



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

Neli Klix Freitas¹

Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC

Resumo

O artigo foi elaborado com base em pesquisa-ação e tem como objetivo apresentar uma análise da educação inclusiva baseada nas percepções de 30 professores e de 10 alunos com necessidades educativas especiais. Os dados dos professores foram coletados durante um programa de capacitação docente para educação inclusiva, realizado em Maio de 2010 em Florianópolis, Santa Catarina, sendo utilizada como instrumento a técnica cartas de quem gosta de escrever. O instrumento empregado com os alunos foi o desenho do par educativo, que foi coletado em três escolas uma semana antes da capacitação docente. Os desenhos foram apresentados aos professores durante a capacitação, e debatidos. A análise do material coletado contempla categorias, como: aceitação de ritmos cognitivos distintos na aprendizagem, formação docente em tempos de educação inclusiva, interações entre professores e alunos, recursos didáticos e pedagógicos nas escolas, afetividade, caracterizando percepções dos participantes e uma análise da educação inclusiva. A legislação em educação inclusiva mostra uma evolução favorável, mas há outros fatores neste processo, como o dualismo sobre inclusão e exclusão ainda existente na vida em sociedade, que necessita de uma revisão crítica permanente, considerando o vínculo inseparável entre educação e cidadania.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Formação docente, Desenhos de alunos com necessidades educativas especiais, Percepções.

¹ Doutora em Psicologia, formação em Psicologia, Educação e Artes. Docente efetiva da UDESC. Docente Permanente do PPGAV (Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais) na linha de Ensino. Desenvolve pesquisas sobre Educação Inclusiva, Educação Especial e Formação Docente. É habilitada pelo CNPq para orientações em Cursos de Mestrado e Doutorado desde 1998. E-mail: neli.artes@uol.com.br



INCLUSIVE EDUCATION AND CITIZENSHIP: APPROXIMATION AND CONTRADICTION

Abstract

The purpose of this article based on the action research method is to present an analysis of inclusive education based on the perceptions of 30 teachers and 10 students with special educational needs. The research was developed during an inclusive education teacher formation program, in Forianópolis (in Santa Catarina state, Brazil), using the technique of letter writing with the teachers, while the students were asked to draw about the teacher-student relationship at school. The drawings were shown to the teachers during the formation program. The analysis of the collected data made the identification of perceptions possible, such as where to insert difficulties of learning, teacher formation, interactions between teachers and students at school, affectivity, technical questions about pedagogy and a good evolution of inclusive education. The policies in inclusive education have made inclusion possible, but other factors are important, such as the dualism between inclusion and exclusion in society, which is an important question about inclusive education and citizenship.

Key words: Inclusive education; Teacher formation; Drawing of students with special educational needs; Perception.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CIDADANIA: APROXIMAÇÕES E CONTRADIÇÕES

A concepção da educação vinculada à cidadania implica na compreensão da mesma como um processo dialético, contínuo, histórico, contextualizado, marcado por contradições e pela busca de superação das mesmas. Assim entendida, a educação inclusiva insere-se no cenário histórico dos direitos de cada cidadão. Trata-se de direitos tidos como indicadores do progresso social e histórico.

O verbo incluir, do latim *includere* significa conter, compreender, fazer parte, participar. A práxis em educação inclusiva remete-nos à reflexão sobre a escola que temos, ou que pensamos ter; como um lugar de plena normalidade e que, em face da legislação atual abre suas portas para crianças com necessidades educativas especiais, estabelecendo propostas de construção de um projeto pedagógico com vistas ao respeito às especificidades, sempre com ênfase na interação social, em diferentes áreas do conhecimento (BOBBIO, 2004).

A concepção de educação inclusiva estabelece então, para as escolas, que as mesmas devem acomodar todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais,



emocionais, linguísticas ou outras. Ainda, deve incluir alunos deficientes, alunos com altas habilidades, crianças e jovens de rua, crianças e jovens que estão no mercado de trabalho, outras que são nômades, de minorias étnicas ou culturais, crianças e jovens de distintas áreas geográficas, ou de outros grupos em desvantagem, e/ou marginalizados (ALMEIDA, 2003).

Nessa perspectiva, cabe aos pesquisadores e estudiosos envolvidos com ensino questionar se o sistema tem tentado discutir a questão do outro nas políticas públicas e nos parâmetros curriculares, ou se o que preocupa é a obsessão pelo outro. Não parece um exagero afirmar que a escola atual ainda não se preocupa genuinamente com o outro, mas tem se tornado muitas vezes, obsessiva diante de cada fragmento da diferença em relação à mesmice. Parece ser impossível pensar no ensino e na aprendizagem sem a presença da pressuposição da existência da alteridade. (BRANDÃO, 2002).

Muitas crianças e jovens que frequentam escolas com educação inclusiva procuram recuperar a humanidade que lhes foi roubada, ou negada, e encontrar um espaço onde sejam tratados como humanos. Para os professores que se engajam nesta proposta, que nada mais é do que a síntese da inclusão trata-se de cumprir uma função histórica diante da exclusão social e cultural.

