

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Fernanda Araujo Cabral

**Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações  
sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual.**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

**SÃO PAULO**

**2011**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Fernanda Araujo Cabral

**Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual.**

MESTRADO: Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob orientação do Prof. Doutor Odair Sass.

SÃO PAULO

2011

Banca Examinadora

---

---

---

## Resumo

CABRAL, Fernanda Araujo. (2011) *Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre alunos com e sem deficiência intelectual*. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O objetivo desta pesquisa foi investigar as relações sociais estabelecidas entre as crianças com e sem deficiência intelectual, nas situações de sala de aula. Tomando por referência que a interação social desempenha um importante papel na formação da criança, o trabalho se justifica pela necessidade de investigar em que medida a inclusão educacional da criança com deficiência intelectual, uma exigência legal e política contemporânea, contribui para o desenvolvimento das crianças que convivem na escola. A hipótese principal da pesquisa é que os alunos com deficiência intelectual em situação de inclusão são mais aceitos do que rejeitados pelo grupo de alunos da sala de aula, porém ocupam lugar de marginalização entre os alunos. A pesquisa foi orientada pelos conceitos de preconceito e experiência, à luz da teoria crítica da sociedade. A coleta de dados foi realizada com crianças matriculadas no ensino fundamental I que estudavam com alunos com deficiência na mesma sala de aula e os sujeitos núcleo da pesquisa foram duas crianças com deficiência intelectual. O instrumento consistiu na aplicação do teste sociométrico visando a identificar os relacionamentos recíprocos estabelecidos em sala de aula entre as crianças com e sem deficiência, bem como à observação dirigida durante os períodos de aula. Os resultados obtidos no teste sociométrico negam a hipótese geral da pesquisa, indicando que os alunos com deficiência intelectual não são escolhidos para a formação de subgrupos entre as crianças, sendo segregados. Porém as observações dirigidas apontam para a existência de momentos de identificação entre as crianças com e sem deficiência intelectual.

**Palavras- chave:** inclusão escolar, deficiência intelectual, interações sociais, preconceito, teoria crítica.

## **Abstract**

CABRAL, Fernanda Araujo. (2011) Inclusion in primary school: a study of social relations between students with and without intellectual disabilities. Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

The objective of this research was to investigate the social relations that are established between children with and without intellectual disabilities, in classroom situations. Assuming that social interaction plays an important role in children's education, this work is justified by the need to investigate extent to which educational inclusion of children with intellectual disabilities, which is a legal requirement and a contemporary policy, contributes to the development of children at school. The main hypothesis of this research is that intellectually impaired pupils within an inclusive context are more accepted than rejected by the group of classmates, but the former occupy a marginalized position among their peers. This research was oriented by the concepts of discrimination and experience, in the light of critical theory of society. Data was collected from children enrolled in elementary school I (Ensino Fundamental I), who attended class with impaired pupils, and two children with intellectual disabilities were the core subjects for this research. The instrument consisted of the application of sociometric test for the purpose of identifying reciprocal relationships established between children with and without disabilities in the classroom, as well as the guided observation throughout classes. The results obtained by sociometric test is not consistent with the main hypothesis motivating this research, and it indicates that students with intellectual disabilities are not permitted to take part in subgroups formed by children, so that they are segregated. But the guided observation indicates the existence of moments of identification between children with and without intellectual disabilities.

**Keywords:** Educacional inclusion, intellectual disability, social interaction, prejudice, critical theory.

*“Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém.”*

O conto da ilha desconhecida – José Saramago

Aos que aceitaram o desafio de buscar ilhas desconhecias comigo.

## Agradecimentos

A CAPES por ter sido contemplada com bolsa de pesquisa, sem a qual a realização des trabalho não seria possível.

Ao meu orientador, Professor Doutor Odair Sass, por seu acompanhamento tão próximo durante toda realização da pesquisa, repleto de ensinamentos e de paciência. Aos Professores Doutores José Geraldo da Silveira Bueno e José Leon Crochík, que fizeram parte da minha banca de qualificação e que muito contribuíram com o desenvolvimento desta pesquisa.

Todos os professores do Programa de pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, em especial ao Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Jr, que pacientemente acompanhou meu aprendizado sobre Teoria Crítica da Sociedade. E, não poderia deixar de citar, toda ajuda e sempre boa vontade da Betinha.

À diretoria, corpo docente e discente da escola de ensino fundamental que tão bem me acolheu no momento da coleta de dados para a pesquisa. Especialmente aos alunos que contribuíram com a realização dos testes que propus.

Meu querido irmão, André, que possibilitou meu desejo de continuar a estudar.

Caio, meu amor, por todo o incentivo e crédito, sempre. Doug e Duda pela constante participação nos exaustivos momentos de elaboração do texto.

Àqueles que foram fonte de inspiração para que eu cursasse meu mestrado: Prof. Doutora Edna Mattos, Prof. Doutora Renata Machado e especialmente, minha querida Cris.

Aos amigos que estiveram sempre ao meu lado, em especial à Fernanda Borsatto por me apresentar ao programa, à Amélia e ao Jaime por toda ajuda na finalização do trabalho.

Aos meus familiares que sempre estiveram presentes em todos os momentos da minha vida: mãe, pai, Dé, Cris, Caio, Lucas, Luiza e Marisa.

Aos profissionais que fizeram parte da minha trajetória profissional e que tanto me motivaram essa pesquisa. E, claro, as minhas tão queridas crianças, que despertaram meu interesse pelo trabalho com pessoas com deficiência.

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
<b>I. Deficiência intelectual, inclusão educacional e preconceito.....</b>	<b>14</b>
1. Deficiência intelectual: histórico, definição e nomenclatura.....	14
2. A educação do indivíduo com deficiência intelectual.....	21
3. Inclusão e exclusão social.....	24
4. Inclusão e exclusão escolar.....	26
5. A inclusão educacional e sua relação com a experiência .....	30
6. Preconceito, segregação e marginalização.....	33
7. A educação de crianças com deficiência intelectual e a formação da pessoa.....	36
<b>II. Método.....</b>	<b>39</b>
1. Sujeitos.....	40
2. Local.....	45
3. Material.....	45
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	51
<b>Considerações finais.....</b>	<b>87</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>90</b>

<b>Anexos.....</b>	<b>95</b>
Anexo I – matriz sociométrica dos alunos da sala de aula de JV e matriz sociométrica dos alunos da sala de aula de R.....	95
Anexo II – registro das observações da sala de aula de R e registro das observações na sala de aula de R.....	101

## Lista de quadros, tabelas e figuras

Quadro I a: Avaliação diagnóstica de JV, conforme DSM-IV.....	41
Quadro I b: Avaliação diagnóstica de R, conforme DSM – IV.....	43
Quadro II a: Organização das datas de observação na sala de aula de JV.....	50
Quadro II b: Organização das datas de observação na sala de aula de R.....	50
Tabela I a: Resumo das pontuações obtidas na matriz sociométrica da sala de aula de JV.....	54
Tabela I b: Resumo das pontuações obtidas na matriz sociométrica da sala de aula de R.....	56
Tabela II a: Quantificação das observações de comportamento na sala de aula de JV .....	73
Tabela II b: Quantificação das observações de comportamento na sala de aula de R .....	75
Figura I a: Sociograma individual de JV.....	58
Figura I b: Sociograma individual de R.....	59
Figura II a: Sociograma de subgrupos de JV, M e LA.....	60
Figura II b: Sociograma de subgrupos de R, RA, DI e AL.....	61

## **Introdução**

O objetivo deste estudo é compreender como ocorrem as relações entre crianças com e sem deficiência em situações de sala de aula e de que maneira elas contribuem ou dificultam a inclusão escolar da criança com deficiência. A pesquisa é direcionada para a inclusão de crianças com deficiência intelectual.

Nesta introdução são apresentados a justificativa para a execução da pesquisa, o tema, os objetivos e a hipótese da pesquisa, bem como o referencial teórico e os principais conceitos utilizados. O tópico I trata dos conceitos básicos de deficiência intelectual, inclusão educacional e preconceito; está organizado em subitens para facilitar a compreensão das definições aqui utilizadas. O tópico II apresenta o método da pesquisa, que incluiu a escolha dos sujeitos e local da pesquisa, a aplicação do teste sociométrico e a observação dirigida aos comportamentos dos alunos que foram direcionados à criança com deficiência intelectual em situação de inclusão, nos momentos de sala de aula. Neste tópico, também foram apresentados e discutidos os resultados da pesquisa. Por fim, foram tecidas as conclusões, com indicações de possíveis desdobramentos para pesquisas futuras.

