Desenvolvimento foi importante para explicar algumas dessas manifestações que até então eram vistas de forma distorcida, por exemplo, o autismo era considerado psicose infantil.

A partir do surgimento desse termo, o autismo deixa de ser classificado como psicose infantil e passa a ser explicado como transtornos qualitativos que envolvem várias funções, ligadas ao desenvolvimento humano, de acordo com TAMANAHA, PERISSIMOTO, CHIARI, 2008, “um grupo de alterações caracterizada por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo.”¹²

Essa nova compreensão assim como contribuiu com mudanças nas conceituações clínicas e educacionais, ajudou de forma considerável na quebra de

¹¹ BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. CUNHA, Patrícia. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 14.

¹² TAMANAHA, A. C. PERISSIMOTO, J. CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção de conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, São Paulo, p. 296-299, ano 2008.

vários estigmas ligados às caracterizações dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Para melhor facilitar o entendimento relacionado aos transtornos envolvidos nessa classificação será apresentado aqui, através de quadros explicativos, as especificações e caracterizações, referindo-se à idade de manifestação e diagnóstico de cada um desses transtornos.

1.2.1 Autismo

O autismo encontra-se incluído entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento pelo fato de seu diagnóstico apresentar características que comprometem negativamente as relações sociais, semelhantes com o que é definido pelos TGD.

Ainda é pouco o conhecimento em relação ao autismo, sendo, muitas vezes, confundido com outros transtornos. No entanto, estudos dirigidos para compreender os indivíduos que apresentam comportamentos peculiares diagnosticados, hoje como autismo, iniciaram desde a década de 1940.¹³

O autismo pode ser considerado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que afeta a interação social do indivíduo, provoca atraso na aquisição da linguagem e comportamentos estereotipados. Os teóricos que abordam sobre a temática citam o déficit no comportamento social, advindos das características mencionadas, além de que não demonstram interesses para a realização de atividades em grupo.¹⁴

¹³ TEIXEIRA, G. Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência. São Paulo: Rubio, 2006. p. 87-92.

¹⁴ BELISARIO; CUNHA, 2010, p. 13.

Tabela 1 – Caracterização do autismo de acordo com o MEC¹⁵

Características Principais	Idade de Manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
<p>Prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação. Pode haver atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem.</p> <p>Naqueles que a possuem, pode haver uso estereotipado e repetitivo ou uma linguagem idiossincrática.</p> <p>Repertório restrito de interesses e atividades.</p> <p>Interesse por rotinas e rituais não funcionais.</p>	Antes dos 3 anos de idade.	<p>Prejuízo no funcionamento ou atrasos em pelo menos 1 das 3 áreas:</p> <p>Interação social;</p> <p>Linguagem para comunicação social;</p> <p>Jogos simbólicos ou imaginativos.</p>

As causas da manifestação do autismo ainda não foram identificadas com clareza. Assim como as características variam bastante, algumas crianças apresentam desenvolvimento à inteligência acima da média e não tem a fala afetada, outras apresentam deficiência intelectual, assim como, apresentam o desenvolvimento da linguagem afetado.

Atualmente, tem se manifestado um interesse maior em relação ao autismo. Associado a esse interesse, há ainda muitas dúvidas quanto ao diagnóstico, visto que, na maioria das vezes, os sinais passam despercebidos nos primeiros anos de vida. É comum que somente com a entrada da criança na escola seja percebida a presença do autismo, momento em que se inicia o acompanhamento especializado, como confirma CAMARGO E BOSA (2009) “o respeito e a convivência compartilhada da criança com autismo na escola onde os contatos sociais favoreçam ainda o desenvolvimento das outras crianças que apresentam desenvolvimento típico, na medida em que passam a conviver e aprender com as diferenças.”¹⁶

No entanto, é importante que criança com autismo inicie seu o tratamento quanto antes para que obtenha mais chances de sucesso. Isso se explica em maiores possibilidades de ter um bom desenvolvimento intelectual, podendo tornar-se mais independente e se relacionar com outras pessoas.

¹⁵ BELASÁRIO; CUNHA, 2010, p. 13.

¹⁶ CAMARGO, S. P. M.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. In: *Psicologia & Sociedade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

Na verdade o autismo é um conceito muito amplo, porque envolve uma variedade de manifestações, de acordo com o seu grau; pode estar associado a outras síndromes ou condições médicas, tudo isso acaba provocando dificuldades no diagnóstico, sendo necessária a avaliação de um profissional qualificado, visto que não existem exames laboratoriais ou de imagem que possam detectar o autismo. Devido a essa dificuldade de diagnóstico e ao pouco conhecimento que ainda se tem em relação a esse transtorno, é comum que ideias distorcidas e preconceituosas ainda persistam.

Todo o diagnóstico é realizado com a observação de comportamentos e características da criança. Por mais que alguns pesquisadores estejam em busca dessa característica biológica, nada foi confirmado até hoje. Então, quando alguém é diagnosticado, teve suas condutas como base para que isso fosse possível.

Contudo é importante que, na escola, essa temática seja amplamente debatida, especialmente pelos professores e pelos coordenadores pedagógicos, para que ampliem seus conhecimentos em relação à caracterização das crianças autistas e possam desenvolver metodologias específicas de ensino. É importante considerar que a pessoa com autismo tem uma forma própria de aprender, organizar e processar sua aprendizagem.

1.2.2 Síndrome de Rett

A Síndrome de Rett se caracteriza pela perda progressiva das funções neurológicas e motoras. Essa perda se dá em decorrência de uma atrofia cerebral associada à hiperamonemia. Desse modo, após um período de desenvolvimento aparentemente normal, começam a aparecer os primeiros sinais das limitações, que ocorre entre os primeiros seis meses aos doze meses. A maior incidência se dá entre as crianças do sexo feminino.¹⁷

É chamado de Síndrome de Rett em homenagem ao médico austríaco Andreas Rett, que foi o primeiro pesquisador a descrever e caracterizar o quadro diagnóstico de alguns indivíduos. Essa descrição ocorreu em 1966, no entanto, foi pouco divulgada pelo fato de ter sido publicada em alemão. Buscando explicar as causas dessa Síndrome, em 1999, foram divulgados os primeiros estudos, que se

¹⁷ SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Rett*. Ver. Bras. Psiquiatria. [on line], v. 25, n. 2, 2003. p. 110-113.

referem à alteração genética, e identificam as mutações que ocorrem no gene MECP2 no cromossomo X.¹⁸

Apesar de ter sido identificada a falha genética que provoca a Síndrome de Rett, no entanto, alguns mecanismos que a envolvem ainda são desconhecidos. A mesma se manifesta através de reduções significativas no lobo frontal, no núcleo caudato e no mesencéfalo, há ainda evidências de desenvolvimento sináptico.

Tabela 2 – Caracterização da Síndrome de Rett

Características Principais	Idade de Manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
<p>Desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida.</p> <p>Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.</p> <p>Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos.</p> <p>O interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde.</p> <p>Prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva.</p>	<p>Primeiras manifestações após os primeiros 6 a 12 meses de vida.</p> <p>Prejuízos funcionais do desenvolvimento dos 6 meses aos primeiros anos de vida.</p>	<p>Presença de crises convulsivas.</p> <p>Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico.</p>

Clinicamente, a Síndrome de Rett pode ser organizada em quatro etapas: (1) Estagnação precoce, que se inicia aos 06 (seis) meses e perdura até aos 18 (dezoito) meses; nessa etapa ocorre uma desaceleração do crescimento do perímetro cefálico, bem como, o crescimento é estagnado. Manifesta-se uma forte tendência em ocorrer o isolamento social.¹⁹

A segunda etapa pode ser chamada de rapidamente destrutiva, e ocorre entre o primeiro e o terceiro ano de vida, e caracteriza-se pela regressão psicomotora, choro imotivado, irritabilidade, perda da fala adquirida, comportamento autista, bem como repetição de movimentos das mãos. É possível que ocorra também irregularidades respiratórias e epilepsia.

¹⁸ SCHWARTZMAN, 2003, p. 110-113.

¹⁹ MERCADANTE, M. T.; GAAG, R. J. V.; SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação*. São Paulo, 2007. p. 03.

Entre os dois e dez anos de idade podem ocorrer melhora em alguns dos sintomas, dos quais, o contato social. Todavia, aparecem a ataxia, apraxia, espasticidade, escoliose e bruxismo. Surge ainda a perda de fôlego, aerofagia, expulsão forçada de ar e saliva. Essa caracterização é denominada de etapa Pseudoestacionária.

Por fim, a partir dos dez anos de idade, inicia-se a quarta etapa, conhecida como Deterioração motora tardia, que apresenta as seguintes características: desvio cognitivo grave e lenta progressão de prejuízos motores, podendo tornar a pessoa cadeirante.²⁰

A criança com Síndrome de Rett deve ser conhecida pelos professores como forma de melhor conduzir sua prática didático-pedagógica sem comprometer o desenvolvimento da criança e respeitando suas limitações.

1.2.3 Síndrome de Asperger

A Síndrome de Asperger foi descrita em 1944, por Hans Asperger, daí sua denominação. Essa síndrome é também conhecida como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Suas características envolvem as dificuldades nas relações sociais. Não apresentam comprometimento na inteligência, embora tenham a inteligência verbal aumentada em relação a não verbal, o que significa que as palavras são melhores que suas ações.

O início do desenvolvimento é normal, com o passar dos anos iniciam as primeiras características, ocorrem mudanças no discurso, que fica monótono, surgem preocupações obsessivas. Esse transtorno afeta várias funções do psiquismo, repercutindo no relacionamento interpessoal; progressivamente a interação com outras crianças vai se tornando difícil, tem um prejuízo na comunicação. O comportamento torna-se excêntrico, adquirindo hábitos excessivos, surgem às dificuldades de lidar com as mudanças, tornam-se completamente vulneráveis e instáveis emocionalmente.²¹

²⁰ BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 13.

²¹ TEIXEIRA, 2006, p. 87-92.

Tabela 3 – Características da Síndrome de Asperger

Características Principais	Idade de Manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Prejuízo persistente na interação social. Desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.	Tem início mais tardio do que o Autismo ou é percebido mais tarde (entre 3 e 5 anos). Atrasos motores ou falta de destreza motora podem ser percebidos antes dos 6 anos.	Diferentemente do Autismo, podem não existir atrasos clinicamente significativos no desenvolvimento cognitivo, na linguagem, nas habilidades de autoajuda apropriadas à idade, no comportamento adaptativo, à exceção da interação social, e na curiosidade pelo ambiente na infância.