Este artigo tem como proposta a apresentação de uma análise da educação inclusiva por meio das percepções de professores e de alunos com necessidades educativas especiais, como sujeitos envolvidos neste processo. Contempla ainda a reflexão dos professores sobre formação docente, sobre programas de capacitação e, principalmente, sobre a aceitação de diferentes ritmos para aprender, questões que se inserem no cotidiano da escola. As percepções dos alunos sobre a educação inclusiva contemplam as interações estabelecidas com os professores, que são exploradas no desenho do par educativo: professor e aluno, acrescido de verbalizações. Compreende-se o desenho como um elemento de mediação na aprendizagem e na comunicação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Alunos com necessidades educativas especiais são aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem ao longo de sua escolaridade, que exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que aqueles que são oferecidos aos colegas de sua idade (COLL; MIRAS, 1996, p. 364).

É na escola inclusiva que pode ocorrer o aprendizado do respeito às diferenças, e isso significa que estes alunos podem adquirir autonomia frente ao conhecimento construído socialmente, tendo acesso a ele, o que permitirá condições para exercerem plenamente sua cidadania. Apesar de todos os avanços, ainda hoje, eles crescem e são levados a se posicionar na sociedade como cidadãos de segunda classe. Ainda existe uma tendência forte na vida social e em educação para a rejeição das diferenças, como se houvesse uma identidade tida como normal, única, padronizada, sem fissuras, sem limitações. Esta visão normalizadora tende a padronizar as pessoas, e ainda encontra espaço em algumas tramas sociais.



A inclusão em educação, ao contrário, impõe a demolição dos discursos educacionais que excluem as diferenças. A fronteira que separa de forma nítida aqueles olhares que continuam pensando que o problema da educação escolar está na anormalidade, no anormal, bem como daqueles que pensam o oposto: os que consideram a normalidade como o problema em questão é que deveria ser colocado sob suspeita. Trata-se de representações que se apresentam como científicas e acadêmicas, vigiando cada desvio, descrevendo cada detalhe, cada vestígio da normalidade, suspeitando de toda deficiência com a conhecida afirmação de que “algo está errado no sujeito, que possuir uma deficiência é um problema” (SKLIAR, 2003, p.18).

Essas considerações remetem-nos a lançar outros olhares, talvez menos vigilantes, que tenham de inverter a discussão, fazendo da norma o problema que deve ser colocado em questão. Esses olhares têm muito a oferecer à educação em geral, produzindo a desmistificação do normal, questionando os parâmetros instalados em educação e na sociedade sobre o que deve ser correto. (SILVA, 1997; SKLIAR, 2003).

Normalizar significa escolher arbitrariamente uma identidade, e fazer dela a única possível, a identidade considerada como verdadeira e adequada. Nessa perspectiva, as pessoas com necessidades educativas especiais não encontram um espaço de aceitação (SKLIAR, 2003).

A função da escola, em muitos casos é a repetição do *status quo* existente fora de seus muros, na sociedade. Mantê-lo, seria o que McLaren chama de currículo oculto “[...] que desobriga o professor da necessidade de engajamento num auto-escrutínio pedagógico ou em qualquer crítica séria de seu papel na escola, e da escola na sociedade em geral.” (MCLAREN, 1997, p. 242). É impossível pensar em educação inclusiva mantendo o mesmo sistema inalterado.

Trata-se então, de mergulhar na educação em toda a sua complexidade, em toda sua rica variedade, de conhecer o outro, desfazendo ideias preconcebidas e a discriminação impensada, e de ver a heterogeneidade como algo rico e valioso. No entanto, ao mesmo tempo em que tais contradições indicam a necessidade de se estabelecer, com maior clareza, as intenções e objetivos para uma educação inclusiva, o fato de que ela exista, e está incorporada na legislação corrente, representa um ponto de partida para que se repensem práticas pedagógicas e curriculares, levando em conta a valorização da diversidade e do respeito como condições necessárias à democracia e à necessidade de se buscar superar estereótipos, preconceitos e a exclusão social.

Diante da educação inclusiva, das demandas emanadas da legislação vigente, o sistema educacional deve oferecer oportunidades para o desenvolvimento, para a formação individual, com oportunidades para todos, com práticas educativas que respeitem as necessidades dos alunos e as potencialidades de aprendizagem. Juntamente com a aprendizagem, estar incluído significa para cada aluno, melhora na qualidade de vida e, a partir daí uma perspectiva de igualdade social. Desta forma é indispensável que o professor possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, em uma mesma



classe, alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Esta postura só será possível se,

[...] passarmos de uma pedagogia do ensino para uma pedagogia da aprendizagem, na qual se procure investigar as condições propícias à apropriação por parte, dos objetivos cruciais da aprendizagem [...] compreender a forma como cada aluno constrói e desenvolve a sua aprendizagem e, por outro lado, proporcionar orientações individualizadas a partir das dificuldades que o aluno apresenta (ALMEIDA, 2003, p. 70-71).