Minha trajetória profissional foi o mote que fez despertar o interesse por desenvolver esta pesquisa. Ao longo da carreira de psicóloga trabalhei com a educação de crianças com todos os tipos de deficiência, tanto em escolas de ensino especializado, quanto em escolas de ensino regular. Essas experiências me permitiram conhecer um pouco mais da realidade das crianças com deficiência, percebendo suas possibilidades e suas limitações no ambiente escolar. Percebi que a inclusão educacional das crianças com deficiência, seja no ensino especializado ou na rede regular de ensino, é orientada por profissionais que utilizam primordialmente ajudas técnicas<sup>1</sup> e adequação de atitudes às necessidades das crianças, ou ao que julgam que sejam as necessidades destas crianças. Frente a isso minha atenção voltou-se especialmente para a criança com deficiência intelectual, ao perceber que a principal ferramenta necessária para a inclusão educacional desse sujeito consistia justamente na mudança de atitude do indivíduo que se relaciona com ele. Porém, muitas vezes ao auxiliar a criança à estabelecer contatos sociais com as pessoas de maneira geral ou ao prestar atendimento no trabalho pedagógico, observava uma tendência do adulto que se relacionava com a criança, em geral o professor, à infantilização. Tal atitude do adulto se tornava parte da

---

<sup>1</sup> Ajuda técnica é um termo utilizado para designar tecnologias utilizadas para compensar o déficit causado por uma deficiência, possibilitando a equiparação de oportunidades.

dificuldade da criança em agir com autonomia e até mesmo das dificuldades de aprendizagens dos conteúdos escolares. Por isso, ao início desta pesquisa pretendia analisar como as relações entre as crianças com deficiência intelectual e as crianças sem deficiência, em situações de sala de aula e de recreio, favoreceriam o desenvolvimento da autonomia na criança com deficiência intelectual. Porém, a partir da leitura da pesquisa do prof. José Leon Crochík<sup>2</sup> pude perceber que anteriormente ao estabelecimento de relações de convivência das crianças em situação de inclusão e o estabelecimento de sua autonomia, faz-se necessário conhecer como as relações entre os alunos acontecem, tendo por referência as possíveis manifestações do preconceito com relação a criança com deficiência intelectual.

Com essas considerações, o problema de pesquisa é sintetizado em uma pergunta geral que pode ser assim redigida: como ocorre a relação, em sala de aula, entre os alunos do ensino fundamental com e sem deficiência intelectual?

O desenvolvimento do indivíduo na sociedade humana se dá a partir do processo de interação social, segundo os estudos de Sass (2004) a cerca da obra do psicólogo social George Hebert Mead . Daí a relevância em discutir como as relações sociais são estabelecidas em sala de aula e como elas contribuem para o desenvolvimento da personalidade da criança com deficiência intelectual. Para tanto, é necessário responder às seguintes questões:

- Como se estabelecem as relações entre as crianças sem deficiência e as crianças com deficiência intelectual no âmbito escolar, com relação às suas preferências e rejeições em situações de sala de aula?
- Há ocorrência de manifestações de preconceito explícitas ou implícitas, sobre os alunos com deficiência intelectual sob a forma de segregação ou de marginalização no ambiente de sala de aula?
- Qual papel social é designado para a criança com deficiência intelectual em situação de inclusão e com que outras crianças ela estabelece relações sociais?

Os objetivos da pesquisa são:

1. Observar as relações estabelecidas entre crianças com deficiência intelectual e sem deficiência dentro da sala de aula, sem a intervenção direta de adultos, representada pela fala da professora ou da professora assistente.

---

<sup>2</sup>Referência ao projeto “Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva” de autoria do professor José Leon Crochík (2008).

2. Observar possíveis diferenças nas relações estabelecidas entre as crianças com deficiência intelectual e sem deficiência dentro da sala de aula, com a intervenção direta de adultos, representada pela fala da professora ou da professora assistente.
3. Observar possíveis manifestações preconceituosas com relação às crianças com deficiência intelectual em processo de inclusão.
4. Identificar os papéis sociais ocupados no grupo de alunos da sala de aula, por parte da criança com deficiência intelectual e por parte das crianças que fazem parte do seu átomo social.

A hipótese da pesquisa foi assim definida: os alunos com deficiência intelectual em situação de inclusão são mais aceitos do que rejeitados pelo grupo de alunos da sala de aula em que está matriculado. Compreende-se por aceitação o estabelecimento de relações diversificadas entre os alunos com e sem deficiência, nas situações de sala de aula. A rejeição é expressa por frequências baixas ou quase nulas no contato entre as crianças com e sem deficiência intelectual.

O referencial teórico utilizado na pesquisa é a teoria crítica da sociedade, especialmente os estudos de: Adorno (1941, 1965, 2006), Marcuse (1969 a e 1969 b) e Horkheimer ; Adorno (1973, 2006). A opção pelo referencial se deu principalmente a partir das discussões presentes no texto *Educação após Auschwitz* (Adorno, 2006) as quais visam reivindicar uma educação voltada contra a barbárie. As obras mencionadas proporcionaram o estudo de conceitos importantes para a compreensão da manifestação preconceituosa, dentre os quais se destacam os conceitos de experiência, pseudo-indivuação, esclarecimento e o próprio conceito de preconceito. Além delas, os estudos de José Leon Crochík, sobretudo a obra *Preconceito, Indivíduo e Cultura* (2006) e o projeto temático *Preconceito com relação aos incluídos na educação inclusiva* (2008), compuseram as referências básicas da pesquisa.

Da psicologia social elaborada por George Mead, interpretada por Sass (2004), e de Henri Wallon (1979) são extraídas considerações para a compreensão do papel social da criança e do estabelecimento de relações sociais de que ela é capaz.

Por fim os autores José Pacheco (2007) e Peter Mitler (2003) são referências para a discussão do processo de inclusão educacional. Ainda vale ressaltar os estudos de José Geraldo Bueno (2008) como referência para o processo de inclusão educacional no âmbito brasileiro.

## **I. Deficiência intelectual, inclusão educacional e preconceito.**

### **1 – Deficiência intelectual: histórico, definição e nomenclatura**

O termo deficiência intelectual designa aquele que anteriormente era chamado de pessoa com deficiência mental, terminologia, aliás, ainda encontrada em boa parte dos livros científicos e de divulgação sobre o assunto, bem como nas leis que versam sobre os direitos e os deveres desses cidadãos. A alteração da terminologia que designa o referido conjunto de pessoas acompanha a história da deficiência como uma tentativa de minimizar as idéias pejorativas que impregnavam as designações e também de precisar as definições sobre a deficiência. Apesar disso, os problemas e dificuldades dessas pessoas persistem; o que mostra ser pouco eficaz a simples mudança de terminologia.

Em textos mais antigos é comum encontrar ainda outros termos, como: pessoa deficiente mental, retardado, pessoa com retardo mental, excepcional, idiota, entre outros tantos que, com o passar do tempo, foram caindo em desuso e sendo substituídos sistematicamente por formas que pareciam atender às concepções da sociedade vigente, em cada época, sobre a deficiência. Cirilo (2008), em seu estudo sobre deficiência mental, apresenta uma retrospectiva histórica referente a utilização de nomenclaturas e suas respectivas concepções; a propósito, lembra que o termo “idiotismo” foi usado primeiramente pelo médico Philippe Pinel, que o caracteriza como uma obliteração das faculdades mentais e afetivas do sujeito, propondo que o idiota somente seria capaz de desenvolver uma forma de vida vegetativa. Remonta também ao médico francês Jean Itard, que realizou seus estudos contemporaneamente a Pinel, utilizando a mesma nomenclatura: “idiotismo”, porém compreendendo a deficiência como um defeito global adquirido logo nos primeiros anos de vida. A diferença entre os dois autores é que Pinel acreditava na irreversibilidade do quadro e Itard sugeria a existência de tratamento relacionado ao ensino das regras de convivência e de aprendizagem simples, que proporcionaria uma recuperação parcial.

Ao longo do tempo, essas concepções passaram por sucessivas alterações até chegar a atual proposta de nomenclatura, a mudança do termo de “pessoa com deficiência mental” para “pessoa com deficiência intelectual”, realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2009. A alteração proposta visava ajustar o termo a uma denominação que expresse a deficiência de maneira adequada e não pejorativa, com a finalidade de atribuir ao conceito uma perspectiva humanista e não meramente biológica. A OMS defende a ideia de que a modificação na nomenclatura não é apenas uma questão de denominação para evitar o senso

comum e as idéias pautadas no preconceito das quais as nomenclaturas anteriores já estavam carregadas, mas sim tem como proposta alterar a própria concepção da deficiência, situando o foco da mesma no intelecto e não em toda a mente como a designação anterior sugeria.