Fonte.²²

A maior atenção pedagógica para a manifestação desse transtorno está relacionada à criação de estratégias didáticas que favoreçam o desenvolvimento da interação social, visto que há um grande prejuízo no desenvolvimento dessa área. E como a manifestação ou a percepção das caracterizações é tardia, geralmente, a criança já iniciou sua vida escolar, cabendo ao professor ter habilidade para perceber as mudanças, comunicar aos pais, e acompanhar o processo de tratamento clínico, para se inteirar do caso e também para planejar suas ações.

1.2.4 Transtorno Desintegrativo da Infância

O estudo com seis crianças, que após desenvolvimento normal nos primeiros quatro anos de vida, começaram a perder suas habilidades de interação social e comunicação, Theodore Heller, em 1908, faz a primeira descrição conhecida sobre o Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), por isso, o TDI é também conhecido como Síndrome de Heller. No campo educacional se aceita a terminologia TDI, embora, haja quem denomine como psicose infantil.

As principais características dessa síndrome estão associadas a delírios e alucinações, discurso desorganizado ou catatônico; na realidade ocorre uma desorganização da personalidade, provocando uma confusão entre o mundo

²² TEIXEIRA, 2006, p. 87-92.

imaginário e o perceptivo. Essa mudança interfere diretamente nas relações sociais e na comunicação, o que faz essa Síndrome ser incluída entre os TGD.²³

Tabela 4 – Características do Transtorno Desintegrativo da Infância

Características Principais	Idade de Manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
<p>Regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade.</p> <p>As perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras.</p> <p>Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.</p>	<p>Após 2 anos e antes dos 10 anos de idade.</p>	<p>O transtorno não é mais bem explicado pelo Autismo ou Esquizofrenia.</p> <p>Excluídos transtornos metabólicos e condições neurológicas.</p> <p>Muito raro e muito menos comum do que o Autismo.</p>

Fonte.²⁴

1.2.5 Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação

Além dos transtornos já conhecidos e diagnosticados, em função de suas características peculiares, existe ainda a presença de várias características que repercutem no prejuízo no processo interacional e na comunicação, que não se enquadram no diagnóstico de nenhuma das síndromes já mencionadas. Todavia, a presença dessas características não pode ser ignorada para efeitos de tratamento e atendimento educacional, por essa razão, estão agrupadas entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação.]

²³ MERCADANTE, M. T. SCAHILL, L. *Psicofarmacologia da Criança*. São Paulo: Memnon, 2005. p. 136.

²⁴ BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 14.

Tabela 5 – Características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento sem outra especificação

Características Principais	Idade de Manifestação	Importante para o diagnóstico diferencial
Existe prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipados.		Quando tais características estão presentes, mas não são satisfeitos os critérios diagnósticos para um Transtorno Global do Desenvolvimento ou para outros quadros diagnósticos como Esquizofrenia, Transtorno da Personalidade Esquizotípica ou Transtorno da Personalidade Esquiva.

Fonte.²⁵

1.3 Altas Habilidades ou Superdotação

As altas habilidades estão inseridas entre os atendimentos especializados, e a proposta da educação inclusiva pelo fato de também requererem atenção especial. Os alunos e alunas com habilidades elevadas além da média também precisam de apoio pedagógico para desenvolver adequadamente suas potencialidades e até mesmo compreendê-las melhor. Mas o que realmente significa uma pessoa superdotada?

Quando se busca uma definição para altas habilidades ou superdotação surgem diversas abordagens, que se ligam às diferentes concepções de inteligência desde que se ampliaram os estudos referentes ao processo mental e intelectual do ser humano. Tal definição também se correlaciona às diferentes áreas do conhecimento, por exemplo, do ponto de vista biológico, a definição de altas habilidades foca para os mecanismos cerebrais; já na área psicopedagógica busca-se por fatores psicológicos, educacionais e sociológicos como base de conceituação; e a genética, por sua vez, enfatiza os genes na determinação das características para a superdotação.

Há de se considerar que existe uma carga cultural presente nas determinações conceituais, especialmente, quando se busca caracterizar o sujeito superdotado do ponto de vista escolar. É comum observar na fala de professores e professoras o caráter diferencial de um aluno e/ou aluna superdotado(a) para aquele

²⁵ BELISÁRIO; CUNHA, 2010, p. 14.

considerado com nível de inteligência normal, especialmente ressaltando a participação ativa nas atividades escolares e realização dos melhores trabalhos.

Estão presentes na fala de professores e professoras também o alto nível e profundidade de pensamento do aluno e/ou da aluna superdotada, bem como, criticidade nas perguntas elaboradas. Essas concepções, muitas vezes, encontram-se atreladas ao senso comum, pelo que se imagina do que possa significar a superdotação. Suposições à parte, existem vários estudos que procuram compreender os diferentes fatores que se caracterizam e caracterizam as inteligências acima da média. Dentre esses estudos, busca-se suporte aqui nos estudos de que se refere às múltiplas inteligências.²⁶

No âmbito da aprendizagem, apresenta-se dois tipos de inteligências importantes: linguística e lógico-matemática; inteligências “não canônicas”, divididas entre musical, espacial, corpora-cinestésica, naturalista e as inteligências pessoais (inter e intrapessoal). Ele chega a ponderar sobre a nona inteligência que denominou de existencial.²⁷

A compreensão sobre altas habilidades a partir do enfoque dos diferentes tipos de inteligências pode auxiliar na quebra de mitos perpetuados em torno do tema e que geralmente causam falsas expectativas, que prejudicam as crianças diagnosticadas com altas habilidades. Dentre essas crenças, está o fato de acreditar-se o(a) superdotado(a) como um prodígio, super herói(na), com poderes sobrenaturais. Isso impõe uma responsabilidade sobremaneira à criança e/ou jovem com inteligências superiores à média, além de que esses jamais são fatores de diagnóstico, Guenther nos lembre que “a capacidade e o talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado”.²⁸

É importante entender, que as pessoas com altas habilidades são, de fato, heterogêneas entre si, com características particulares, conforme se observa:

As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos

²⁶ GARDNER, H. Metes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005. p. 106-126.

²⁷ GARDNER, 2005, p. 106-126.

²⁸ GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento. Um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2003. p. 31.

outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população.²⁹²⁸

O que se deve considerar, portanto, que as pessoas que apresentam características de superdotação ou altas habilidades não possuem um único perfil, isso porque suas características estão ligadas à área ou áreas (intelectual, social, artística, etc.) a que apresenta nível de inteligência superior à média, presente na maioria. É possível que uma pessoa considerada superdotada apresente um talento significativo numa área e menor em outras áreas, mas o talento na área destacada é superior de tal modo que o coloque em destaque em relação à população em geral.³⁰

No Brasil, define-se educandos e educandas com altas habilidades/superdotação aqueles(as) alunos(as) que se destacam pela facilidade de aprendizagem, que os possibilita a dominar com rapidez conceitos, procedimentos e atitudes. Essa visão permite ultrapassar a tradicional visão acadêmica de superdotados, para uma perspectiva mais plural e diversificada sobre as potencialidades, que podem se encontrar em diferenciadas áreas, de forma isolada ou combinadas entre si.

As Diretrizes Gerais para o atendimento educacional aos alunos e alunas portadoras de altas habilidades/superdotação e talentos destacam as seguintes áreas:

(1) Capacidade Intelectual Geral, que se refere à rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação; (2) Aptidão Acadêmica Específica, que engloba atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola; (3) Pensamento Criativo ou Produtivo, está associado à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes; (4) Capacidade de Liderança, que está associada à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de

²⁹ VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potencias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 11.

³⁰ VIRGOLIM, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 1, n. 13, p. 173-183, 1997.

influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais; (5) Talento Especial para Artes, que envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar idéias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos); e (6) Capacidade Psicomotora, que se refere ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.³¹

A nova visão em relação ao aluno e à aluna com altas habilidades quebra alguns paradigmas, em primeiro lugar, que o aluno e a aluna superdotados pode ter desenvolvimento acima da média em determinadas áreas e não em todas, depois que as altas habilidades estão relacionadas tanto ao desempenho real como no que pode vir a ser desenvolvido (desempenho potencial). E, por fim, que a superdotação pode modificar-se no decurso do desenvolvimento do indivíduo.

1.4 Atendimento Educacional Especializado

É importante compreender que o aluno e/ou a aluna que apresenta as características próprias de qualquer uma das deficiências descritas e o que apresenta transtornos globais do desenvolvimento, bem como o aluno e/ou a aluna com altas habilidades, é alvo do Atendimento Educacional Especializado, considerando que ele está inserido entre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Sem ter que recorrer às terminologias adotadas ao longo da historicidade do atendimento ao aluno e/ou a aluna com deficiência, o termo “necessidades educacionais especiais” surgiu a partir do Decreto nº 03/2003 do CEE, para se referir às pessoas cujas necessidades são decorrentes de elevada capacidade ou de dificuldades para aprender. Nesse caso, inclui, além das deficiências, das altas habilidades e dos transtornos globais do desenvolvimento, condições diversas que podem provocar o fracasso escolar. No entanto, o foco do atendimento educacional especializado aqui está voltado para as condições citadas (deficiências e transtornos globais do desenvolvimento), sem ter a intenção de desprezar a importância das demais condições, mas apenas por efeitos didáticos.

³⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/ SEESP, 1995. p. 17.

Para o atendimento educacional especializado, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, adotada a partir de 2008, assegura que o mesmo deve ser ofertado aos alunos e/ou as alunas que apresentam necessidades educacionais especiais que decorram de: (I) Deficiências intelectuais, física/neuromotora, visual e auditiva; (2) Transtornos Globais do Desenvolvimento e (III) Superdotação/ Altas Habilidades.³²

É importante observar que toda e qualquer classificação e terminologia criada para se referir às pessoas com deficiências e seu atendimento voltam-se para facilitar o trabalho educacional, em termos didático-metodológicos, bem como para tornar esse trabalho mais dinâmico, mas sempre pode provocar o risco de repercutir em efeitos negativos, quando são utilizados para a rotulação dos alunos e/ou das alunas de forma preconceituosa fazendo comparações desnecessárias em relação aos demais indivíduos.