Esta citação coincide com algumas de nossas reflexões sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre o lugar desses alunos na educação inclusiva: não excludente, e reflexiva. Esta proposta requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios nas práticas pedagógicas e com o reconhecimento de representações culturais. Significa não perder de vista o caráter provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais. A interlocução é a chave para abrir portas na subjetividade conformista, ao insistir que os homens são essencialmente sujeitos de conhecimento e de comunicação (FREIRE, 1971).

Freire (1983) trabalhou dialeticamente o ensinar e o aprender. Criou o neologismo “dodiscência”, unindo docência e discência, como, muitos anos antes Vygotsky criou o termo “obuclênia”, que significa ensinar e aprender ao mesmo tempo, e que, mais recentemente foi retomado em uma de suas obras traduzidas (FREIRE, 1983; LURIA, 2005).

A história mostra que as sociedades humanas são marcadas por ações advindas de diferentes áreas do conhecimento. Englobam conjuntos identificáveis nas áreas de formação humana, constituindo um acervo que, ao longo dos séculos a humanidade tem construído, acumulado, transformado. Os desafios são permanentes, e convidam a mudar a direção do olhar. A educação inclusiva é uma possibilidade que se abre no campo da educação, podendo beneficiar a todos os alunos, com e sem necessidades educativas especiais. No Brasil, o desafio foi lançado. A educação inclusiva, com força de lei despontou como realidade.

A Constituição Brasileira de 1988, capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205 prescreve que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. Em seu artigo 208, prevê que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) mais recente – LEI n. 9394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino, dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referenciando no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:



currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva prevê a inserção de todos os indivíduos, por meio da inclusão em classes regulares de ensino, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais, origem sócio-econômica, raça ou religião.

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos (CORDE, 1994, p.11).

Para ampliar a reflexão sobre inclusão e exclusão referimos Arroyo (2001) em sua abordagem referente aos movimentos educacionais do século XX: por um lado, trata-se de transformar a educação em um bem de consumo, rompendo com a promessa meritocrática de mobilidade social com a qual foi construído o sistema educacional. Por outro, amplia sua utilização para socializar através de novos significados sobre a ordem social, na qual se insere a proposta inclusiva. É como estar diante de quadros superpostos, ou partes de um mesmo quadro. Na realidade, é um mesmo quadro, que possui tonalidades diferentes. Diante dele uma questão com duas polaridades pode ser apontada: é possível pensar nos vínculos entre inclusão, exclusão, sociedade e educação.

Muitas crianças e jovens que frequentam escolas com educação inclusiva procuram um espaço onde sejam tratados como seres humanos. Para os professores que se engajam nesta proposta trata-se de cumprir uma função histórica diante da exclusão social e cultural. Quando se fala na aprendizagem em conjunto isto significa levar em consideração o contexto sócio-cultural. Trata-se da ideia do ser humano imerso num contexto histórico, enquanto “[...] corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 2005, p.23).

Segundo Vygotsky a interação com o mundo ocorre por meio de mediações, ou seja, não é uma relação direta, mas uma relação mediada, e essa é uma questão fundamental para o professor. “[...] A analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (VYGOTSKY, 1984, p.51).

A partir das premissas do pensamento de Vygotsky (1984; 1996; 2003) pode-se pautar a escola, e especificamente a escola inclusiva como um lugar onde a intervenção pedagógica é fundamental para desencadear o processo de ensino e de aprendizagem. O ingresso na instituição escolar regular de uma criança com necessidades educativas especiais tem o papel explícito de interferir neste processo, diferentemente das situações informais vivenciadas por ela, como o ambiente familiar, por exemplo, onde aprende por imersão. A educação escolar deve proporcionar avanços na zona de



desenvolvimento proximal.

Segundo Rego (1995), o conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento infantil, porque permite o delineamento das competências da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. A aprendizagem deve interagir com o desenvolvimento, produzindo o que Vygotsky (1984) chama de zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes em domínios específicos. Esta potencialidade para aprender não é a mesma para todas as pessoas, ou seja, a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, é singular e único. É em interação social que ocorre o processo de construção das funções mentais superiores, tipicamente humanas. O desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado, estando então, ambos os processos, aprendizagem e desenvolvimento, inter-relacionados. O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização de materiais fornecidos pela cultura, como um processo que se constrói de fora para dentro. O processo de internalização consiste na reconstrução interna de uma operação externa, ou seja, um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, o que resulta de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Outro fator importante decorrente do aporte teórico de Vygotsky (1984) é a interação dos outros membros na mediação entre o indivíduo e a cultura. O ensino viabilizado no grupo tem repercussões para o indivíduo, ou seja, o ambiente influencia a internalização das atividades cognitivas no indivíduo, de modo que o aprendizado gere desenvolvimento. O aluno com necessidades educacionais especiais não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas sim, quem aprende junto ao outro, nesta interação com o que o seu grupo social, no qual está inserido produz, tal como: valores, linguagem e conhecimento. De acordo com essas afirmativas, um currículo não pode ser dissociado da sociedade. Deve contemplar as disciplinas tradicionais, inserindo a linguagem verbal e oportunizar o acesso dos alunos às linguagens não-verbais. No caso de alunos com necessidades educacionais especiais, muitas vezes as linguagens não-verbais constituem importantes processos mediadores da aprendizagem. São linguagens gráficas, corporais, dentre outras. O desenho insere-se nesta gama denominada como linguagens não-verbais, juntamente com outras possibilidades de comunicação. Trata-se então, de buscar inovações metodológicas para o cotidiano da sala de aula. O acesso à tecnologia também é relevante no ensino, tendo em vista os avanços nesta área nos últimos anos.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância. Vygotsky (1984) situa três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: o aluno, como o sujeito que



aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas.