É inegável a pertinência e a maior precisão proporcionada para referenciar as pessoas com deficiência a partir da alteração de nomenclatura como propõe a OMS, porém, a mudança no termo não está atrelada a uma alteração no conceito da deficiência que esclarece a população em geral sobre as possibilidades e impossibilidades da pessoa com deficiência intelectual, permitindo uma acomodação do meio social para abarcar as diferenças inerentes a esses indivíduos, proporcionando-lhes a autonomia e individuação possível. Se o conceito que define a deficiência ainda reside na explicação desta como uma dificuldade no comportamento adaptativo intrínseco ao sujeito, está mantida a ideia de que o sujeito com deficiência intelectual é quem deve adaptar-se ou receber auxílio para a adaptação social, sem a necessidade de alterações na sociedade em si, ou seja, a deficiência continua sendo um assunto exclusivo do deficiente e de seus familiares.

Quanto à contribuição da alteração na nomenclatura para a diminuição do preconceito, Crochík (2006) permite considerar que o clima cultural geral contrário ao preconceito inibe o seu exercício e não a sua formação. Analisando a proposta da OMS, pode-se concluir que mudar a nomenclatura sob a justificativa de que a alteração se deve a uma nova forma de concepção orgânica da deficiência inibe a manifestação de atitudes verbais carregadas de preconceito e direcionadas para a pessoa com deficiência. Porém dificilmente atingirá o cerne da formação preconceituosa, já que a classificação da pessoa com deficiência intelectual mantém a necessidade de homogeneização dos indivíduos, igualando todas as pessoas com deficiência intelectual sob uma série de características que dá vazão a concepção das pessoas com deficiência a partir de idéias fixas e estereotipadas.

Pretender a redução do preconceito com a alteração da nomenclatura mantendo a condição de desadaptação social como a forma mais característica da deficiência intelectual, acaba por fadar o termo a sofrer a mesma trajetória que das designações que o antecederam. Pode-se dizer que a alteração da nomenclatura permanecerá insuficiente para mudar a concepção da sociedade sobre a pessoa com deficiência intelectual, embora seja um importante movimento em direção a educação reflexiva.

Além de justificar qual é a nomenclatura utilizada, também é necessário estabelecer quais as características que conformam o conjunto de sujeitos que atendem sob a designação

de pessoas com deficiência intelectual. Desde o início das pesquisas sobre a deficiência intelectual, suas concepções tiveram bases médicas, tal como a psiquiatria e seu sistema classificatório, seguida da psicologia que dá continuidade interpretativa à concepção do indivíduo, com base na psicomетria, que legitimou a clivagem entre inteligência e deficiência intelectual. Por fim, a pedagogia especializada, também sustentada pelo discurso médico e psicológico, domina o fazer acerca destes alunos. Com base nesses fatores montou-se a teia de saberes especializados em torno da deficiência intelectual, um dos fatores que redundou na segregação destes indivíduos (Cirilo, 2008).

Da perspectiva da psicologia, Alfred Binnet, em 1905, na França, criou uma escala solicitada pelo ministério da Educação daquele país, que intencionava responder às inquietações da psiquiatria quanto ao grau de compreensão dos indivíduos. A escala é capaz de estabelecer cientificamente o diagnóstico dos níveis de inteligência, classificando os sujeitos a partir de protocolos denominados testes de quociente de inteligência ou teste de QI. As crianças foram submetidas ao teste que se apresentava em forma de questionário e tinham suas respostas comparadas ao padrão obtido pela média de acertos conseguidos pelo grupo controle de acordo com a idade. As pessoas que acertassem menos que a média possuíam QI inferior, as pessoas que acertassem mais, QI superior e aquelas que obtivessem número de acertos compatíveis com a média, possuíam QI adequado à sua faixa etária. Foram então criadas escalas para enquadrar a capacidade de aprendizagem dos indivíduos de acordo com o resultado desses testes (Cirilo, 2008).

A mesma autora ainda explica que a utilização de testes para quantificação de inteligências e capacidades, associada à observação empírica dos fenômenos, deu origem aos manuais de classificação das doenças que categorizam os sintomas e os comportamentos apresentados pelas pessoas que manifestam determinadas doenças. No caso da deficiência intelectual, a utilização da medida de QI funcionou como um dos mais importantes padrões para a classificação das pessoas que apresentavam deficiência intelectual, sempre associada à perda significativa na capacidade adaptativa cotidiana. Dentre os manuais de classificação das doenças, os mais conhecidos são o CID (Classificação Internacional das Doenças), o DSM (Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Perturbações Mentais) e mais recentemente, a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), as versões que se dedicam à descrição de transtornos mentais, nas quais a deficiência intelectual está

enquadrada são o CID-10 e o DSM-IV. Tais instrumentos são largamente utilizados até hoje pelos profissionais que atuam na área da saúde e da educação.

O DSM IV, por exemplo, define a deficiência intelectual, denominada no manual por retardo mental como um “funcionamento intelectual significativamente inferior a média, acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo”. (DSM IV, 2002, p.73) Para mensurar o funcionamento intelectual, utiliza a gradação a partir dos resultados dos testes de QI, propondo a seguinte escala:

Retardo Mental Leve Nível de QI 50-55 a aproximadamente 70  
Retardo Mental Moderado Nível de QI 35-40 a 50-55  
Retardo Mental Severo Nível de QI 20-25 a 35-40  
Retardo Mental Profundo Nível de QI abaixo de 20 ou 25  
Retardo Mental, Gravidade Inespecificada, pode ser usado quando existe uma forte suspeita de Retardo Mental, mas a inteligência da pessoa não pode ser testada por métodos convencionais (por ex., em indivíduos com demasiado prejuízo ou não-cooperativos, ou em bebês). (DSM IV, 2002, p.74)

Por sua vez o CID 10 (1993) adota a mesma nomenclatura, porém adota a concepção de que o retardo mental reside em uma parada no desenvolvimento intelectual, ou mesmo em um funcionamento intelectual incompleto. Também utiliza escalas que gradua o nível da deficiência a partir da utilização dos testes de QI de forma bastante aproximada à utilizada no DSM IV.

Por fim, a CIF (2008) divide as estruturas e as funções do corpo, tomando como base o grau de comprometimento da disfunção que pode variar de zero quando não há alteração, até quatro quando a disfunção é completa. Não fornece classificações de doenças ou disfunções especificamente, deixando a cargo de quem interpreta identificar quais as estruturas do corpo estão afetadas e em que intensidade.

Os três manuais têm em comum a compreensão da deficiência com ênfase no seu aspecto de funcionalidade biológica e capacidade de adaptação social. Até os dias atuais estas são as mais usuais formas de classificação utilizadas para a compreensão das deficiências, porém não é possível aceitá-las sem a crítica a essa forma de atribuição de características que determinam certo grupo de pessoas.

Um primeiro aspecto a ser discutido é a correlação entre o diagnóstico de deficiência intelectual e a adaptação social. Crochík ; Crochík (2008) criticam a forma de condução da sociedade administrada que leva à adaptação dos indivíduos, sobretudo a função adaptativa desempenhada pela escola:

[...] a cultura atual transmitida pela educação incentiva pouco à reflexão, que não se reduz a questões técnicas, e que a sua apropriação pela indústria cultural também deve ser criticada por reduzi-la a um conjunto de bens culturais a serem consumidos. Dessa maneira, o indivíduo não se forma, se conforma, posto que os conteúdos transmitidos, em vez de possibilitarem experiências intelectuais, fortalecem a acomodação ao que existe. A possibilidade da percepção de transformação, que permite ao homem ser histórico, se perde. (Crochík; Crochík, 2008, p. 147)

Em uma sociedade que privilegia a homogeneização dos indivíduos e a adaptabilidade, o diagnóstico de deficiência intelectual torna-se cada vez mais funcional e pertinente como maneira de excluir aqueles que não conseguem se adaptar às normas sociais ditadas pela sociedade administrada. A rotulação dos indivíduos dentro de espectros de inteligência que predizem suas possibilidades de atuação impede as possibilidades de transformação e de individuação da pessoa diagnosticada com deficiência intelectual. O diagnóstico de deficiência intelectual é dado em duas situações: quando aparece como sintoma de uma síndrome específica, a Síndrome de Down, por exemplo, ou quando aparece como diagnóstico pleno sem associação a outras síndromes. No primeiro caso, há uma designação de deficiência intelectual estereotipada, como se todas as pessoas que possuem determinada síndrome tivessem o mesmo padrão de intelectualidade e de comportamento. No segundo caso, o diagnóstico fica à mercê do meio social no qual o indivíduo está inserido, e a deficiência intelectual é definida em comparação ao padrão intelectual médio das outras crianças do mesmo meio social. Retomando a citação acima, pode-se inferir que muitos dos diagnósticos de deficiência intelectual surgem com o ingresso na escola, definidos pela dificuldade de adaptação ao padrão de inteligência vigente na escola. No caso das crianças que possuem a marca fenotípica de uma síndrome associada a deficiência intelectual, a escolarização é tida previamente como dificultosa e a não adaptação aos conteúdos escolares rigidamente transmitidos, reforça o diagnóstico.