Por essa razão, é importante salientar que a ideia das “necessidades especiais” não pode centrar-se nas limitações presentes nas condições das deficiências, mas na obrigatoriedade de oportunizar as condições necessárias de aprendizagem, independência e autonomia desses indivíduos, assegurando, assim, a inclusão escolar.

³² BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008. p. 14.

2 A NORMATIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Já que a diversidade sempre existiu na história da humanidade, o reconhecimento e respeito pelas diferenças deveria ser algo natural. Parece contraditório para uma sociedade dita civilizada precisar normatizar inclusão, e mais, agir com práticas que privilegiam alguns em detrimento de outros; é como se houvesse uma negação por elementos da própria espécie. E é o que acontece. Na mesma direção dessas reflexões que colaboram, Oliveira e Duarte, quando afirma que: “A política social intervém no hiato derivado dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação capitalista e em detrimento da satisfação de necessidades sociais básicas, assim como, na promoção da igualdade.”³³ O ser humano, com toda a sua capacidade racional, age incoerentemente quando exclui, seleciona e nega direitos aos seus iguais.

Longo e penoso foram os caminhos percorridos para se chegar ao entendimento da inclusão, e resultou de processos de lutas e grandes manifestações de âmbitos internacional e nacional. Sobre esses documentos será feita a abordagem neste capítulo.

2.1 Documentos internacionais orientadores da inclusão

Nesse contexto, desafiante da busca pela superação da exclusão e com a intenção de se construir projetos capazes de superar os processos históricos discriminatórios que predominaram durante séculos, aconteceram os movimentos internacionais em prol do tratamento humanizado às pessoas historicamente excluídas, das quais as que apresentavam alguma deficiência. A expectativa de se criar elementos que favoreçam uma parcela considerada da sociedade que se encontra “excluída dos benefícios do crescimento econômico, empobrecida e miserável, sem acesso ao mínimo necessário para uma vida digna”,³⁴ é o que afirma Haddad.

Esses movimentos repercutiram em importantes documentos, mundialmente conhecidos, especialmente, nos países assinantes, como é o caso do Brasil.

³³ OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. *A Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005. p. 283.

³⁴ HADDAD, S. *Educação e exclusão no Brasil*. São Paulo: Observatório da Educação/ação Educativa, 2007. p. 11.

2.1.1 Declaração Universal dos Direitos Humanos

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma das etapas do acordo firmado durante a sessão do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, que visava à criação de um documento norteador dos direitos humanos, no âmbito civil, político, econômico, social e cultural. Em junho de 1948, foi redigida após a Segunda Guerra Mundial, e, a partir daí, iniciou-se o processo de internacionalização dos direitos humanos.

Pela internacionalização dos direitos humanos, o movimento se dá no sentido de expandir, cada vez mais, tudo que permita que, no mundo, cada vez mais seres humanos possam viver em condições dignas, garantindo o primado de que sejam todas e todos livres e iguais, como proclama o art. 1º da Declaração Universal.³⁵

Essa etapa foi concluída e aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Tecnicamente a Declaração não tem valor jurídico, no entanto é um importante instrumento orientador de ações e práticas de caráter humanitário, por isso, norteia as legislações dos países assinantes.

Tem como fundamento três princípios axiológicos fundamentais: a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Quando se refere à igualdade tem como pressuposto o tratamento igual a todos, independentemente das diferenças biológicas e cultural, abandonando a ideia classista presente na sociedade que trata as pessoas como superioridade e inferioridade de acordo com a classe social.³⁶

O conceito de liberdade encontra-se em duas dimensões: política e individual, que são tratadas ao mesmo tempo como independentes e complementares, abolindo toda forma de autoritarismo, próprio dos Estados Totalitários.

No que diz respeito à fraternidade ou solidariedade, a Declaração refere-se aos direitos econômicos e sociais, de proteção às classes ou grupos socialmente menos privilegiados.

³⁵ FISCHANN, R. Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009. p. 157.

³⁶ DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

Esses princípios defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos passam a orientar a organização dos Estados Democráticos, como a opção mais viável e legítima para assegurar os direitos do cidadão. Essa Declaração é de grande importância por reconhecer como intolerável toda e qualquer prática que cerceie o direito do ser humano, desse modo, um dos fundamentos principais para a inclusão.

Por essa razão, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser considerada como um importante passo para a inclusão, por reconhecer os direitos cidadãos a todos os homens e mulheres, independentemente de sua condição social, econômica e/ou cultural.

2.1.2 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Conferência Mundial realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, que aprovou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos – “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990)³⁷, pode ser considerada também como um passo para inclusão escolar, visto que essa Declaração define uma nova orientação para a educação, quando afirma que “Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades na esfera da educação, tendo em vista satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem”.³⁸

A importância dessa Declaração assenta-se no fato de reconhecer o direito de todas as pessoas à educação. Desse modo, torna clara a ideia da responsabilidade da escola para com a educação de todos. Importante observar que essa é uma noção explícita de inclusão, mesmo que ainda não se tenha definido tal conceito.

³⁷ UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem*. Tailândia, 1990. p. 03.

³⁸ CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília, DF: UNIFEC, 1990. p. 07.

[...] é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascidos pobres.³⁹

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos também possibilitou reconhecer que a escola não estava preparada para atender todas as demandas educacionais, incitando na necessidade de adaptações gerais no contexto escolar, envolvendo desde as mudanças nas estruturas físicas, como nas pedagógicas.

Sempre quando se busca realizar uma abordagem relacionada à inclusão de pessoas com deficiência não tem como deixar de fora uma reflexão sobre a presente Declaração e as mudanças por ela impostas nas bases escolares, visto que as pessoas com deficiências, historicamente são as que mais passaram por um intenso processo segregativo e de exclusão, tendo seu direito à educação reconhecido somente recentemente, e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi um importante instrumento nesse processo de reconhecimento.

2.1.3 Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca resultou de uma Conferência Internacional organizada pelo governo da Espanha, em conjunto com a UNESCO, e que contou com a representação de 92 governos e 25 organizações internacionais. O referido evento ocorreu em Salamanca, na Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994, por isso sua denominação, e teve como pauta a Educação para Todos. Nessa perspectiva, realizou-se um estudo sobre as mudanças necessárias no âmbito do sistema educacional e escolar para a efetivação da educação inclusiva.

Dessa maneira, o princípio norteador do documento foi a inclusão e o reconhecimento das mudanças necessárias para se alcançar a “educação para todos”.

Sabendo da grande problemática que afeta a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, em grande parte dos países, e que as iniciativas dos países não podem ser isoladas, tendo em vista ser essa uma

³⁹ GENTILLI, P. *Desencanto y utopia: la educación em el laberinto de los nuevos tempos*. Rosário: Homo Sapiens, 2007. p. 7.

problemática universal, portanto requer uma estratégia global, e foi o que propôs o presente documento, que teve como objetivo:

[...] estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre os Princípios, Políticas e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.⁴⁰

A Declaração de Salamanca reafirma os princípios norteadores da Declaração Universal dos Direitos Humanos e também o que está estabelecido na Declaração sobre Educação para Todos. A grande novidade da Declaração de Salamanca está em apresentar pela primeira vez a ideia da inclusão, quando assim menciona: “[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças”.⁴¹

Essa ideia amplia a compreensão sobre o atendimento às necessidades educacionais especiais, não o restringindo unicamente às crianças e pessoas com deficiência, mas se referindo a todos que necessitam de atenção especial, em razão de alguma limitação. Nesse sentido, a partir da Declaração de Salamanca, orienta que a educação seja igualitária e inclusiva, oferecendo atendimento para todas as crianças independente de suas limitações.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.⁴²

Desse modo, cabe à escola não apenas acolher as crianças, mas criar condições reais de participação e desenvolvimento. Para isso, deve adequar-se às necessidades das crianças e não o contrário. E foi a partir desse entendimento que a inclusão se ampliou não apenas no âmbito das ideias, mas especialmente como prática.

⁴⁰ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Espanha: ONU, Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994. p. 14-18.

⁴¹ DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 14.

⁴² DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18.

2.1.4 Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorreu em sessão solene da Organização das Nações Unidas (ONU), em sua sede, Nova Iorque, em agosto de 2006, e contou com a participação efetiva de 192 países e mais vários representantes da sociedade civil organizada. O texto final foi aprovado em março de 2007, compondo um acordo assinado pelo Brasil e mais 85 países.⁴³

A necessidade de uma Convenção Internacional para tratar dos Direitos das Pessoas com Deficiência deu-se em razão de existirem nas sociedades vários grupos de minorias que são tratados diferenciadamente, e às vezes, até de forma desumana, nos quais se inserem as pessoas com necessidades educacionais especiais. Para reparar esse tratamento desigual, e ainda, assegurar que se efetivem os direitos igualitários preconizados em documentos anteriores e regulamentados nas legislações.

Ao se realizar uma análise no teor da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, observa-se que nela não são criados novos direitos, a mesma apenas os especifica claramente, como condição de assegurar oportunidades iguais de desenvolvimento, tratamento, atendimentos para essa população que historicamente vem sofrendo discriminação e segregação. Desse modo, a proposta da Convenção é ressaltar a igualdade dos direitos já existentes.

O Brasil é um dos países signatários e que, portanto, assume o compromisso de criar estratégias de respeito às pessoas com deficiência, com condições adequadas de interações independentes de suas limitações. Desse modo, deve assegurar que a inclusão aconteça em todos os níveis de ensino, nos quais, deve-se resguardar a possibilidade de desenvolvimento do educando com deficiência, pois como bem lembra Bittar:

[...] a educação tem a ver com um amplo processo de aculturação, em que está implicado o desenvolvimento de faculdades e potencialidades humanas, sejam psíquicas, sejam físicas, sejam morais, sejam intelectuais

⁴³ FERREIRA, V. da S.; OLIVIERA, L. N. de. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. In: *Revista Reviva*, Ano 4, 2007. p. 01. (PRODIDE)

por quaisquer meios possíveis e disponíveis, extraídos ou não do convívio social.⁴⁴

As medidas a serem adotadas pelos sistemas de ensino, em primeiro lugar devem garantir que as pessoas não sejam excluídas do sistema educacional em razão de deficiência, e também assegurar que as crianças não sejam excluídas do ensino fundamental, por apresentar limitações, próprias das deficiências, e que a oferta ao ensino seja gratuita, de qualidade e, sobretudo, inclusiva. Desse modo, esse documento é de grande importância não por trazer novidades em termos de direitos, mas por especificar os já existentes, e torná-los de cumprimento obrigatório ao serviço público.