Este texto focaliza a identificação e a análise da educação inclusiva através das percepções de trinta professores e de dez alunos com necessidades educativas especiais. O artigo contempla ainda a reflexão dos professores participantes da pesquisa sobre formação docente, sobre programas de capacitação e, principalmente, sobre a aceitação de diferentes ritmos para aprender, questões que se inserem no cotidiano da escola. As percepções dos alunos sobre as interações estabelecidas com os professores são exploradas no desenho do par educativo: professor e aluno, acrescido de verbalizações. Compreende-se o desenho como um elemento de mediação na aprendizagem e na comunicação dos alunos com necessidades educativas especiais, como linguagem não-verbal.

Metodologia

Os dados da pesquisa deste artigo foram coletados durante um programa de capacitação de professores em educação inclusiva da Rede Pública Estadual de Ensino de Florianópolis, Santa Catarina, e foi desenvolvido na última semana do mês de Maio de 2010. Os professores que trabalham em escolas com classes de educação inclusiva foram encaminhados para a capacitação pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. O programa ocorreu nas dependências de um estabelecimento, na sala de reuniões de professores. A metodologia empregada seguiu os pressupostos e postulados da pesquisa qualitativa, com base em princípios da pesquisa-ação. (FLICK, 2004).

Foram participantes do programa e da pesquisa 30 professores, 22 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, na faixa etária compreendida entre 26 e 47 anos. Dentre estes professores 18 são graduados em Pedagogia, 6 em Artes Visuais (Licenciatura), 4 em História e 2 em Letras. Depois das explicações sobre a pesquisa e da concordância de todos na participação, solicitou-se que os mesmos escrevessem uma carta a um professor que tivesse sido significativo em sua formação. Nesta carta deveriam dirigir-se a este professor do passado, escrevendo o que gostariam de dizer-lhe, caso pudessem encontrá-lo novamente. Poderiam escrever livremente. Estas cartas, redigidas de próprio punho, constituíram o instrumento de pesquisa, juntamente com as verbalizações dos professores.²

Anteriormente ao programa de capacitação docente, mais precisamente uma semana antes, em visitas a três escolas, foram coletados desenhos sobre o par educativo com 10 crianças com necessidades educativas especiais, alunos destes mesmos professores. Dentre os alunos participantes seis foram identificados com tendo Síndrome de Down, um com Autismo, dois

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).



com Transtorno do Déficit de Atenção, com Hiperatividade e uma criança com Deficiência Auditiva. A faixa etária oscila entre 9 e 12 anos, sendo que 4 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. As crianças foram solicitadas a realizar um desenho sobre o par educativo, ou seja, o desenho do professor e de um aluno. Solicitou-se a estes alunos que falassem sobre os desenhos, bem como sobre seu professor.

A pesquisa tem como foco, então, os professores que trabalham em escolas de educação inclusiva, bem como alunos com necessidades educativas especiais. O foco recai sobre a identificação e análise das percepções dos participantes sobre a educação inclusiva.

Durante a capacitação, onde os dados foram coletados, os docentes falaram sobre o que escreveram ao professor do passado. Depois destes depoimentos procedeu-se à apresentação dos desenhos feitos por seus alunos sobre o par educativo, bem como o relato dos comentários dos mesmos.

Os professores, em suas cartas, apresentaram registros sobre a escola e sobre suas vivências como alunos, como sendo tempos vividos. Citaram questões relacionadas com a afetividade dos professores do passado, do diálogo, das interações sociais.

Apresentação e análise dos dados

Os dados dos professores são reveladores de preocupações com a formação, em duas direções: uma se relaciona com novos domínios, teorias e tecnologias, com questões legislativas e curriculares.

Ao escrever para um professor que tenha sido significativo na trajetória profissional evidenciaram-se percepções importantes para a compreensão de contextos em mudança. Referem-se a uma tensão crescente entre duas posições que possuem potencial fortalecedor e persuasivo na luta contra a opressão e na busca pela liberdade humana, essenciais quando se fala em educação inclusiva: aceitar e não aceitar a proposta. A presença de manifestações afetivas pelos professores é essencial para o acolhimento de crianças com necessidades especiais, pois minimiza os sentimentos de rejeição e de baixa autoestima, que são comumente encontrados nas mesmas. Duas questões foram também presentes no debate entre os professores: como é possível eliminar o sofrimento das crianças com necessidades educativas especiais e de suas famílias? Como sensibilizar a sociedade, as autoridades responsáveis pelas políticas públicas para pensar sobre esse sofrimento que exclui, segrega, aprisiona e conduz à alienação social? Alguns evidenciaram sentir medo diante desses desafios, insegurança, relacionando-os com a própria formação. Revelaram que, em alguns momentos consideram que seria melhor manter o modelo anterior, que muitos vivenciaram durante a sua formação na graduação, antes da legislação que torna obrigatória a educação inclusiva, pelo temor de que este processo não alcance os resultados



propostos. Estes professores encontram-se presos a um modelo de formação que não coincide com as demandas atuais e, por essa razão preferem manter um modelo pedagógico já solidificado e, segundo seu ponto de vista, consolidado pelo tempo. Trata-se de duas percepções distintas, mas que coexistem nas escolas com educação inclusiva.