Para evitar um diagnóstico arbitrário, como o que pode ser estabelecido pela observação do indivíduo em seu meio social, com vistas à capacidade de adaptação do mesmo, utiliza-se da medição das capacidades dos indivíduos por meio de testes de inteligência. O estudo de Malki (2000) mostra que a principal crítica levantada para a utilização dos testes é justamente a capacidade destes em desviar os questionamentos pertinentes à estrutura social na qual os sujeitos testados estão inseridos. A quantificação da inteligência por meio dos testes de QI não permite a expressão do ambiente social no qual o indivíduo está imerso e, muitas vezes, esta classificação é apenas instrumento de justificativa para inclusão ou para exclusão social. Se, por um lado, o diagnóstico da pessoa com

deficiência intelectual é medido por sua capacidade de adaptação à sociedade na qual está imersa, por outro, a utilização dos testes ignora a cultura e a individualidade do ser, padronizando respostas universalmente.

Sobre a utilização de testes Crochík lembra que:

[...] testes medem os desempenhos e não os processos que subjazem a eles. Tentar objetivar o processo não melhora os resultados porque é a particularidade pelo qual o conhecimento é aprendido que deve servir como base para a formação do conceito e o que pode dar a medida do quão o aluno se interessará por ele. Não se pode estudar uma parte da capacidade de aprendizagem e generalizar para toda a capacidade de aprendizagem do indivíduo, pois isso é injusto ao objeto. (Crochík, 1997, p.17)

Apesar de ser uma forma de neutralizar as influências das peculiaridades de cada sociedade e de suas exigências de adaptação do indivíduo, os testes são, também, injustos ao sujeito por padronizar excessivamente as respostas, classificando-o apenas a partir de padrões previamente estabelecidos, negando o processo individual do sujeito. O diagnóstico da deficiência intelectual pautado na observação da diferença adaptativa comparado à média das demais crianças de um mesmo meio social se faz injusto ao sujeito devido à tendência a massificação e homogeneização. Por outro lado, o diagnóstico estabelecido por meio da utilização de testes ignora inclusive o contexto social no qual o indivíduo está inserido, homogeneizando-o e massificando-o ainda mais, esperando respostas iguais de todas as crianças, independentemente do meio cultural em que vivem.

Todas as formas de classificação anteriormente citadas apresentam lacunas que as tornam insatisfatórias para completar uma concepção que define a pessoa com deficiência intelectual, pois se voltam para características massificadoras, que negam a individualidade. Então porque temos necessidade do diagnóstico? Adorno (1965) atribui justamente a uma das características do pensamento fascista a necessidade humana de classificar os indivíduos em grupos distintos e atribuir valores morais a tais classificações, rotulando os homens independentemente de suas especificidades. O contraponto que ele mesmo propõe postula que nem todas as classificações são essencialmente rígidas, sobretudo quando não enfatizam o caráter estático e biológico, mas sim o dinâmico e social. Conforme suas palavras:

La definicion de tipos psicológicos no implica meramente um ensayo arbitrário y compulsivo de ordenar algo: La confusa diversidad de la personalidad humana. Representa um médio para conceptualizar tal diversidad de acuerdo a su própria estructura, para lograr uma comprensión mas íntima. El renunciar radicalmente a toda generalización que transcienda los aspectos más óbvios no conduciria a uma verdadera empatia com el individuo humano sino más bien a uma descripción oscura e insípida de hechos psicológicos...” (Adorno, 1965, p. 698)

Fica explícita então a contradição presente na necessidade humana de classificação e de diagnóstico, que embora possa ser formulada de maneira autoritária, também pode se prestar a auxiliar o convívio em sociedade e a compreensão das atitudes humanas. Apesar das dificuldades em definir o diagnóstico de deficiência intelectual, este se torna necessário para compreender as diferenças na adaptação social que as pessoas com deficiência intelectual possuem e para melhor atender as necessidades de cada indivíduo. Diagnosticar a pessoa com deficiência intelectual não é o que promove o surgimento do preconceito, desde que o diagnóstico seja elaborado de forma a minimizar a massificação e a valorizar o sujeito. Por outro lado, a ausência de diagnósticos, concordando com o excerto acima, não conduziria a uma identificação com o sujeito, mas sim a interpretações arbitrárias pautadas em atitudes preconceituosas, já que os agrupamentos dos sujeitos por características similares é inerente aos seres humanos.

Na sociedade atual não é possível declinar das classificações e diagnósticos, sob pena de enfatizar rotulações que negam a possibilidade de esclarecimento e retornam ao mítico. Sendo assim, optou-se por utilizar o DSM IV (2002) como critério classificatório para as pessoas com deficiência intelectual selecionadas como sujeitos desta pesquisa, sem perder a visão crítica que possibilita uma posterior alteração da perspectiva atual. A nomenclatura utilizada é pessoa com deficiência intelectual, porém as denominações utilizadas em citações serão mantidas conforme sua escrita original.

Ainda cabe, neste item, uma última questão. Ao definir o grupo de crianças com deficiência intelectual, como poderíamos designar as demais crianças? Crianças normais? Crianças sem deficiência intelectual? Crianças sem deficiência? Ainda como definir as crianças com deficiência intelectual que se encontram nas salas de aula regular? Reduzir e negar a questão referindo-nos a essas crianças com o termo geral aluno não traduz a realidade. Entendê-los como “alunos de inclusão” também pressupõe um movimento de exclusão anterior. Qualquer uma das nomenclaturas gera o incômodo de incorrer na fala estigmatizante e preconceituosa. Crochick explica que “a diferença não é necessariamente fruto do preconceito, pois, quando ela é reconhecida em sua humanidade, e não como exceção da regra, permite a própria elaboração do conceito” (Crochick, 1997, p.13), logo a utilização de termos que expressem a diferenciação entre os indivíduos não é, em si, preconceituosa. Portanto, esta pesquisa utiliza os termos: criança com deficiência intelectual e a criança sem deficiência, para evidenciar o papel da criança com deficiência como estrela em uma

constelação formada pelos demais alunos de sua sala de aula. Ao fazer referência a situação escolar, a denominação aplicada será “aluno” e “aluno em situação de inclusão”.

## **2. A educação dos indivíduos com deficiência intelectual**

Muitos são os autores que versam sobre as possibilidades de educação dos indivíduos com deficiência intelectual: Fierro (2004) faz a observação de uma condição permanente de atraso evolutivo e de dificuldades gerais de aprendizagem; porém o tratamento básico deve ser voltado para a instauração de estratégias que aperfeiçoem os processos de aprendizagem, ou seja, por mais limitante que se apresente a concepção da deficiência intelectual, ela deve reforçar a capacidade de aprendizagem existente na pessoa. Vygotsky (2003) considera que as crianças retardadas necessitam do apoio da escola para direcioná-las rumo ao pensamento abstrato, e atingir o desenvolvimento intelectual. Para este autor, o aprendizado ocorre com a interação entre as crianças ou entre crianças e adultos, sendo essa a fonte que permite o desenvolvimento do pensamento voluntário em qualquer criança. Lawler (1981) afirma que o pensamento humano é objetivo e capaz de desenvolvimento ilimitado, diferenciando-se do animal por não ter apenas nas necessidades orgânicas a determinação de seus atos. O pensamento humano é mediado pela linguagem e por símbolos, é moldado e aperfeiçoado ao longo do tempo. A sociedade utiliza a escola como um dos principais instrumentos para garantir esse aperfeiçoamento. Impedir uma criança de desenvolver tais recursos, ou limitá-la ao treinamento que permite a consecução das necessidades orgânicas, seria reduzi-la a condição animal. Embora bastante diferentes entre si, as concepções e funções de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, têm em comum a possibilidade de esta pessoa aprender. Logo, por mais que a deficiência esteja localizada no intelecto, não há justificativa teórica que embase empecilhos para a escolarização.