2.2 A presença da Inclusão nas Legislações brasileiras

É pertinente ressaltar que a inclusão não está sendo desenvolvida da mesma maneira em todos os países. No Brasil, avanços importantes vêm acontecendo nos últimos anos graças aos movimentos sociais e às legislações que expressam claramente o princípio de igualdade. Mas, não foi fácil romper com vários paradigmas arraigados durante séculos de discriminação e concepções equivocadas, para reconhecer a possibilidade de aprendizagem do aluno e da aluna com necessidades educacionais especiais.

No âmbito legal, no Brasil, existem várias legislações que abrem caminhos para o sistema de atendimento educacional inclusivo e outras que o legalizam, dentre essas leis, citam-se: a Constituição Brasileira de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

2.2.1 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

A Constituição Federal de 1988 abriu caminhos para discussões em torno da igualdade, expressando claramente em seu artigo 5º a garantia de tal direito. Essa garantia representou um avanço importante na reconstituição dos direitos sociais, que haviam sido retirados da população brasileira, durante o período ditatorial, e até mesmo disseminou a ideia de outros importantes direitos. Conhecida como a

⁴⁴ BITTAR, E. C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, 2. ed. rev. mod. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006. p. 11.

Constituição Cidadã, a Carta Magna de 1988, “representa o momento fundador da reconstrução democrática no Brasil”.⁴⁵

No que se refere ao aspecto educacional, o artigo 205 estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.⁴⁶

Reconhecer a educação como direito de todos é um avanço significativo na compreensão de que os sistemas de ensino precisam se adequar a todas as possibilidades impostas pela diversidade. O artigo subsequente, o 206, complementa que, por meio da educação, devem ser asseguradas condições adequadas de desenvolvimento ao fixar que a educação deve oportunizar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.⁴⁷

O que se entende por igualdade nesses dois artigos citados, leva a compreensão da obrigatoriedade do Estado, através dos sistemas de ensino, assegurar educação escolar aos alunos e às alunas com necessidades educacionais especiais. E isso impõe uma reformulação na educação escolar, tanto no aspecto pedagógico, através de recursos didático-metodológicos, capacitação profissional, dentre outros, como no aspecto estrutural, adequando as condições físicas dos prédios escolares as especificidades presentes nas deficiências.

Todos esses elementos são fundamentais para o bom desempenho dos sujeitos educadores, entre eles a educação escolar “onde se articulam as relações práticas da educação e a sua necessidade à vida política e social, individual e coletiva, o que faz da educação instrumento fundamental para a formação do sujeito-cidadão”.⁴⁸ E, assim, com a perspectiva de garantir não só o acesso, mas principalmente assegurar a permanência de todos os alunos.

Ainda no âmbito constitucional, vale mencionar o artigo 208, que é específico no que tange à Educação Especial, quando assim estabelece: “O dever

⁴⁵ FISCHMANN, R. A Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr, 2009. p. 157.

⁴⁶ BRASIL. *Constituição Federal*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. p. 117.

⁴⁷ BRASIL, 1988, p. 120.

⁴⁸ RIVA, R. M. S. *Direito à Educação: condição para a realização da plena cidadania*. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário FIEO, UNIFIEO. Osasco, 2008. p. 27.

do Estado para com a educação será efetivado mediante garantia de [...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino”.⁴⁹

A análise concernente aos artigos da constituição que fazem menção à igualdade de direitos implica compreender que a educação escolar, no geral, e a educação especial, em particular, como direito do cidadão e dever do Estado, e para tanto devem ser asseguradas com qualidade.

2.2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

Focando mais especificamente para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei 9394/96, dispõe sobre a educação em geral, definindo princípios, finalidades e diretrizes, especificando formas de atendimento à educação especial, já apresenta perspectivas inclusivas, apesar de então ainda não está em uso o termo inclusão.

A presença da ideia inclusiva pode ser observada no artigo 4º, inciso III, que especifica o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais, [e que este deve ser] preferencialmente na rede regular de ensino”.⁵⁰

Vários aspectos podem ser observados nesse inciso, primeiro a responsabilidade para com a educação, e para isso a necessidade de se criar mecanismos que assegurem a inserção dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, tanto que se refere às condições estruturais como nos aspectos pedagógicos.

No capítulo V composto pelos artigos 58, 59 e 60 que são destinados à Educação Especial, observa-se a conceituação, os princípios orientadores, dentre outras questões. Mas, é importante observar a preocupação em estabelecer que essa modalidade de atendimento educacional aconteça preferencialmente nas escolas da rede regular de ensino, conforme se observa no artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar

⁴⁹ BRASIL, 1988, p. 121.

⁵⁰ BRASIL, 1996, p. 34.

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.⁵¹

Nesse sentido, é pertinente reconhecer a importância da LDB para o processo de inclusão, na medida em que, enfatiza a importância da aprendizagem em conjunto, sem restrição ou discriminação, abrindo caminhos para se criar estrutura e mecanismos que assegurem o acesso e a participação de todos no contexto escolar.

2.2.3 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Ainda no âmbito das conquistas legais, encontram-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que foram instituídas mediante a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, em 11 de setembro de 2001, sendo fundamentada teórico-político-filosófico pelos eventos de abrangência internacional e nacional, que idealizaram a inclusão social e escolar. Concluindo-se que a mesma será norteada pelas bases e concepções inclusivas.

A inclusão encontra-se presente em todo o texto das Diretrizes, mas o Art. 2º é enfático, ao definir que

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.⁵²

Nesse artigo é explícita a obrigatoriedade da escola de se organizar, se preparar, se adequar para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, rompendo, assim, com uma concepção equivocada que prevaleceu por muito tempo de que era o aluno e/ou a aluna que deveria se adequar à escola. Carvalho entende que escola inclusiva “pressupõe uma nova maneira de entendermos as respostas educativas que se oferecem, com vistas a efetivação do trabalho na diversidade”,⁵³ a autora se baseia na defesa dos direitos de acesso,

⁵¹ BRASIL, 1996, p. 34.

⁵² BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001. p. 01.

⁵³ CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos “is”*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 36.

ingresso e permanência de todos e que a escola deva ser de qualidade, de interação entre todos os atores do processo educacional, tendo o conhecimento e o respeito como fatores essenciais para uma mudança de atitude diante das diferenças “desenvolvendo-se a consciência de que que somos todos diferentes uns dos outros e de nós mesmos, porque evoluímos e nos modificamos”.⁵⁴

Além dessas mudanças de concepção em relação à escola, as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial ampliam o entendimento sobre aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado, não se restringindo apenas às limitações de ordem orgânica (distúrbios ou deficiências), mas passa a incluir outras condições como: econômicas, sociais e culturais, que podem repercutir em defasagem, e, portanto, em necessidades educacionais especiais. Essa mudança é importante para o processo de inclusão.

As abordagens em torno das leis que legitimam a inclusão na prática escolar demonstram que, no aspecto legal, a inclusão encontra-se amplamente fundamentada, fato que enfatiza a preocupação de reparar uma dívida social com as pessoas com necessidades especiais, acumulada por séculos de abandono, exclusão, segregação e discriminação. Todavia, na prática muito ainda precisa ser feito para que efetivamente a inclusão venha representar a total retirada de pessoas com necessidades educacionais especiais do isolamento social, garantido acesso e permanência efetiva na escola, condições adequadas de aprendizagem, respeito por suas limitações e especificidades, e seus direitos, esses presentes nas leis.

2.2.4 Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009

O Decreto nº 6.949 de 25 de Agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que desponta como um importante documento referencial para o país que tem como perspectiva a acessibilidade, no seu sentido mais amplo, visto que passa a reconhecer quais são as barreiras externas que determinam as deficiências, portanto, limitam o desenvolvimento do indivíduo.⁵⁵

⁵⁴ CARVALHO, 2005, p. 36.

⁵⁵ BRASIL. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 maio. 2014, p. 3.

A partir dessa compreensão, o Estado assume o compromisso de promover uma organização no seu espaço social, de modo que assegure que nada se constitua em barreira limitante para o desenvolvimento pessoal do cidadão com deficiência.

A promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência impõe a criação de leis que regulamentem atitudes e ações, bem como estabeleçam mudanças estratégicas nas estruturas físicas de todos ambientes públicos de modo que assegurem igualdade de condições e acessos a todos, apesar de suas limitações.

A presente Convenção embasa-se nos princípios definidos pela Carta das Nações Unidas, que reconhece a dignidade e o valor inerentes e os direitos iguais e inalienáveis de todos os que fazem parte da humanidade. Traz à tona a proposta da democracia participativa, em que prevê que as pessoas com deficiência participem das tomadas de decisão sobre assuntos referentes a elas.

Dentre tantas outras proposições, a participação das pessoas com deficiência nas discussões e tomadas de decisões relacionadas à sua inserção na sociedade, desponta como uma das grandes inovações, visto que, tradicionalmente as propostas e leis voltadas para as pessoas com deficiência são pensadas a partir de um olhar de fora pra dentro. E pela primeira vez uma legislação se preocupa em dar voz jurídica às pessoas com deficiência.

2.3 A atual Política de Educação Especial e a Inclusão

O atual documento da Política de Educação Especial na realidade é assim compreendido por representar um marco referencial, que orienta, sistematiza e normatiza o atendimento especializado aos alunos e alunas que necessitam de atendimento educacional especial. Esse documento, aprovado em 2008, resultou de um importante processo histórico de lutas em prol de um atendimento educacional mais humanizado e inclusivo aos alunos e alunas que apresentam necessidades educacionais especiais, sendo, portanto, um marco no cenário das conquistas inclusivas.