Os desenhos realizados pelas 10 crianças com necessidades educativas especiais estão associados com o que elas conhecem, bem como com a imaginação. A escolha do desenho como técnica nesta atividade relaciona-se com a proposta da educação inclusiva para alunos com e sem necessidades educativas especiais, inseridos em escolas que vivenciam este processo, entendido como linguagem não-verbal, mediadora de aprendizagens, percepções e interações. Parte-se da compreensão de que o desenho é uma importante forma de comunicação que, em muitos casos substitui a linguagem oral, ou acrescenta a ela novos elementos comunicacionais e imaginativos.

Para Vygotsky (1996) a imaginação é uma atividade vinculada com a realidade e com os significados. Pelos desenhos, as crianças interpretam o mundo, mostram o que conhecem, comunicam a realidade, segundo suas vivências. Pelas verbalizações associadas aos desenhos, as crianças atribuem significados aos mesmos. Esses significados revelam o sentido atribuído ao desenho pela própria criança. Não se trata então, de uma interpretação que parte de outra pessoa, mas que é dada pela própria criança que desenha. O pensamento expresso pela palavra da criança comunica seu mundo, suas vivências integradas com a aprendizagem. Quanto mais a criança aprende, quanto maiores e expressivas forem suas experiências, mais capaz será de processar diferentes aprendizagens. Nessa perspectiva, a escola tem um papel importante. A capacidade imaginativa se amplia pela experiência. É na relação afetiva com os outros, com o meio, com a cultura que a imaginação se manifesta e simultaneamente amplia o repertório de aprendizagem. Nesse processo, a criança pode ampliar a consciência de si, sua autoconfiança se modifica, e a linguagem assume um papel mediador.

As crianças participantes da atividade desenharam sua professora do modo como a conhecem e percebem. Algumas professoras, nos desenhos estavam distantes do aluno, em tamanho ampliado, sendo que os alunos desenhados tinham tamanho reduzido. Outros alunos desenharam a professora ao seu lado, logo a sua frente. Os alunos comentaram seus desenhos, mas de modo breve, como: “esta é a minha professora, e este é um aluno, ou este sou eu.” Quatro alunos acrescentaram que “gostam da professora,” ou que “a professora é boa, é amiga, e sabe ensinar bem”. Ainda comentaram que “gostam muito da escola, porque lá podem aprender com outras pessoas”. Os comentários foram breves, considerando-se as limitações das crianças, todas com necessidades educativas especiais.

Concorda-se com a posição teórica de Vygotsky sobre pensamento, linguagem, imaginação e desenho, de que a riqueza expressiva ocorre pela via da linguagem que, associada à imagem possibilita o acesso ao significado. Por essa razão, nessa perspectiva não se interpreta o traçado do desenho, os esquemas gráficos, mas uma totalidade, que dá sentido à



aprendizagem e às relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula, segundo a percepção destes sujeitos. A análise dos desenhos, segundo a proposta de Vygotsky, permite integrar imagem e palavra, imagem em ação, que é a dinâmica da imaginação. O autor apresenta uma formulação teórica sobre a imaginação. Para ele imaginação é sinônimo de fantasia, e não tem um sentido irreal. As imagens da sociedade, da cultura possibilitam ao ser humano, formar representações das interações mediadas por várias relações: com outros sujeitos, com os signos, símbolos e/ou imagens e objetos da cultura.

Para Vygotsky (1996; 2003) a atividade criadora é uma manifestação exclusiva do ser humano, pois apenas ele tem a capacidade de criar algo novo a partir do que já existe. Levando em consideração a memória, o ser humano pode imaginar situações futuras e formar outras imagens a partir daquelas com que interage. A ação criadora, desta forma residiria em um processo de constante construção, desconstrução e reconstrução. A imaginação tem um papel essencial nesse processo. Para o autor a imaginação não se alimenta somente do que já existe, do vivido, das experiências, das lembranças de vivências concretas, mas permite a recriação, que integra distintas linguagens: verbais, gráficas, corporais. No que se refere ao desenho da criança, o mesmo está pautado na realidade conhecida por ela, nas imagens que conhece, mas cria também outra realidade, com significado próprio. A imaginação não se limita a uma produção de imagens constituídas, mas leva em consideração esta bagagem imagética, criando novas combinações. Desenhando objetos reais, por exemplo, a criança expressa o significado das coisas que vê. Portanto, o que ela registra não é a realidade material do objeto tal como ele é, mas sim uma realidade vista por sua lente, uma realidade conceituada. (VYGOTSKY, 1996; 2003).