No Brasil, muitos são os documentos e manuais oficiais que versam sobre como deve ocorrer o processo de educação para a pessoa com deficiência intelectual. Dentre eles o “Manual de educação inclusiva para o atendimento educacional especializado para deficiência mental” (2008), que começa lembrando quais são as funções da escola:

Ela amplia todo e qualquer conhecimento que o aluno traz da sua experiência pessoal, social e cultural e procura meios de fazer com que o aluno supere o senso comum. A escola tem o dever de não se contentar apenas com o que o aluno já sabe, estimulando-o a prosseguir no entendimento de um fenômeno, ou de um objeto e de torná-lo capaz de distinguir o que estuda do que já sabe em uma ou várias áreas do conhecimento.

Na escola a construção do conhecimento é predefinida, intencional e deliberada. Tanto o aluno quanto o professor têm objetivos escolares explícitos que precisam ser alcançados. Eles perseguem metas e ações, num dado período de tempo - o ano letivo, o espaço de um planejamento, de uma aula; enfim, um período que será preenchido de ações propositalmente sistematizadas para o fim a que se propõem. (Manual de educação inclusiva para o atendimento educacional especializado para deficiência mental, 2008, p.8)

A citação acima destaca a importância da escola na transmissão do conhecimento de forma deliberada, durante o período de tempo sinalizado por um ano letivo. Devido às dificuldades de aprendizagem previstas às crianças com deficiência intelectual, é comum que os envolvidos no processo educacional da criança enfatizem a função escolar de socialização do indivíduo em detrimento da função de transmissão de conhecimentos. Tal perspectiva contradiz a recomendação expressa na introdução do manual de educação inclusiva e as possibilidades de construção de conhecimento suscitadas pelos teóricos da aprendizagem. Ainda conforme o manual, a educação das pessoas com deficiência intelectual deve ocorrer de forma inclusiva, com o professor preparando atividades diversificadas para todos seus alunos, com ou sem deficiência, com o objetivo de ensinar um mesmo conteúdo.

Porém, ainda hoje são inegáveis uma dificuldade maior e uma resistência acentuada na escolarização das pessoas com deficiência intelectual quando comparada com a escolarização de pessoas com outras deficiências. É possível que esse fato esteja relacionado à estreita ligação da deficiência intelectual com a cognição, o que dá vazão a idéias pré-concebidas quanto ao desempenho escolar. Também pode estar relacionado com a ausência de aparato físico ou tecnológico necessários para a realização da inclusão, relegando as providências estritamente para o campo de adaptações metodológicas e pedagógicas. Crochick; Crochick (2008) remetem a dificuldade em aceitação dos alunos com deficiência em situação de inclusão à possibilidade que estes representam de abaixar as notas que as escolas recebem nos sistemas nacionais de avaliação educacional. Sendo assim, no Brasil as escolas da rede privada de ensino teriam melhores condições de atender as necessidades da educação inclusiva com profissionais mais qualificados e com menos alunos por sala de aula, mas, não é isso que ocorre, visto que a maioria das matrículas de crianças com necessidades educacionais específicas está nas escolas da rede pública de ensino.

O enfoque da necessidade de especialização de recursos humanos para a educação da criança com deficiência intelectual suscita o temor frente à incapacidade, que não pode ser aplacado com o uso de tecnologias. Adorno (2006, p. 36) considera “quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditam ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência”. Ou seja, a criança com

deficiência intelectual incluída na sala de aula regular, já vem com o estigma de incapaz de aprender, e que corrobora com o sentimento de dificuldades para a aprendizagem<sup>3</sup>, provocando a recusa na participação das atividades escolares e a identificação com o papel de incapaz, que é relegado a ela e que permite seu convívio no grupo formado pelas crianças da sala de aula.

Com relação ao professor que leciona para a criança com deficiência intelectual, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem desta criança ainda remete a fantasiosa necessidade de especialização, suscitando no professor o sentimento de impotência e o conseqüente mecanismo de defesa que o exime da responsabilidade de educar um indivíduo para o qual não foi preparado. Segundo Marcuse (1969a) na sociedade administrada as “criaturas se reconhecem em suas mercadorias” (Marcuse, 1969a, p.29), utilizando esta afirmação para pensar a inclusão da pessoa com deficiência intelectual, conclui-se que a inclusão faz com que o professor se depare com suas capacidades e limitações enquanto profissional, o que na sociedade administrada seria mascarado com o uso da tecnologia que impede o ser de entrar em contato com sua individualidade. Porém, a contradição presente no processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, com relação ao papel do professor, é justamente o fato de que por um lado os processos sociais delegam ao sujeito que desempenha aquele papel a responsabilidade de utilizar suas capacidades intelectuais e profissionais para conseguir competência e educar as crianças com deficiência intelectual em processo de inclusão. Por outro lado, a sociedade administrada, conforme Marcuse (1969a), produz cada vez mais a necessidade no homem da utilização do aparato tecnológico, como forma de manter o controle social. Sendo assim, a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual assume função ideológica, pois é cobrado que o professor tome uma atitude que lhe é negada na sociedade em que vivemos, solicitando que o homem-professor se identifique com a tecnologia e assuma para si os potenciais sobre-humanos da tecnologia.

---

<sup>3</sup> Explica bem esta condição o conceito de desacreditado: “há uma discrepância entre a identidade social real do indivíduo e sua identidade virtual, é possível que nós, normais, tenhamos conhecimento desse fato antes de entrarmos em contato com ele ou, então, que essa discrepância se torne evidente no momento em que ele nos é apresentado. Esse indivíduo é uma pessoa desacreditada.”(Goffman, 1986, p.51)

### 3. Inclusão e exclusão social

Tratando especificamente do estudo dos termos inclusão e exclusão, Martins (1997) postula que não existe processo de exclusão social de fato dentro da sociedade capitalista, na medida em que os excluídos não são outros que os indivíduos mortos e, ainda assim, após seu processo de esquecimento. Conforme o autor o que chamamos de exclusão é, na verdade, um conjunto de problemas de uma inclusão instável, precária e marginal para as pessoas que foram alcançadas pela nova desigualdade social, produzida pelas transformações econômicas e que relegam aos diferentes um lugar residual na sociedade. Tal ideia encontra complementação em Crochík (1997) que, ao discorrer sobre a formação do preconceito, relembra a concepção de que a diferença existe naturalmente na sociedade, mas a lógica do capital faz com que essa relação natural seja exarcebada de maneira que um grupo busque a primazia em relação a outro, garantindo a posição de soberania de um destes. Na escola, por exemplo, ao formar classes ou salas diferenciadas entre alunos mais e menos competentes, mesmo entre as crianças que não estão em processo de inclusão escolar, criam-se critérios de distinção intelectual entre os alunos conforme a lógica da separação e da formação de agrupamentos homogêneos, promovendo aos que têm melhor desempenho, o sabor da vitória. Porém, essa vitória é ameaçada durante todo o tempo e quanto maior e mais real a ameaça, mais necessário o sentimento de vitória. A sociedade atual reafirma constantemente a necessidade de incluir, porém essa já é uma forma de garantir o processo de excluir, porque a afirmação está baseada no preconceito, de forma que somente a existência dos menos aptos, garante a existência dos mais aptos e por conseqüência o princípio de soberania de uns sobre os outros. Esta pesquisa volta-se justamente para a investigação de como a inclusão escolar estabelece a possível relação do preconceito entre as crianças com e sem deficiência em sala de aula: proporcionando a experiência com a diversidade de maneira a dissipar o preconceito, ou utilizando a diversidade para fortalecer as relações de desigualdade e não identificação entre os grupos? Detalharemos as questões relacionadas ao preconceito mais à frente.