Dentre as novidades apresentadas pela nova política de educação especial encontra-se a proposta de transversalidade desde a educação infantil até ao ensino

superior. Definem também os sujeitos desse atendimento da Educação Especial que são as pessoas com deficiência, as que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e as com altas habilidades.⁵⁶

Para caracterizar esse público, apresenta as seguintes definições: deficiência, limitações em longo prazo, de ordem física, sensorial, mental e/ou intelectual; transtornos globais do desenvolvimento, alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um conjunto de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo; altas habilidades, potencial elevado em qualquer uma das áreas: intelectual, acadêmica, de liderança, de psicomotricidade e de artes, que pode ser isoladas ou conjugadas.⁵⁷

Nota-se que, com esse entendimento, a educação especial deixa de agregar as dificuldades de aprendizagens oriundas de outras condições, que não se caracterizem deficiência. Essa mudança, inicialmente, causou um impacto às práticas escolares, sendo necessário à criação de novas estratégias de atendimento pedagógico aos alunos e alunas que necessitam de atenção especial para a aprendizagem e que não se enquadram entre as deficiências, o que reforça a Educação Especial como modalidade de ensino especializado, que deve ser oferecido preferencialmente na rede de ensino regular.

Dentre as Diretrizes da Educação Especial, destaca-se:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades [...]. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...].⁵⁸

Dentre as necessidades específicas previstas nas diretrizes definidas pela atual Política Nacional de Educação Especial encontram-se programas de enriquecimento curricular e adaptação; ensino de linguagens específicas; a estimulação precoce. É da responsabilidade dos sistemas de ensino, a organização da educação especial de forma inclusiva, assegurando, ainda, para quem necessitar

⁵⁶ BRASIL. Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação Especial/destaque*. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Fórum de debates/ p. 19, 23, 24, 29. MEC; SEEP; 2008.

⁵⁷ BRASIL, 2008, p. 19-29.

⁵⁸ BRASIL, 2008, p. 10.

a presença de tradutor, guia-intérprete, monitor ou cuidador, para atender às necessidades específicas de higiene, alimentação, locomoção, dentre outras.⁵⁹

E aí também, destaca-se os obstáculos e as barreiras que impedem a acessibilidade, a locomoção e a liberdade de estar e andar, “tem desvantagens para todos, quer se trate de alunos ou de profissionais” lembra Carvalho.⁶⁰ Afinal não são apenas os alunos, mas também profissionais que trabalham em instituições educacionais ou outros espaços públicos que encontram barreiras a sua locomoção.

A atual política de educação especial prevê também a necessidade de o(a) professor(a) estar preparado para atender o aluno e/ou a aluna com deficiência, seja na sala regular, seja no *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. Esse preparo pode ocorrer mediante formação inicial e continuada, de modo que desenvolva conhecimentos gerais necessários ao exercício da docência, bem como, conhecimentos específicos de cada área e modalidade de deficiências, transtornos e altas habilidades, população público-alvo desse atendimento.

⁵⁹ BRASIL, 2008, p. 11.

⁶⁰ CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, S. N. (Org.) *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008. p. 39.

3 A TEORIA SOCIOINTERACIONISTA E A INCLUSÃO

A inclusão, partindo do que realmente significa, não tem como ocorrer fora do contexto social. A inclusão, seja na sociedade, na escola, nos grupos sociais, em atividades de lazer ou em quaisquer outras circunstâncias, só é possível se por via de interações.

Para subsidiar um debate em torno da inclusão apoia-se aqui na teoria Sociointeracionista de Vygotsky que enfatiza através de historicidade do desenvolvimento humano, que este só foi possível porque ocorreu mediante as interações sociais, ressaltando que a história do ser humano reproduz esse processo de desenvolvimento.

Desse modo, neste capítulo, serão realizadas abordagens sobre a inclusão à luz da Teoria Sociointeracionista, visando encaminhar debates e reflexões sobre práticas pedagógicas possíveis para tornar esse caminho mais humano. Inicialmente, busca-se compreender a teoria sociointeracionista, para na sequência fazer a relação entre ela e a inclusão.

3.1 Teoria Sociointeracionista

A Teoria Sociointeracionista, também conhecida como Teoria Sócio-histórica-cultural, tem como principal representante Lev S. Vygotsky (1896-1934), visto que seus estudos levaram a presente teoria, que tem como fundamento central, que o desenvolvimento humano resulta de forças sócio-históricas específicas, ao mesmo tempo em que, o ser humano é capaz de, através de sua ação, transformar o seu meio social.

A abordagem de Vygotsky que explica os processos psicológicos e o desenvolvimento humano se centraliza em três ideias centrais, conforme aborda, e são elas:

(1) As funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; (2) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se

desenvolvem num processo histórico; (3) a relação homem/ mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.⁶¹

Essas ideias de Vygotsky podem ser compreendidas como os pilares que dão sustentação à teoria sociointeracionista. São essas abordagens que apresentam uma explicação sobre como ocorre o processo de desenvolvimento humano nos diferentes aspectos (biopsicossocial) e postulam novas elucidações a esse processo.

A primeira ideia central de Vygotsky que aparece na citação anterior pode ser melhor explicada na seguinte abordagem:

A postulação de que o cérebro, como órgão material, é a base biológica do funcionamento psicológico toca um dos extremos da psicologia humana: o homem, enquanto espécie biológica, possui existência material que define limites e possibilidades para o seu desenvolvimento.⁶²

Essa abordagem mostra que a função biológica exerce grande importância no processo de desenvolvimento humano, na medida em que possibilita as estruturas básicas; no entanto, apenas o aspecto biológico não é suficiente ao desenvolvimento das características que se relacionam às funções psicológicas superiores, visto que essas são funções eminentemente humanas, o que vai requerer uma carga social e cultural, que se manifesta por meio das interações.

A segunda ideia presente nas abordagens de Vygotsky se refere ao funcionamento psicológico correlacionados às relações sociais (homem-mundo)⁶³, a partir dessa concepção, afirma-se que, “A complexidade do organismo e a formação do psiquismo humano seriam resultantes das necessidades e das condições concretas de vida, que provocaram novas formas de atividades necessariamente partilhadas”.⁶⁴

Analisando essa citação, é possível compreender que o desenvolvimento humano, com as características apresentadas hoje, é resultado de uma relação ser humano-mundo, que se constitui historicamente, mediante as necessidades

⁶¹ OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006. p. 23.

⁶² OLIVEIRA, 2006, p. 23-24.

⁶³ OLIVEIRA, 2006, p. 24.

⁶⁴ SMOLKA, A. L. B. e LAPLANE, A. L. F. Processos de cultura e internalização. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n. 2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-dueto, 2005. p. 78.

imediatas que foram surgindo e as condições de vida, que encaminharam a aprendizagem e as descobertas que foram compartilhadas e repassadas socialmente, e que são reaprendidas ao longo da história humana.

A terceira ideia abstraída das abordagens de Vygotsky citada por refere-se à relação ser humano-mundo mediada por sistemas simbólicos que são especificamente humanos. Nesse sentido, os estudos de Vygotsky possibilitam a compreensão de que

Os traços especificamente humanos são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. Argumentando desta maneira, Vygotsky impunha um papel limitado à evolução biológica e a base genética do comportamento humano. O comportamento em sua opinião, de fato, possuía uma base genética, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social.⁶⁵

Essa citação esclarece que as funções psicológicas superiores, que são características eminentemente humanas, são desenvolvidas através da interação entre ser humano e mundo, mediante a utilização de elementos mediadores (que são aqueles que possibilitam a interação homem/mulher e meio sociocultural, que são os signos, a linguagem, dentre outros).

Os elementos mediadores são constituídos, aprendidos e valorados, através dos signos (símbolos) e instrumentos, de acordo com os sistemas funcionais e as características culturais presentes na sociedade, advindas de diferentes comunidades. E que na escola tem grande importância para o processo interacional.

Conforme se observa, os termos destacados, apresentados por Vygotsky, são essenciais na compreensão do teor de suas ideias, reconhecendo que as mesmas são bastante complexas e exigem leituras para a compreensão de como deve ser o comportamento do(a) professor(a) em relação aos alunos e às alunas com deficiência.

É importante ressaltar que a teoria de Vygotsky se volta para explicar o desenvolvimento humano de forma globalizante. O interesse de Vygotsky pelas mudanças que ocorrem no comportamento humano ao longo de seu desenvolvimento possibilitou-lhe compreender os processos psicológicos que são

⁶⁵ VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *Vygotsky. uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 213.

eminentemente humanos. Sobre essa compreensão aborda-se: “Os traços especialmente humanos [que lhes diferenciam dos animais] são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros”.⁶⁶

São as funções superiores que vão favorecer que ocorra o processo de *mediação*, que é um processo que permite ao ser humano relacionar-se, inteirar-se, agir e interagir-se com o mundo e no mundo, através da utilização de instrumentos e sistemas simbólicos.

Sobre a mediação convém ainda ressaltar

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão apenas quando sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior.⁶⁷

Nesse exemplo citado, o calor é o signo/ símbolo que representa a mediação. E ocorreram devido a experiências anteriores em que aprendeu que, na sequência do calor, sentiria dor. A mediação é um processo necessário durante o processo de aprendizagem, e ele se dá através da manipulação do sujeito ao meio ambiente/ mundo social e por meio das relações interativas.

Assim como a mediação, a *linguagem* é outro elemento de suma importância na teoria de Vygotsky, por isso, aparece entre os seus temas centrais, além de que a linguagem é um dos elementos que promove a mediação entre a pessoa e o mundo.

Como a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento ocupa lugar central na obra de Vygotsky. Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de **intercâmbio social** [...]. A segunda função da linguagem é a de **pensamento generalizante**.⁶⁸ (Grifo nosso)

A linguagem é, portanto, de acordo com a teoria sociointeracionista, o resultado de uma necessidade de comunicação. Inicialmente, mediante pequenos

⁶⁶ VEER; VALSINER, 2001, p. 213.

⁶⁷ OLIVEIRA, 2006, p. 26.

⁶⁸ OLIVEIRA, 2006, p. 42.

balbucios, para comunicar algo simples, ligado às necessidades, e progressivamente, a articulação das palavras vai alcançando um nível mais elaborado, com significados mais complexos e abstratos.

Esse nível de complexidade na linguagem vai aumentando de acordo com a estruturação do pensamento, até que chega o momento em que o pensamento passa a agir como organizador da linguagem, criando o mais sofisticado modo de funcionamento psicológico. E isso é essencialmente humano, portanto, favorecido pelas relações sociais.

Isso significa que a linguagem exerce papel essencial de representação da realidade, através do qual torna possível o processo de comunicação. Nesse sentido, aborda-se:

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo, a palavra "pássaro" traduz o conceito deste elemento presente na natureza, é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens.⁶⁹

Daí compreende-se que a linguagem tem uma função primordial no desenvolvimento humano, que advém da necessidade de comunicação, valendo-se de símbolos, características eminentemente humanas, e que se complementam através da interação.