Vygotsky (1996, 2003) relaciona a imaginação com o desenho, apresentando uma formulação teórica para a imaginação, que serve de fundamento para nossa pesquisa. Suas concepções sobre a linguagem, sobre os signos e sobre a cultura igualmente fornecem uma base teórica na qual a análise dos dados coletados encontra apoio.

Segundo Vygostky (1996; 2003) pode-se chamar de atividade criadora a realização humana de algo novo, e examinando a conduta humana pode-se perceber, em toda a sua atividade criadora, que ela distingue-se em dois tipos básicos de impulsos, sendo um deles reprodutor e vinculado à memória. Já as atividades humanas que não se vinculam à reprodução pertencem a uma segunda função: a criadora ou combinatória. Refere que a psicologia chama de imaginação essa atividade criadora do cérebro humano fundamentada na combinação, mas não se refere à imaginação como algo irreal, e sim, como base da função criadora. As crianças, desde os seus primeiros anos, já possuíam uma função criadora, que seria refletida em suas brincadeiras, jogos, desenhos. Para o autor, há algumas formas de vinculação entre imaginação e realidade. A primeira delas é extraída das experiências anteriores dos seres humanos e, deste modo, a imaginação opera sempre com materiais tomados do mundo real. Assim, quanto mais rica for a experiência



humana, mais rica será também a imaginação de que um ser humano dispõe, o que reitera a importância das interações sociais desde a infância.

A segunda forma de vinculação entre imaginação e realidade não se realiza entre elementos fantasiosos da realidade, mas sim de produtos preparados da imaginação e determinados fenômenos complexos da realidade. Isto significa que o ser humano não somente reproduz o que foi assimilado em suas experiências, mas, partindo delas, cria novas combinações. Segundo estes pressupostos de Vygotsky (1996; 2003) na primeira forma de vinculação entre imaginação e realidade, a imaginação se apóia na experiência. Já na segunda forma, é a experiência que se apóia na imaginação. Existe um movimento imagético, uma realimentação entre imaginação, experiência e realidade que, como uma trama intrincada encontra-se na base do processo de construção do conhecimento. Destas considerações pode-se avaliar a importância das interações sociais para uma criança. A escola deve ser então, um espaço onde as interações ocorram de modo espontâneo, sem cerceamentos.

Para Vygotsky (1996; 2003) a terceira forma de vínculo entre a função imaginativa e a realidade é o envolvimento das emoções, que pode ocorrer de duas maneiras: toda a emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens e eventos que remetem a elas. A emoção pode eleger impressões, ideias, imagens congruentes com o estado de ânimo predominante naquele dado instante. Estas imagens são rememoradas ao longo da vida. Decorre daí a importância de imagens que projetem contextos de aprendizagens como sendo referenciais para a vida.

Seguindo as formulações de Vygotsky (1996; 2003), a quarta e última forma de vinculação entre imaginação e realidade fundamenta-se na hipótese de que o edifício erguido pela imaginação pode representar algo totalmente novo, não existente na experiência do ser humano. Nesta perspectiva encontra-se um vínculo estreito entre imaginação e conhecimento. Quanto melhores forem os estímulos à imaginação em uma criança, melhores oportunidades para conhecer o mundo serão configuradas.

Quanto ao desenho Vygotsky (1996; 2003) afirma que a criança não desenha o que vê, mas o que conhece. Referente a isto destaca o papel da mediação, seja pelos signos, seja pelo outro social. Na concepção de Vygotsky a mediação possibilita o surgimento de uma nova força, a partir do surgimento dos signos psicológicos, da linguagem, que irá alterar a constituição do sujeito nas relações entre desenvolvimento e aprendizado, estando mais centrada nos fatores sociais, do que nos biológicos. De biológicos, que antes produzia funções psicológicas elementares, chega ao desenvolvimento cultural, que transforma funções psicológicas elementares em superiores. Desta forma, ao trabalhar com o desenho, em se tratando de crianças com necessidades educativas especiais, estes princípios fundamentam nossos diálogos e reflexões, e são essenciais nesta pesquisa. Quando o processo de produção do desenho traz à tona figuras, fantasias e imaginação representam o real possível, elaborado pelas vivências da criança, que é também socialmente constituída. A fala também é mediadora de outras atividades da criança, como



o jogo, o brinquedo. Na produção do desenho ocorre a mediação através do signo verbal, onde o significado é auto-atribuído pelo autor do mesmo. Este processo é determinado pelo contexto social e cultural: ninguém pinta, desenha, ou molda aquilo que vê, mas o que aprendeu a ver. A importância da arte é expressiva no processo educativo de ensino e de aprendizagem da criança como sujeito que se expressa e se insere no mundo, ampliando repertórios e somando experiências que irão alimentar seu imaginário.