É importante destacar ainda que não é justo ao indivíduo relegar-lhe toda a responsabilidade sobre a possibilidade de inclusão e sobre a formação preconceituosa. A dicotomia inclusão/ exclusão permite a falsa interpretação de que cabe ao sujeito se posicionar a favor ou contra o processo de inclusão educacional. Adorno; Simpson (1941) propõem em seu estudo sobre a música popular que o indivíduo está aparentemente livre para aceitar ou rejeitar as canções, quando, na realidade encontra-se privado de expressar sua subjetividade,

pois, será julgado pela sociedade que se encontra mobilizada em direção a uma forma de expressão estandarizada. Eles descrevem a destituição da liberdade para a resistência como:

A desproporção entre a força de qualquer indivíduo e a concentrada estrutura social fazendo pressão sobre ele destrói a sua resistência e, ao mesmo tempo, adiciona-lhe má consciência devido a sua vontade de resistir a tudo. Quando a música popular é repetida a ponto de não parecer mais um procedimento, mas um elemento inerente ao mundo natural, a resistência assume um aspecto diferente, porque a unidade da individualidade começa a se quebrar. É claro que isso não implica a absoluta eliminação da resistência. Mas ela é levada a estratos cada vez mais profundos da estrutura psicológica. (Adorno; Simpson, 1941, p.143)

Semelhante processo ocorre com o ideal de inclusão social sob a égide de que “somos todos iguais”. A proclamação da igualdade entre os seres humanos é ostensivamente repetida, naturalizando-a e tornando a diversidade e as diferenças entre os seres humanos algo que deve ser negado. As diferenças podem existir desde que se enquadrem em um espectro que não atrapalhe a homogeneidade da sociedade; para exemplificar, é possível que uma pessoa com deficiência intelectual estude ou trabalhe junto a grupos de pessoas sem deficiência, mas as relações amorosas entre pessoas com e sem deficiência intelectual são vigorosamente mais rechaçadas. O discurso em prol da igualdade, que deveria promover uma sociedade mais igualitária, acaba recaindo em seu inverso, porque há uma tentativa de homogeneização dos indivíduos e aqueles que por características próprias não conseguem ser enquadrados nesta homogeneização, são automaticamente excluídos. Ao homem é negada a experiência de conhecer livremente seu semelhante, expressando sua subjetividade.

O indivíduo que não tem deficiência intelectual não consegue reconhecer-se naquele com deficiência intelectual, porque deve possuir um *a priori* que seja favorável à aceitação da pessoa com deficiência. Para permitir essa aceitação, a experiência com o indivíduo é negada e por vezes as pessoas valorizam as limitações da pessoa com deficiência em detrimento das possibilidades, como maneira de aceitá-las utilizando, para tanto, o sentimento de compaixão. Crochík; Crochík (2008) retomam a ideia de que o ideal de perfeição dos homens nega a natureza não dominada e para realizar esta negação precisa eliminar o mais fraco, eliminando assim, sua própria fragilidade. A identificação entre os indivíduos só ocorrem quando eles se percebem como membros de uma mesma espécie e a negação da identificação ocorre quando um indivíduo enxerga no outro algo totalmente impossível de realizar em si mesmo. A educação inclusiva em termos ideais, que contribuiria para a abolição da barbárie, deveria promover o processo de identificação entre as crianças e os diferentes seriam vistos como uma possibilidade de existir da humanidade, passível de ser realizada num futuro. A inclusão,

tal como ocorre nas escolas brasileiras, promove a negação da identificação, ou seja, para que a criança com deficiência intelectual seja socialmente aceita no grupo de sua sala de aula, é necessário que as demais crianças a enxerguem como alguém totalmente diferente, pois a possibilidade preconcebida de sua fragilidade ameaça a constituição do homem na sociedade administrada.

O último ponto deste tópico remete à pergunta: quais são os grupos que se encontram à margem da sociedade? A exclusão tende a voltar-se para os grupos considerados como minorias ou formados por pessoas que não ameaçam a condição soberana dos grupos dominantes, de forma que os grupos dominados não ofereçam risco à mudança na classificação social; ao contrário, espera-se que mantenham e reforcem essa posição. A manutenção de um grupo visto como socialmente mais fraco, permite reafirmar o poder daqueles que já o possuem (Crochík, 1997). Daí, o grupo de pessoas com deficiência ser entendido como excluído, visto que a exclusão é na realidade uma forma perversa de manter tal grupo à margem de uma sociedade que o inclui e que o mantém afastado dos interesses dominantes, para assim reforçar a existência e a supremacia da classe dominante. Ao promover a não identificação com a pessoa com deficiência, a sociedade administrada exclui seus indivíduos do contato com a fragilidade humana, ao mesmo tempo em que os mantém sob controle, deixando a fragilidade como uma ameaça constante para aqueles que não se adaptam. A inclusão somente existe porque há exclusão e a recíproca também é verdadeira.

#### **4. Inclusão e exclusão escolar**

Quanto à questão do processo de educação da pessoa com deficiência intelectual ocorrer em instituição especializada ou escola regular, o manual de educação inclusiva para o atendimento educacional especializado para deficiência mental (Brasil, 2005) esclarece que as escolas especiais foram criadas para substituir a escola comum com ensino direcionado às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem e utilizando, para tanto, materiais adaptados. Porém, os objetivos educacionais visados pela escolarização não foram atingidos pela educação especializada e lhe foi atribuído um caráter de transitoriedade, de maneira que os alunos da escola especial deveriam ser melhor preparados para o posterior ingresso na escola comum. A escola especial foi então substituída pela recomendação do atendimento educacional especializado:

a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino;

b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno;

c) o "preferencialmente"<sup>4</sup> na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos;

d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. (Manual de educação inclusiva para o atendimento educacional especializado para deficiência mental, 2008, p.10)

O excerto acima deixa explícita a posição governamental quanto à escolarização da pessoa com deficiência intelectual no Brasil: inclusão escolar na rede regular de ensino com apoio pedagógico específico quando necessário. Crochík; Crochík (2008) ressaltam que educação inclusiva no Brasil ganha expressividade a partir de meados da década de 1990. Os autores utilizam os dados do ano de 2007 disponibilizados pela Secretaria da Educação Especial, referentes ao número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais específicas<sup>5</sup>, que, em 1998, contava com a porcentagem de 87% do total de matriculados em instituições ou classes especializadas e em 2006 esse número caiu para 53,6%. (Crochík; Crochík, 2008) Vale destacar que, embora o número de alunos com necessidades educacionais específicas matriculados em instituições especializadas tenha decrescido e conseqüentemente o número destas matrículas no ensino regular tenha aumentado, ainda é expressiva a quantidade de crianças com deficiência que se encontra fora da escola. Isso pode ser explicado pela legislação brasileira que recomenda a matrícula de todas as pessoas preferencialmente na rede regular de ensino, não obrigando as escolas a aceitar matrículas e acompanhamento de todos os alunos. Atualmente, é possível observar que as pessoas cada vez mais exigem o direito de acesso à educação como um direito inalienável de todo cidadão brasileiro, chegando a disputas judiciais que resultam em garantia de vagas nas escolas para crianças com deficiência. Porém, as matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino continuam sendo um assunto polêmico, embora as escolas tenham aceitado as matrículas para evitar processos judiciais nos quais sejam acusadas de preconceito ou de

---

<sup>4</sup> Refere-se ao artigo 208 da constituição brasileira que determina o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, em substituição à educação especial.

<sup>5</sup> O termo necessidades educacionais específicas, segundo Bueno (2008) é encontrado na legislação sobre a educação e abrange a população com deficiência, mas não se restringe somente a esta.

negar o direito à educação, as condições oferecidas aos alunos com necessidades educacionais específicas nem sempre são favoráveis, levando ao abandono da escola. Crochík (2009) lembra que a discriminação que é visível é passível de punição por lei, porém aquela que passa despercebida não pode ser punida. Assim, é importante reconhecer a legislação que garante o direito à educação sem discriminação, mas por outro lado, vale lembrar que a legislação *per si* não é suficiente para acabar com os movimentos discriminatórios que se tornam cada vez mais disfarçados.

No município de São Paulo, especificamente, as crianças matriculadas na rede pública de ensino recebem o apoio de salas de recurso para complementação pedagógica no contra turno do horário de aulas e também acompanhamento pedagógico especializado em salas de aula para os alunos em situação de inclusão. O acompanhamento pedagógico é realizado por uma estagiária de pedagogia orientada por pedagogas especialistas em educação especial, que também efetuam visitas mensais nas escolas da rede municipal de ensino com alunos em situação de inclusão. (Prieto e Souza, 2006). Porém, conforme o artigo 10 da CNB/CEB número 2 de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001), os alunos que apresentarem necessidades educacionais especiais que requeiram atenção individualizada ou adaptações curriculares que não são atendidas pela escola regular, podem ser matriculados em escolas especiais de caráter público ou privado. Deste modo ainda é possível encontrar em São Paulo escolas de educação especial funcionando de modo a substituir a educação regular e que atendem a pessoas com deficiência, sobretudo escolas especializadas na educação de crianças surdas como a “Escola Municipal de Educação Especial Hellen Keller” e também escolas especializadas em educação de crianças com deficiência intelectual como a “Escola de Educação Especial as Associação Brasileira de Assistência e Desenvolvimento Social” (antiga Pestalozzi de São Paulo). Tal flexibilidade na legislação atua negativamente, gerando dúvidas sobre como deve ocorrer o atendimento escolar de crianças com deficiência. Por outro lado, pode ser entendida como um ponto positivo quando é vista como um recurso para crianças vítimas de marginalização e preconceito no ensino regular.