A compreensão em torno da teoria sociointeracionista é o que permite reconhecer que o desenvolvimento humano ocorre através das interações sociais, sem as quais, o sujeito se desenvolverá apenas em alguns dos seus aspectos, não alcançando o pleno desenvolvimento psicológico e mental, essencial para a aprendizagem. É isso que reforça a importância de o aluno e/ou a aluna com deficiência aprender junto com os demais alunos, num contexto que possibilite relações interacionais, por meio de ações didáticas que mobilizem, incentivem, potencializem sua aprendizagem. E isso só é possível no contexto da inclusão.

Portanto, é com base na teoria de Vygotsky que surge como alternativa para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, uma educação inclusiva que

⁶⁹ REGO, T. C. R. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 54.

respeite as diferenças individuais das crianças, através de práticas didático-metodológicas que assegure a aprendizagem significativa a todos.

3.2 Conceituação de Inclusão

A inclusão no contexto educacional configura-se como um paradigma que orienta uma nova forma de a escola organizar-se para sua atuação frente ao contexto da diversidade, e desponta para especificidades no tratamento, nas relações interpessoais, nas ações pedagógicas, nas estruturas arquitetônicas, dentre outras, como garantia de oportunidades adequadas e igualitárias ao desenvolvimento e aprendizagem, respeitando, as limitações, dificuldades, e até mesmo as habilidades específicas.

Nesse sentido, faz-se necessário mudanças expressivas em todos os segmentos escolares, que necessariamente estão envolvidos nesse processo:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.⁷⁰

Observa-se na historicidade da educação brasileira que o atendimento educacional de alunos e alunas, que apresentam características específicas que fogem do padrão convencionalizado como “normal”, iniciou como resultado de intensas lutas e movimentos sociais que buscavam os direitos igualitários. E neste sentido que Gentilli afirma

[...] a inclusão da educação como um direito humano fundamental supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas e indissolavelmente unidas a esse direito [...]. O fato incontestável é que a afirmação do direito à educação, como um direito humano fundamental, estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.⁷¹

Portanto, foi um processo demorado e que foi influenciado pelos eventos internacionais que gradativamente foram criando um desenho de como deveria ocorrer o tratamento e atendimento desses alunos.

⁷⁰ MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L.V. de. (Orgs.) *Inclusão: compartilhando Saberes*. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006. p. 20.

⁷¹ GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009. p. 1059-1079.

Esse processo passou por vários paradigmas, dos quais, a segregação (atendimento em separado), a integração (presença dos alunos nas salas regulares, sem, no entanto, ser assegurado a eles oportunidades igualitárias), até que o conceito de inclusão foi desenvolvido, com uma nova proposta, de oferecer tratamento igualitário a todos os alunos, no sentido de oportunizar o desenvolvimento de sua aprendizagem de acordo com seu potencial, respeitando seus limites e especificidades.⁷²

É importante que se compreenda, portanto, que a inclusão não se limita à prática de sala de aula ou à prática escolar. Inclusão é ampla deve fazer parte de todos os aspectos da vida social. É mais que um paradigma, é prática, é ação. No entanto, por ser um conceito amplo e abrangente, por vezes, é difícil conceituá-lo. Sendo assim, para Beyer, a educação inclusiva caracteriza-se “como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocador de interações”⁷³, além disso, “propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às indiferenças do alunado”.⁷⁴

Existem algumas aproximações de definições, que reunidas explicitam como devem ser as relações, as posturas, o tratamento, dentre outros elementos mobilizados pela presença do aluno com características específicas na escola. Na tentativa de descrever educação inclusiva, Mittler entende-a como aquela “baseada em um sistema de valores que traz com que todos se sintam bem-vindos, e celebra a diversidade”.⁷⁵ Pois todos devem ter o mesmo tratamento e respeito.

Lembrando sempre que a educação inclusiva, isso significa as escolas

[...] implica num sistema educacional que reconhece e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.⁷⁶

⁷² MARTINS, 2006, p. 22.

⁷³ BAYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

⁷⁴ BAYER, 2005, p. 75.

⁷⁵ MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto alegre: Artmed, 2003. p. 34.

⁷⁶ CARVALHO, 2005, p. 29.

A compreensão concernente ao conceito de inclusão deve estar pautada no entendimento de que este é um conceito em evolução, tendo em vista, a tentativa de definir-se a partir dos diversos direitos pretendidos assegurarem pelo viés da inclusão. Desse modo, fala-se muito sobre inclusão, mas nesse conjunto teórico há uma dificuldade grande de se fechar um conceito único capaz de dizer tudo.

Dada essa dificuldade, foca-se aqui, para a inclusão na perspectiva educacional:

Garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham direito à educação, sem exceção, e que seja de qualidade, é uma responsabilidade do Ministério da Educação, em seu conjunto. Não obstante, existem necessidades educacionais especiais cuja satisfação requer a entrada em cena da educação especial, para garantir que isso seja possível.⁷⁷

Observa-se que não se descarta o papel da educação especial, visto que ela é importante no desenvolvimento da aprendizagem. O papel da educação especial é de reforçar a inclusão, assegurando que alunos e alunas com necessidades específicas desenvolvam suas habilidades necessárias à aprendizagem. Para Glat a educação inclusiva significa muito além de uma proposta educacional, ela a considera uma convicção de escola que busca por respostas educativas que correspondam às “necessidades apresentadas por seus alunos, em conjunto, e a cada um deles em particular”,⁷⁸ significando assim em um processo de reestruturação dos seus elementos constitutivos. “Oferecer um ensino de qualidade para todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência ou problema que afete a aprendizagem”⁷⁹ como propõe da educação inclusiva não é fácil de realizar.

Reconhecer a importância da educação especial é ter a compreensão que algumas crianças por suas especificidades não terão condições de participação nas classes comuns, mesmo assim, o seu direito de estudar deve ser resguardado, através da educação especial.

Apesar de garantido em lei, a educação para todos mostra-se um desafio, pois implica desenvolver um contexto educacional que propicie as condições de

⁷⁷ BRASIL. *Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas*. 1. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 13-14.

⁷⁸ GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 16.

⁷⁹ GLAT, 2007, p. 30.

inclusão, com respeito à realidade, as condições e expectativas das crianças e jovens que, apesar de estarem em situação diferenciada, devem ter garantido o direito à educação e de exercer com autonomia sua cidadania. Nesse sentido, escreve Boaventura “dentre os muitos direitos constitucionalizados pela Lei Fundamental de 1988, ressalta-se o direito à educação”,⁸⁰ pois, ao seu texto foi adicionado “todo o processo educacional”, desde a criança de zero a seis anos até a pós-graduação.

A inclusão é, de direito, a garantia de que todos os alunos e alunas tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, mesmo frente às possíveis diferenciações oriundas das altas habilidades ou das limitações, sejam de ordens físicas, intelectuais, sensoriais, e/ou razão de qualquer desordem, que os coloque em condição diversificada em relação aos demais. No entanto, enquanto prática, ainda precisa ultrapassar várias barreiras:

São várias as barreiras que é preciso remover, tanto ao inventar como fora dos sistemas educacionais, para avançar as escolas mais inclusivas que acolham a todas as crianças da comunidade e promovam seu pleno aprendizado e participação. No âmbito educativo, podem-se definir três esferas; o das concepções e atividades; o das políticas e o das práticas.⁸¹

A referência que se faz às necessárias mudanças de concepções e atitudes associa-se às relações interpessoais no contexto da diversidade, de modo a garantir atitudes positivas de aceitação, respeito e valorização das diferenças.

Com relação às políticas inclusivas, deve voltar-se para atender todas as demandas que por alguma das caracterizações já mencionadas necessitam de condições específicas que assegurem seu acesso, permanência na escola e aprendizagem.

Nesse sentido, mais que políticas educacionais, são necessárias políticas intersetoriais, que possam acompanhar todo o processo de desenvolvimento do educando, de forma progressiva, através dos anos escolares, e em todas as etapas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, dentro e fora da escola. Vale

⁸⁰ BOAVENTURA, E. M. Direito à educação. *Revista Jurídica*, ago. 2004. Disponível em: <www.facs.br/revistajuridica/edicao_agosto2004/docente/doc_02.doc>. Acesso em: 10 mar. 2015.

⁸¹ BRASIL. *Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas*. 1. Ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 11.

refletir sobre o que diz Mazzota, a respeito das políticas públicas voltadas para a Educação Especial:

[...] modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.⁸²

As mudanças nas práticas estão associadas, em especial, ao fazer pedagógico, e esse não acontece unicamente pelas mãos dos professores, faz-se necessário a abertura à participação familiar e da comunidade escolar, mediante um projeto coletivo, esse é um dos eixos. Outro aspecto relativo a essas mudanças refere-se aos enfoques metodológicos e materiais didáticos que necessariamente precisam ser apropriados a assegurar que todos aprendam.

3.3 A aprendizagem por meio das interações sociais

“O homem é um ser social”.⁸³ Essa afirmação de Aristóteles feita há milênios atrás, nunca deixou de fazer sentido, e serviu de orientação e fundamentação para o pensamento moderno na constituição de várias teorias. Afirmar que o ser humano é um ser social, significa reconhecer a necessidade das interações sociais como condição de sobrevivência humana.

Através das relações sociais ocorre o desenvolvimento humano em todos os aspectos, especialmente, voltado para a aprendizagem. Esse pensamento milenar, na atualidade ganhou força e bases científicas. E Vygotsky pode ser considerado como um dos principais teóricos interacionista, graças à teoria sociointeracionista por ele desenvolvida, que descreve o funcionamento do desenvolvimento humano, por meio das interações, ressaltando a importância das mesmas no desenvolvimento integral.

Desde que nasce, o ser humano cria maneiras de se relacionar com o mundo; em cada fase da vida, o indivíduo vive desafios importantes que possibilitam o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, e isso não se dá de forma isolada,

⁸² MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 11.

⁸³ ARISTÓTELES. *Política I*. São Paulo: Escala, col. Mestres Pensadores, 2008, 1252a e 1252b. p. 13.

fatores de ordem biológica contribuem, mas é na interação social com o outro, que o ser humano se diferencia dos demais animais.⁸⁴

Nesse sentido, “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”.⁸⁵ Isso significa que o ser humano desde o seu nascimento interage, mesmo antes da comunicação oral, a sua familiarização com o meio ambiente ocorre por meio das interações sociais.