A livre expressão da criança depende de oportunidades proporcionadas pelo meio e, ao mesmo tempo amplia as suas possibilidades para interagir com o meio. Pelo desenho, a criança se apropria do meio. Desenhar é então, um modo de compreender o mundo e de expressar o que foi aprendido. Essas afirmativas revestem-se de importância no ensino. Como representação e recriação da realidade, o desenho está impregnado pela memória: memória individual, que é formada no bojo da memória coletiva; memória oficial, construída para perpetuar, e senso comum, que constitui material bruto da produção artística e cultural. O momento de duração do desenho registra momentos de passagem. A relação com o desenho transcende o aspecto figurativo: aciona a imaginação, possibilitando uma leitura simultaneamente singular e plural. Trata-se de uma leitura possível do desenho, não exclusiva, não única. Não existe uma leitura uníssona do desenho. Sua compreensão ocorre em um intervalo chamado espaço de significação. Nele estão conjugados história, memória e contexto, e esta leitura coincide com a postura de interação sócio-cultural.

Tendo como fundamentos estes pressupostos teóricos de Vygotsky empregamos o desenho e as verbalizações nessa pesquisa. Na análise dos dados é possível evidenciar que o desenho revela as vivências das crianças em interação com os professores, a afetividade, a imaginação. Não é uma aptidão para a arte, nem deve ser considerado como mera atividade escolar. Trata-se de um diálogo permanente entre a criança e o mundo, uma constante busca de inteligibilidade e de comunicabilidade.

Os professores tiveram acesso aos desenhos e aos comentários feitos pelos alunos. Manifestações afetivas foram evidentes, diante do confronto com duas experiências: ser aluno e ser professor. Estas experiências foram amplamente debatidas pelos professores durante a capacitação. Foi possível evidenciar percepções que remetem à reflexão sobre a educação inclusiva. Ainda há dificuldades para a aceitação da presença de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas, para alguns professores. Estas dificuldades podem ser geradoras de resistências para a aceitação de diferenças, e interferem nas relações entre professores e alunos, também na práxis docente. São percepções diferentes, que foram explicitadas também nas cartas redigidas pelos participantes. Nestas cartas os professores escreveram que, apesar de concordarem com a educação inclusiva, suas vivências durante a formação foram distintas. Conseqüentemente há falta de preparo para a educação inclusiva, o que gera insegurança, em muitos casos. Alguns professores não aceitam a educação inclusiva, e apontam vários motivos para tal: não há material específico, o acesso à sala de aula, para muitos alunos é



inadequado, as metodologias de ensino necessitam de revisão e falta capacitação pedagógica para quem ensina, o que pode acarretar dificuldades ainda maiores para todos os alunos, com e sem necessidades educativas especiais. Referem que não há um espaço adequado para alunos com necessidades educativas especiais, e o professor fica com toda a responsabilidade de atender, na mesma sala de aula, alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Alguns participantes referem-se à educação inclusiva como sendo pouco comprovada em sua eficácia quando comparada com um modelo tradicional, onde as crianças com necessidades educativas especiais permaneciam em classes especiais, classes com reforço, ou sob os cuidados de especialistas capacitados. Relatam ainda que muitas famílias têm dificuldades na busca dos cuidados de que as crianças mais necessitam. Não há atendimento especializado, como fonoaudiológico, neurológico, psicológico e/ou outro. Em alguns casos faltam recursos, em outros parece mais cômodo delegar toda a responsabilidade pelos alunos à escola. A maioria das escolas não possui uma equipe especializada, nem salas de multimeios, ou outros espaços que são importantes para a viabilização de um ensino mais adequado, em tempos de inclusão. Em algumas cartas dos participantes há referências que apontam para a necessidade de revisão de paradigmas no ensino, e este debate foi intenso entre os professores participantes. As comparações entre modelos de ensino revelam que alguns professores são mais engajados e mais motivados para as inovações do que outros, por vários motivos.

Nos desenhos dos alunos, os professores também perceberam esta dinâmica, que foi analisada por todos. Esta análise reflete que a educação inclusiva sofre a influência da aceitação de diferenças entre os alunos, da formação dos professores, das dificuldades para lidar com novas propostas pedagógicas. Concorde-se com Arroyo (2001) quando refere que, diante das dificuldades de aceitação das diferenças quebram-se imagens de uma docência muitas vezes idealizada pelos professores. A pesquisa ampliou a reflexão sobre a importância das atividades não-verbais, como o desenho nos projetos pedagógicos de ensino, particularmente com alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Muito mais do que uma forma de lazer, pelo desenho e no desenho, a criança articula processos cognitivos e imaginativos. Muito antes do ingresso na escola, as crianças desenhavam, por várias razões. Aprendem a comunicar-se através de desenhos, e desenvolvem esta capacidade. A escola deve valorizar estas questões e os professores podem contemplar o desenho e outras formas expressivas, como as linguagens corporais, em seus planos de ensino, juntamente com as outras atividades, como elementos de mediação na aprendizagem.

Considerações Finais

A análise dos dados permite considerar que, apesar de constituir-se em um processo inovador, um dos sentidos da educação inclusiva insere-se na perspectiva de construção de uma escola capaz de conviver com as diferenças. As percepções dos professores assinalam para esse dado. Não se



trata de uma visão única, mas mostrou-se presente na produção da maioria.