No intuito de melhor discutir a educação inclusiva brasileira, recorre-se aos estudos de Pacheco (2007) e Mittler (2003) sobre o processo de inclusão escolar. De acordo com Pacheco, Eggertsdóttir e Marinósson (2007) a educação inclusiva deve atender a toda a diversidade de necessidades educacionais, permitindo que a criança possa estudar no mesmo bairro em que reside. Para uma escola ser realmente inclusiva, é necessário que tenha altas

expectativas com relação a seus alunos, encoraje práticas inovadoras e planeje as aulas de forma colaborativa entre a equipe de professores e alunos, contando com o apoio de consultores externos. A concepção utilizada é de que todos têm necessidades individualizadas e possibilidades de efetuar escolhas de maneira diferenciada; a partir do que a escola deve proporcionar um ambiente de aprendizagem rico que permita a vivência de variados métodos de ensino, valorizando a percepção dos alunos sobre a diversidade entre eles e possibilitando a ocorrência da identificação entre as crianças. Já Mittler (2003) pensa a escola como um reflexo da sociedade em sua volta, de maneira que a inclusão não pode ser isolada na escola, sem relação com a sociedade que a solicita. Para tanto diferencia a educação integrada e educação inclusiva. Na educação integrada a escola recebe os alunos com deficiência, porém sem realizar muitas modificações ou alterações em sua estrutura, seja no ambiente físico ou na estrutura curricular. Na educação inclusiva há um processo de reestruturação das escolas, incluindo ambiente físico, currículo corrente, avaliações, pedagogias, práticas na sala de aula e opções de lazer e recreação, visando sempre garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades oferecidas pela escola, impedindo a segregação e o isolamento. Assim, Pacheco (2007) compreende que a educação inclusiva deve ser uma modificação expressa principalmente na escola e Mittler (2003) compreende que a modificação precisa ser expressa no social.

A educação brasileira busca oferecer o modelo de educação inclusiva proposto por Pacheco, enxergando na inclusão escolar a possibilidade de melhorar e ampliar as possibilidades de todo o sistema educacional. As recomendações de atendimento educacional especializado no contra turno da educação regular são idealizadas como uma forma de oferecer apoio para que a criança com deficiência possa freqüentar a rede regular de ensino; por outro lado, os currículos escolares devem ser repensados de maneira que sejam coerentes para efetuar o atendimento dito para todas as crianças. Nesse panorama aparece, sobretudo na rede pública de ensino, o papel do professor de apoio e da orientação de professor especializado. Com tantos cerceamentos de cuidados e recomendações para a inclusão do aluno com deficiência dentro do ensino regular, acaba ocorrendo a exclusão dentro da própria inclusão, já que a criança com deficiência é vista como núcleo de uma série de profissionais especializados e de atividades diferenciadas, que não podem ser proporcionadas para todas as crianças da sala de aula. Aqui encontramos a dificuldade na execução do modelo inclusivo proposto por Pacheco, pois na impossibilidade de alterar todo o modelo educacional brasileiro, opta-se por promover adaptações apenas para as crianças ditas em situação de

inclusão, enfatizando suas diferenças como algo pejorativo e incapacitante. Quanto ao professor de apoio e seu papel na educação inclusiva, destaco um trecho do texto de Crochík; Crochík (2008) que expressa as ideias expostas até aqui:

A imposição de um educador, ou uma pessoa próxima ao aluno incluído, para que esse seja aceito não deixa de ser também uma outra modalidade de discriminação. Claro, não se trata de ser purista e deixar de reconhecer que, por vezes, isso seja necessário, mas a escola que precisa do recurso de outros profissionais ou pessoas, não está assumindo plenamente sua função. Assim, como discutido, a educação inclusiva é uma proposta importante que nos ajuda a pensar na educação como um todo. A dificuldade que as escolas mostram em relação à inclusão apenas comprova que a noção de educação está pouco clara para essas instituições. (Crochík; Crochík, 2008, p.147)

Ainda com relação à educação inclusiva, vale ressaltar as idéias de Bueno (2008) quando postula que ao pensar em uma educação inclusiva estamos reforçando que sempre haverá alunos excluídos com a necessidade de serem incluídos e que essa perspectiva vai de encontro ao ideal democrático de uma escola que possa futuramente, atender a todos sem distinções. Sendo assim, a exclusão deixa de assumir um caráter voltado especificamente para a resolução das questões daqueles alunos com necessidades educacionais específicas e se volta para a interlocução com uma sociedade mais igualitária. A educação no Brasil, como um todo, apresenta os mesmos tipos de dificuldades que as atribuídas como empecilho ao processo de inclusão como a não alfabetização e a evasão escolar. A inclusão acaba por ser receptáculo das dificuldades escolares porque traz consigo a marca da diferença, carregando, portanto, o estigma de dificultar e atrapalhar o desempenho dos alunos na sala de aula, reforçando aqui novamente a distinção entre os alunos em situação de inclusão e os alunos que não estão nessa situação. Ao direcionar o foco da dificuldade de aprendizagem para as pessoas com deficiência, não é necessário responder aos demais alunos, que não possuem deficiência e que também não aprendem.

## **5. A inclusão educacional e sua relação com a experiência**

A teoria crítica da sociedade considera a experiência como condição para que o indivíduo possa estabelecer o contato com o objeto, de sorte a romper com as limitações estabelecidas apenas pela compreensão teórica abstrata e pelos conceitos apriorísticos que se possui do outro. Para que ocorra a experiência é necessário que o indivíduo se proponha a este contato com o desconhecido livre de julgamentos precedentes. Porém, a experiência não deixa de assumir um caráter histórico, levando em conta os conhecimentos do histórico de vida do

sujeito na reelaboração de seu processo formativo a partir da dialética entre as vivências passadas e presentes, proporcionadas pelo contato com o objeto. O conceito de experiência implica, então, não somente uma relação formal com o conhecimento, mas uma verdadeira transformação do sujeito a partir desse conhecimento (Adorno, 2006).

A inclusão educacional pode ser entendida como uma forma de proporcionar a experiência, pois favorece o contato com a diversidade do gênero humano. Conforme dito anteriormente, a problemática da segregação não se refere à existência de diferenças, mas ao fato de que um grupo ou um indivíduo alcance primazia em relação ao outro (Crochík, 1997). Então, somente a inclusão educacional, econômica<sup>6</sup> e social em conjunto, torna viável a possibilidade da experiência com o ser humano que apresenta características diferentes quando comparadas ao padrão existente na sociedade, o que promove a reelaboração dos conceitos sobre possibilidades e impossibilidades destas pessoas. Mittler (2003) reafirma a necessidade da experiência, sugerindo, com base na observação dos processos de inclusão educacional realizados na Inglaterra, que a principal barreira à inclusão encontra-se na percepção dos professores de que as crianças com deficiência exigem um conhecimento específico para educá-las, mas tais percepções são alteradas quando os professores vivenciam uma experiência direta de inclusão em sala de aula.

Porém, mesmo sendo a experiência condição *sine quo non* para a emancipação do sujeito, há, ainda, grande resistência das pessoas para a abertura a esta situação. Adorno (2006) situa a dificuldade no estabelecimento de relação entre as pessoas em termos das condições inerentes ao capitalismo tardio, porque para que o capitalismo pudesse se expandir seria necessário uma socialização heterônoma que garantisse a onipresença do capital e fortalecesse a competição. Logo, quanto menor a possibilidade de o indivíduo realizar experiências efetivas, mais diminuta sua capacidade de se relacionar com o outro e de compreender sua condição social, de forma que as crianças desde pequenas acostumadas a esse modelo tornam-se reprodutores autômatos do sistema. Dessa perspectiva salienta-se o aspecto padronizado da educação, de forma que os educandos devem fornecer respostas pré-estabelecidas por meio da repetição de padrões de comportamento que acabam se evidenciando como “normais” dentro do ambiente escolar. Toda manifestação comportamental que não segue essas regras deve ser excluída do ambiente educacional, tais

---

<sup>6</sup>Aqui se refere especificamente à inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. Embora seja necessário fazer a ressalva que a inclusão no mercado de trabalho ainda enfrentará a barreira da alienação posta nesta relação, o que dificulta a consecução da experiência.

como as crianças com dificuldades de aprendizagem, as que apresentam comportamento mais ativo do que a média e também as que se comportam de maneira mais passiva do que a média, formas diferentes de expressão lingüística e a criança com deficiência. Mittler (2003) propõe que o encaminhamento para salas especiais tem base justamente na intolerância da escola frente aos alunos com diferenças comportamentais devido à necessidade das escolas em obter bons resultados em seus processos de avaliação, dependendo dos resultados para receber mais verbas governamentais ou mesmo maior procura de alunos. Paradoxalmente, observamos que a legislação recomenda a educação para todos, sob a denominação de inclusão educacional, alegando que todos somos iguais. Se, por um lado, como já vimos, essa recomendação se presta ao favorecimento da experiência, por outro pode reforçar a impossibilidade de sua realização, forjando uma situação de igualdade impossível de ocorrer entre seres humanos que não são iguais.