Essa compreensão possibilita afirmar que a aprendizagem também ocorre nesse processo interativo, ou seja, a interação possibilita troca de informações, e nessa troca, o conhecimento se constrói, de acordo com as condições psicológicas e biológicas próprias de cada fase do desenvolvimento.

Para explicar como ocorre o processo que possibilita o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky faz uma analogia com a história da humanidade, na qual a pré-história representa o processo inicial do desenvolvimento, onde as funções mentais superiores ainda não se desenvolveram, mas que sem a compreensão desse momento seria impossível compreender todo o processo da mente humana, nas suas diferentes fases; de igual modo, como seria impossível compreender o mundo atual sem conhecer a pré-história:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.⁸⁶

Observa-se, portanto, que todo processo de desenvolvimento da mente é marcado pelas interações, que por sua vez, estabelecem a aprendizagem, e como num modelo cíclico, a aprendizagem aprimora as estruturas mentais, possibilitando o desenvolvimento. Ou seja, concomitante com o desenvolvimento ocorre a aprendizagem e esta favorece aquele.

Esse processo só é possível porque acontece em rede (relações sociais), na qual cada sujeito social assume um papel significativo no desenvolvimento. O contato com o outro favorece a construção de hipóteses mentais relevantes, que

⁸⁴ VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 61.

⁸⁵ VIGOTSKY, 2001, p. 63.

⁸⁶ VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 61.

muitas vezes entram em conflito com a realidade posteriormente, mas que servem de suporte para o desenvolvimento e estruturação da mente, até que se alcance as funções psicológicas superiores, nas quais o nível de abstração se eleva, possibilitando a aprendizagem mais complexa.

Para Vygotsky, esse processo ocorre em dois níveis, conforme se observa:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.⁸⁷

Isso implica compreender que o processo de aprendizagem se torna facilitado por meio das interações com o outro, visto que o conhecimento não está no sujeito isoladamente e nem no objeto, mas na ação do sujeito sobre o objeto, que o manipulando e sofrendo a consequência de sua ação, o ser humano amplia sua capacidade de aprender. Agindo assim, assume um papel de sujeito ativo de sua aprendizagem.

Desde o nascimento, o ser humano experimenta as interações sociais, através dos diferentes grupos sociais que faz parte. Antes de entrar na escola, participa do grupo familiar e de outros grupos incentivados pela família. No entanto, na escola, esse processo torna-se intenso e diferenciado de qualquer outra vivência, legitimando a escola como o espaço de construção e compartilhamento de conhecimentos. E assim preconizando o que diz a educação inclusiva, Rodrigues afirma que:

Organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar de mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e cooperação em lugar da competição.⁸⁸

Naturalmente, as interações já ocorrem mesmo que não façam parte do planejamento pedagógico ou do currículo formal e intencional. Conhecer novos amigos, conversar, trocar experiências já faz parte da rotina escolar; e essa

⁸⁷ VIGOTSKY, 1998, p. 75.

⁸⁸ RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2. p. 7-16, jul./out.2008a. p. 11.

experiência é rica para a construção do conhecimento. Quando a escola aproveita esse potencial interacional que já faz parte da rotina escolar para a consolidação da aprendizagem, o processo de ensinar e aprender tem um ganho significativo.

Enfatiza-se que, “possivelmente em toda atividade ou comportamento humano se está produzindo aprendizagem em maior ou menor dose”.⁸⁹ Cabe a escola saber tirar proveito dessa condição natural presente nas interações entre os alunos e desenvolver ações didático-pedagógicas que garantam tais relações.

De acordo com a teoria de Vygotsky, é possível compreender que o contexto social é dinâmico e que o ser é ativo frente a essa dinamicidade, porque intervém, altera, modifica, e isso acontece aleatoriamente e naturalmente. Todavia, para a aprendizagem elaborada e sistematizada, fazem-se necessárias as intervenções para que conduza ao aprender aquilo proposto no currículo oficial da escola. Nesse momento, as interações sociais ganham novo sentido que é promovido pela ação didático-metodológica do professor. Tardif afirma que a experiência de trabalho cotidiana é para o professor:

[...] a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...] é apenas um espaço onde professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.⁹⁰

Nesse sentido, espera-se que a escola, abrindo suas portas para os alunos e alunas com necessidades especiais, possa ainda, articular-se em um momento de trocas, informações e orientações com outros profissionais, desvelando as especificidades e quais seriam os instrumentos adequados, para que cada aluno e aluna encontre um ambiente escolar adequado, sem discriminação, proporcionando um maior e melhor aprendizado possível.

Esse aspecto das interações que requerem a atuação e a intervenção do professor está relacionado às aprendizagens que necessitam de encaminhamento e de orientação. Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que

⁸⁹ POZO, J. I.; MORTIMER, E. F. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 60.

⁹⁰ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21.

se refere à distância entre o que o aluno já sabe e ao que ele ainda pode aprender (aprendizagem real e aprendizagem potencial).⁹¹

No contexto escolar, professores(as) e alunos(as) mais experientes atuam sobre a ZDP propiciando que crianças ainda em processo de aprendizagem, desenvolvam seus conhecimentos adequadamente e progressivamente. Em outros contextos, pessoas mais experientes, que podem ser pais, parentes ou amigos podem atuar nesse processo, numa rede de ações colaborativas.

3.4 A inclusão de alunos com deficiência à luz da Teoria Sociointeracionista

Conforme analisado anteriormente, a Teoria Sociointeracionista, defendida por Vygotsky, apresenta grande ênfase no aspecto social, na medida em que defende a ideia de que a formação da pessoa, enquanto ser social e aprendente, ocorre numa relação dialética, envolvendo sujeito e sociedade. Essa relação é a base de sua constituição pessoal e social.

Mesmo tendo sido desenvolvida em época anterior à definição da inclusão, a teoria sociointeracionista apresenta aspectos bastante contemporâneos e relevantes para as perspectivas de educação inclusiva, na medida em que defende a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de forma isolada, mas no contexto da interação com o outro.

Desse modo, o ser humano fora do contexto social tem grandes perdas no seu desenvolvimento, e, por conseguinte, na sua aprendizagem. É pautado nessa premissa que é reforçada a necessidade da inclusão dos alunos e das alunas com deficiência, de modo que lhes possibilite condições adequadas de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir dessa compreensão, é pertinente afirmar que a teoria sociointeracionista fundamenta a proposta de inclusão, na medida em que ressalta a necessidade do envolvimento entre os sujeitos para o desenvolvimento. E com base nesse entendimento, a inclusão beneficia a todos, e não unicamente o aluno e/ou a aluna com deficiência, visto que é nesse processo interativo que o indivíduo se completa com outro.

⁹¹ VIGOTSKY; COLE, 1998, p. 61.

Por outro lado, a interação é a forma mais eficaz de superar os estigmas criados ao longo da história da humanidade em relação à pessoa com deficiência, esses sim [os estigmas], inferiorizam a pessoa e limitam sua capacidade de participação na sociedade, visto que ao ser estigmatizado, a pessoa tem suas chances de crescimento e participação diminuída.

Por definição é claro, acreditamos que alguém com estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminação, através das quais efetivamente e, muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria de estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo, racionalizando algumas vezes uma animosidade, baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.⁹²

Reforçar os estigmas é uma forma de desumanizar a pessoa, e as práticas que separam e isolam as pessoas com deficiências sustentam a ideia de uma suposta incapacidade que por sua vez está em via contrária à inclusão. É nesse sentido, que as ideias defendidas na teoria sociointeracionista têm esse alcance de, entre outras questões, respeitar as diferenças, reconhecendo o potencial que existe em cada pessoa.

Observa-se, portanto, que a inclusão não beneficia apenas ao incluído, mas todos que participam desse processo. A sala de aula, a escola, a sociedade e mundo precisam ser inclusivos, de modo que assegurem acesso à participação e às oportunidades de forma igualitária a todos, e isso ocorra livre de qualquer interesse, mas a partir de uma relação, assegurada pela compreensão de que o outro também é importante e em muito pode contribuir. Segundo Carvalho, o contexto escolar representa

[...] um cenário do qual devem fazer parte inúmeros atores e autores, além do professor e dos alunos. Todos os que convivem com os aprendizes devem ser considerados atores, embora alguns não estejam presentes no cenário de aprendizagem que ocorre na sala de aula.⁹³

Por essa razão, que como já amplamente mencionada, a inclusão no contexto de sala de aula e no contexto escolar tem grandes chances de ser efetivada mediante a aplicabilidade da teoria sociointeracionista, que define a

⁹² GOFFAMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988. p. 15.

⁹³ CARVALHO, 2005, p. 114.

interação, a relação de afetividade, o reconhecimento da importância das diferenças entre as pessoas como condições essenciais para o crescimento individual e do grupo.

Essa compreensão de Vygotsky tem raízes nas pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano a partir de suas anormalidades físicas e mentais. Conforme se menciona: “Vygotsky procurou entender os efeitos da linguagem sobre os processos de pensamento. Essa relação levou-o a se interessar pelo desenvolvimento psicológico do ser humano a partir das anormalidades físicas e mentais”.⁹⁴

A compreensão em torno do desenvolvimento psicológico do ser humano, levou ao conhecimento de como as condições emocionais podem contribuir ou afetar o indivíduo como um todo, e com isso, reconhecer que num ambiente de aceitação, de respeito, de oportunidades igualitárias e de boa relação afetiva, aprendizagem e o desenvolvimento humano é melhor favorecido. E essas condições citadas são a base da teoria sociointeracionista, o que reforça mais ainda sua importância como subsidiadora das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista pedagógico, a sala de aula é onde a inclusão se faz sentir com mais ênfase por que as relações são mais próximas. E os alunos e alunas esperam de seu professor a atenção e o cuidado necessários. Por essa razão, a necessidade de uma atenção especial para com esse espaço, para que o que deveria ser positivo não cometa as mais profundas agressões ao aluno e/ou a aluna, excluindo-o de participação.