Quanto às crianças com necessidades educativas especiais, a educação inclusiva adquire um sentido que focaliza a interação social como bem maior a ser cultivado. As percepções das crianças mostram que o estímulo às manifestações do imaginário adquire sentido quando associado à interação com os outros, à afetividade, processos esses indispensáveis no contexto escolar. Supõe que cada docente seja capaz de dialogar com as diferenças, com os ritmos distintos para aprender. Nos textos dos professores e nos desenhos dos alunos estão presentes as representações mentais de objetos e experiências, que são expressos pelos signos: pelas palavras e pelos desenhos. Integram ensino e aprendizagem em experiências com duas formas de linguagem: verbal e não-verbal.

Ensinar é, então, muito mais do que transmitir informações. Implica em mobilizar nos alunos o prazer de aprender. Mas, cada educador se vê na posição de regular os desejos dos educandos, também os seus, na escola com educação inclusiva. Necessita decidir entre o prazer e a atividade intelectual para a qual é convocado, entre os espaços tidos como tabu e o cotidiano, entre o prazer e a racionalização. Esse esforço substitui a necessidade do educador pensar-se a si mesmo como resultante de uma satisfação muitas vezes perdida, ou negada. Como consequência, falta espaço para si, o que pode dificultar suas práticas e suas interações com os alunos.

As implicações da educação inclusiva para os educadores é a construção de uma pedagogia da diferença, que não realce o exotismo, nem endemoninhe o outro, mas que busque situar a diferença tanto em sua especificidade, quanto em sua capacidade de formar posições para relações sociais e práticas culturais criticamente engajadas, ao estimular e valorizar a aprendizagem da criança como um ser que se expressa, imagina e cria.

O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos seus alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O bom ensino, e neste aspecto concorda-se com Vygotsky (1984; 1996; 2003) é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem nas escolas, como demonstração, assistência, instruções são fundamentais para a aprendizagem. As crianças não têm condições de percorrer sozinhas, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas que, no caso da escola são o professor e as demais crianças é fundamental para o desenvolvimento. É inegável a importância de diferentes metodologias e técnicas no ensino.

O desenho constitui-se em uma forma de expressão e de comunicação de diferentes realidades. Seu emprego no ensino, em se tratando de educação inclusiva reveste-se de importância, para a emergência de significados de distintas realidades, expressos em linguagens também diferentes: verbal, corporal, de sinais, dentre outras. O desenho vincula-se à criatividade, e esta deve ter seu espaço assegurado em toda a produção humana. Nos desenhos das crianças foi possível evidenciar diferentes significados atribuídos ao processo da educação inclusiva, particularmente a ênfase atribuída à interação com a professora e com o contexto escolar.



Concorda-se também com Derdik (2003), para quem o desenho traduz um pensamento, revela um conceito. Existe então, uma associação estreita entre a imaginação, o pensamento, o afeto, a linguagem e a aprendizagem.

Quanto aos professores é importante referir que, em seu material manifestou-se também o temor de fracassar e a dúvida sobre as melhores atitudes a adotar em cada situação coletiva.

Concorda-se com Freire (1983) que refere que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim, criar condições para sua construção. O docente torna-se assim, um ser inquieto na sua tarefa de ensinar, o que se manifestou nos professores participantes da pesquisa.

Para o professor é importante saber que envolver os alunos em uma atividade requer uma fição invisível, cuja trama nunca se repete, mas insere-se em um permanente processo social. Esta percepção assinala para a necessidade de formação continuada de professores.

Em tempos de educação inclusiva é necessário que se gere uma consciência das semelhanças e um respeito às diferenças, de forma que os espaços de socialização nas escolas possam propiciar o contato com alunos de diferentes realidades sociais e culturais, com costumes e ritmos cognitivos distintos, transformando a diversidade em um campo privilegiado para o enriquecimento da experiência educativa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Ana Silveira. Da escola especial à educação inclusiva. In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: Ed. EDIPUCRS, 2003, p. 65-82.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2001, 408 p.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, 240 p.

BRANDÃO, Carlos. Cidadania. In: **Educação cidadã**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, n. 2, 2002, p.37-52.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Corde, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COLL, César; MIRAS, Mariana. Características individuais e condições de aprendizagem: A busca de interações. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**.



Psicologia da Educação. vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 353-373.

CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE, 1994.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho.** São Paulo: Scipione, 2003, 240.p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004, 312 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática e liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1971, 153 p.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 176 p.

LURIA, Alexander. **Psicologia pedagógica e pedagogia: bases do desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Centauro, 2005, 125 p.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1997, 206 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - o processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2005, 112p.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A política e a epistemologia do corpo normalizado.** Rio de Janeiro: Espaço, 1997, 244 p.

SKLIAR, Carlos. **E se o outro não estivesse aí.** Notas para uma pedagogia (improvável) da diferença. Rio de Janeiro: DP& A, 2003, 224 p.

YVYOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 1984, 312 p.

_____. **La imaginación y la arte en la infancia.** Espanha: Akal, 1996, 223 p.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003, 194 p.

Enviado em: 17/09/2010

Aceito em: 13/02/2011