Entendemos que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula, onde diariamente o professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores. A sala de aula é o centro da educação escolar, pois a formação básica do educando se dá nesse espaço de interação entre sujeitos, mediados pela realidade.⁹⁵

Observa-se que é o professor quem conduz esse processo de aprendizagem e que por isso deve dispor dos conhecimentos necessários para que no seu agir não

⁹⁴ REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus, 1998. p. 22.

⁹⁵ VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*, 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002. p. 12.

limite o aluno e/ou a aluna do contato com o outro, que é condição necessária ao seu desenvolvimento. Observando que um dos objetivos apresentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é a “formação de professores para o atendimento educacional especializado, e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”.⁹⁶

A necessidade do preparo ao professor para a inclusão social na sala de aula é tão importante porque às vezes inconscientemente o professor acaba desenvolvendo o papel que exclui, através de critérios que selecionam os alunos e as alunas, pensando ele que estaria fazendo o melhor.

O problema da classe, em outras palavras, é reunir os que entram por um critério comum e excluir aqueles que estão fora de critério. Se, do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista teórico, do ponto de vista de conhecimento, isso é muito simpático, é muito potente; do ponto de vista social, do ponto de vista político, do ponto de vista educacional, cria, na prática, situações indesejáveis e muitas vezes insuportáveis.⁹⁷

É importante compreender que em se tratando de inclusão esses critérios da seleção deixam de existir. Isso não significa que todos terão o mesmo nível cognitivo e o mesmo ritmo de aprendizagem. Mas fazer dessa diversidade a própria condição de desenvolvimento.

⁹⁶ GRUPO de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

⁹⁷ MACEDO, L. *Fundamentos para uma Educação Inclusiva*. 2002. p. 3. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva, neste trabalho, deve ser compreendida como elemento de concretização do direito à educação para todos com oportunidades de acesso e permanência na escola, em condições iguais.

O presente estudo buscou analisar as contribuições da teoria sociointeracionista ao processo de inclusão, e nesse contexto, foi possível refletir sobre vários apontamentos que podem melhorar a prática pedagógica do professor, tomando por base, mudanças necessárias nas posturas pedagógicas do professor, a fim de facilitar a realização do processo ensino-aprendizagem de forma inclusiva, pois o enfoque inclusivo resulta do compromisso e competência deste profissional. Logo, este é responsável pelo êxito ou fracasso, inserção de todos, na atuação da escola, e na relação família e escola.

Antes mesmo de direcionar as atenções para o fazer na sala de aula, no que concerne às metodologias e relações interpessoais, é importante compreender que a inclusão vai muito além disso, é muito mais amplo e complexo, não se restringe à escola, envolve todos, a família, grupos de amigos, e a sociedade em geral, e é uma temática de abrangência mundial.

No entanto, o foco principal dessa pesquisa foi a educação inclusiva, por isso as abordagens estiveram mais direcionadas para o impacto da inclusão no fazer escolar, bem como, o que pode ser feito para que a inclusão realmente se efetive, levando em conta abordagens teóricas e experiências pessoais.

Como nenhuma prática acontece no vazio teórico, o processo ensino e aprendizagem acontece subsidiado por diversas teorias, algumas favoráveis à inclusão e outras não. E, no contexto inclusivo, procurou-se levantar ideias que deem conta de relacionar a teoria sociointeracionista à proposta de inclusão.

De certo que a teoria sociointeracionista desponta como uma grande possibilidade de direcionar ações que favorecem a inclusão, mas para isso, requer mudanças expressivas no conhecimento do professor, em relação tanto à teoria como ao que realmente significa a inclusão, pois não basta unicamente se dizer professor inclusivo, é necessário que isso seja sentido na sua prática, para que por

trás de uma suposta proposta de inclusão não se esconda as formas mais cruéis de exclusão.

De tudo que foi pesquisado e analisado ficou a certeza de que ainda há um longo caminhar até que a inclusão se torne algo natural, que faça parte do cotidiano das pessoas dentro e fora da escola, sem a necessidade de políticas e leis que a orientem e que penalizam a sua ausência, mas que ocorra por consciência, de que agir assim é o correto.

Com base no que se observa na escola (local de trabalho), é pertinente afirmar que a inclusão ainda é tratada apenas como um conceito abstrato. Isso se constata pela dificuldade de introduzir nas práticas escolares o que se define e se apregoa nas propostas teóricas e legais de inclusão.

A escola precisa vivenciar mudanças significativas nas suas práticas educativas, no que se refere à incorporação de políticas que propagam o reconhecimento das diferenças, com ênfase na inclusão de alunos e alunas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A escola enfrenta um grande desafio, organizar programas adaptados as necessidades específicas das pessoas com deficiências dentro das classes regulares de ensino. Para os professores, o maior desafio é planejar aulas com atividades das quais todos possam participar de forma solidária, esquecendo as diferenças individuais e valorizando a diversidade humana.

Ademais, ocorrem muitos casos de inclusão às avessas, na qual o professor fazendo uso do discurso da inclusão acaba priorizando sua atenção ao aluno e/ou a aluna diagnosticada com deficiência, deixando o restante da turma sem o atendimento pedagógico necessário. Nesse caso, tanto o aluno e/ou a aluna com deficiência, como a turma se prejudica porque a aprendizagem não irá ocorrer adequadamente, e nem a inclusão.

Faz parte do cotidiano escolar ainda casos de professores que em nome de algumas teorias menosprezam a capacidade real de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos e alunas com deficiência, centrando-se unicamente nas condições limitantes advindas da presença da mesma.

Por outro lado, professores que até se dizem comprometidos com a inclusão, mas não conseguem manejar a situação de modo que suas aulas

realmente se façam inclusivas. Observa-se ainda um total despreparo e desconhecimento em relação às teorias educacionais, e com isso, as ações pedagógicas que deveriam ser adequadamente planejadas, acabam acontecendo de forma aleatória.

Registra-se, aqui, que não foi pretensão esgotar as temáticas aqui debatidas: teoria sociointeracionista e inclusão, primeiro, por serem temáticas amplas e que repercutem em grandes discussões, e depois por considerar que todo conhecimento é inesgotável, a considerar que cada situação, cada momento histórico, cada realidade têm suas nuances.

O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa árdua, mas possível. Precisamos ser capazes de desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para nos impedir o avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças.

Necessita-se lutar por uma educação inclusiva que englobe o aspecto social, educacional e cultural, resultando numa inclusão total. Para isso, precisa-se vencer obstáculos e preconceitos permitindo a todos os alunos independentemente de seus talentos, habilidades ou necessidades especiais enriqueçam juntos. Precisa-se ter um espírito de educador pleno: ser pesquisador, audacioso, justo, reflexivo, flexível, sensível, acessível, ouvinte, dialético, aprendiz, consciente e crítico competente e politicamente comprometido com a construção do conhecimento humano voltado para a aceitação da diversidade.

Portanto, as temáticas em estudo aqui, ainda precisam de muita pesquisa, muitas análises e muitas reflexões, uma aproximação maior com a realidade escolar, o que encaminhou a pretensão pela continuidade desse estudo em um próximo curso, quem sabe o doutorado, para que, pela importância que esse tema é para melhoria nas relações interpessoais em sala de aula e na escola, ampliem-se os conhecimentos relativos a eles, e com isso, torne-se uma importante fonte de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Política I*. São Paulo: Escala, col. Mestres Pensadores, 2008, 1252a e 1252b.

BAYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. CUNHA, Patrícia. *A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.

BITTAR, E. C. B. *Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania*, 2. ed. rev. mod. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2006.

BOAVENTURA, E. M. Direito à educação. *Revista Jurídica*, ago. 2004. Disponível em: <www.facs.br/revistajuridica/edicao_agosto2004/docente/doc_02.doc>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. *Constituição Federal*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da Casa Civil, 2004.

_____. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 maio. 2014.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. *Ensaios Pedagógicos: Construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília: MEC/ SEESP, 1995.

_____. Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação Especial/destaque*. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Fórum de debates/ p. 19, 23, 24, 29. MEC; SEEP; 2008.

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

BRASÍLIA. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

CAMARGO, S. P. M.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. In: *Psicologia & Sociedade*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, S. N. (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COLL, C.; et al. *Desenvolvimento psicológico e educativo*. v. 3, 2. ed. São Paulo: Armed, 2010.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Espanha: ONU, Ministério da Educação e Ciência da Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FERREIRA, V. da S.; OLIVIERA, L. N. de. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. In: *Revista Reviva*, ano 4, 2007.

FISCHANN, R. Constituição Brasileira, direitos humanos e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 156-167, jan./abr. 2009.

GARDNER, H. *Metes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas mentes e a dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2005.

GENTILLI, P. *Desencanto y utopia: la educación em el laberinto de los nuevos tempos*. Rosário: Homo Sapiens, 2007.

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOFFAMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

GRUPO de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

GUENTHER, Z. C. *Capacidade e talento. Um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2003.

HADDAD, S. *Educação e exclusão no Brasil*. São Paulo: Observatório da Educação/ação Educativa, 2007.

MACEDO, L. *Fundamentos para uma Educação Inclusiva*. 2002. p. 3. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L.V. de. (Orgs.) *Inclusão: compartilhando Saberes*. 2. ed. Petrópolis. R.J.: Vozes, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MERCADANTE, M. T. SCAHILL, L. *Psicofarmacologia da Criança*. São Paulo: Memnon, 2005.

MERCADANTE, M. T.; GAAG, R. J. V.; SCHWARTZMAN, J. S. *Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação*. São Paulo, 2007.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. A Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

POZO, J. I.; MORTIMER, E. F. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceitos na Escola – Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo, Summus, 1998.

_____. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RIVA, R. M. S. *Direito à Educação: condição para a realização da plena cidadania*. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário FIEO, UNIFIEO. Osasco, 2008.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2. p. 7-16, jul./out.2008a.

SCHWARTZMAN, J. S. *Síndrome de Rett*. Ver. Bras. Psiquiatria. [on line], v. 25, n. 2, 2003.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n. 2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-dueto, 2005.

SOARES, M. A. L. *A Educação do surdo no Brasil*. Campinas. 2 ed. São Paulo, 2005.

TAMANHA, A. C. PERISSIMOTO, J. CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção de conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, São Paulo, p. 296-299, ano 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, G. *Transtornos Comportamentais na Infância e Adolescência*. São Paulo: Rubio, 2006.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem*. Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEER, R. V. D.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 61.

_____, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potencias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

_____. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 1, n. 13, p. 173-183, 1997.