Traçando um paralelo com os estudos de Adorno; Simpson (1941), apresentado em “Sobre a Música Popular”, observa-se que eles designam como requisitos mínimos para a apresentação da música, de forma a tornar estandardizada a sua repetição com a finalidade de reconhecimento e aceitação: “Os ouvintes se tornam tão acostumados à repetição das mesmas coisas que reagem automaticamente”. (Adorno; Simpson, 1941, p.125) Porém, essa é uma forma de impedir a experiência musical, já que o reconhecimento da música torna-se o fim imediato e não o meio que permite a possibilidade da relação entre o reconhecido e o novo. Rememora-se a música que utiliza sempre a mesma melodia, como um padrão geral de base e tem-se a ilusão de compreensão da mesma. O reconhecimento, que de início parece ser do indivíduo, torna-se uma experiência coletiva e a pessoa passa a ter segurança sobre a sua opinião com relação à música, já que ela é reafirmada pelo social que também participou do mesmo processo. Também durante o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência, tende-se a negar as diferenças e predizer quais serão as respostas do aluno em situação de inclusão ao ambiente educacional, repetindo atividades de maneira a padronizar todas as pessoas que possuem deficiências semelhantes e criar a ilusão de que se pode ter um padrão de comportamento para se relacionar com as pessoas que possuem o mesmo tipo de deficiência. Tais conceitos chegam às crianças que estudarão na mesma sala da criança em situação de inclusão, sob as instruções de que estudarão com “um amiguinho diferente”, “uma criança especial”, “alguém a quem teremos que ajudar”, entre outros eufemismos que servem para salientar as diferenças da criança com deficiência, como se todas as crianças já não possuíssem diferenças em sua gênese. Essas generalizações que tomam uma característica

pelo indivíduo e a aplicam a todos os indivíduos com as mesmas características são, muitas vezes, transmitidas pelo professor que reforça os cuidados a serem tomados com a criança com deficiência em situação de inclusão, sem antes verificar quais são as necessidades específicas daquela criança. Tal como ocorre com a música, o reconhecimento da criança com deficiência pelas demais crianças da sala de aula pode representar a finalidade do processo de inclusão, impedindo então a experiência efetiva. Sob essa interpretação, a experiência torna-se objeto que a criança é capaz de dominar, sem a necessidade de transformar suas pré-concepções. Mittler (2003) alerta para o perigo dessa exclusão promovida pela experiência negada, que é protagonizada por crianças que estão fisicamente ocupando um mesmo espaço, mas se posicionam fora da participação da vida escolar, sob o rótulo da incapacidade ou da subjugação.

A experiência da inclusão educacional, vista sob a égide do olhar pré-concebido, impede a reflexão e promove a ilusão reconfortante de que a aceitação do outro está correndo de maneira integral. Segundo Horkheimer; Adorno (2006) é justamente este o princípio do pseudo-esclarecimento, ou seja, quando o esclarecimento não acolhe dentro de si os elementos progressivos e regressivos da situação. A sociedade administrada necessita aniquilar o heterogêneo para obter a sensação de dominação sobre todo o saber; necessita tomar uma criança com deficiência por sua deficiência e não por sua infância, para assim aquietar-se frente ao medo de reconhecer que o indivíduo mais frágil contenha em si o poder de sobreviver a situações que o indivíduo que se encontra em situação dominante não conseguiria, mantendo as posições sociais intactas.

Embora a educação inclusiva busque a educação para todos, as pessoas que representam as minorias são posicionadas em categorias que não expressam os indivíduos que tentam representar, mas sim possibilitam o conhecimento destas pessoas para que elas não representem nenhuma ameaça. (Crochík; Crochík, 2008)

## **6. Preconceito, segregação e marginalização**

Algumas formas de inclusão podem gerar outras formas de exclusão (Crochík, 2006). Tomando esta afirmação como base, é necessário compreender que nem todo processo de inclusão prevê necessariamente uma aceitação integral das características do outro, pautada na percepção do indivíduo. Muitas vezes o preconceito assume formas que são mais valorizadas

pela sociedade, fazendo-se parecer com a aceitação, porém estas não são nada mais que manifestação encoberta do preconceito.

Crochík (2006) discute a difícil definição do conceito de preconceito, já que este revela muito mais sobre o indivíduo preconceituoso, porque o preconceito está mais relacionado à manutenção das características da conduta rígida do preconceituoso do que às características do grupo em relação ao qual ele manifesta o preconceito. Adorno et al. (1965), em sua obra *A personalidade autoritária*, se propõe justamente a estudar as predisposições do indivíduo para a manifestação do preconceito, alegando que a barbárie ocorrida na segunda guerra mundial seria direcionada a outros grupos caso não existissem os judeus. Esta compreensão sobre a manifestação preconceituosa é importante por deixar claro que o preconceito não se relaciona com características de determinados grupos e que mesmo alterando tais características rumo a uma maior homogeneização, ainda assim haveria manifestações preconceituosas.

Também é possível compreender como se formam os grupos vítimas do preconceito; a manifestação preconceituosa é sempre voltada para as relações e comportamentos que são atribuídos a esses grupos ou aos indivíduos representantes destes grupos. As características do preconceito estão expressas pelo agir sem reflexão frente a um objeto, demonstradas pela rejeição total ou pelo intuito de desvalorizar o outro, como se este fosse inferior por suas características ou diferenças. É uma manifestação de autodefesa frente a uma ameaça imaginária, causada pelo medo diante do desconhecido por parte do preconceituoso e uma reafirmação de um sentimento de subjugação que impede o movimento, por parte de quem sofre o preconceito. (Crochík, 2006)

Com relação à pergunta sobre a formação do preconceito, Crochík (2006), responde que não se trata de um fenômeno inato ao ser humano, tendo em vista que as crianças percebem o outro como diferente delas e essa não é uma percepção que impede o estabelecimento do relacionamento com o outro; são os processos de socialização que fazem com que o indivíduo incorpore representações do objeto às quais deve reagir preconceituosamente. A transmissão das ideias preconceituosas é feita culturalmente de geração para geração, fazendo com que os indivíduos que recebem a informação preconceituosa aceitem-na como verdadeira, sem exercitar sua racionalidade e seu próprio juízo a respeito do objeto, ou, mesmo sem ter experiências com o objeto. Horkheimer; Adorno

(1973) postulam que para a formação do preconceito dividimos o mundo entre bons e maus, de maneira que:

Os bons são definidos de tal modo que, por parte do ouvinte, o sentimento é de que é igual a eles e pode até considerar-se um deles; assim, o esquema economiza a necessidade de provar que se é bom. Depois, a existência dos malvados absolutos oferece uma aparência de legitimidade à descarga dos impulsos sádicos do ouvinte sobre as vítimas escolhidas em cada ocasião. (Horkheimer; Adorno, 1973, p176)

Assim entende-se que o preconceito não é inato, mas as crianças aprendem a manifestá-lo desde muito cedo, para conseguir uma posição de destaque junto aos seus grupos de referência, encontrando já na constelação familiar elementos que a diferenciem dos irmãos, tornando-a melhor. Outra forma precoce de transmissão do preconceito são as informações culturais transmitidas de geração em geração, que impedem a experiência da criança com o objeto, relegando-a à reprodução.

Para se identificar com os sujeitos que são valorizados pela sociedade, os indivíduos devem se identificar com a ordem social estabelecida e quanto mais rígida for essa ordem, mais fácil será a identificação. Assim explica-se a necessidade da existência de uma classificação de maneira estereotipada, que entende as pessoas a partir de uma reação individual, produto de uma ação cultural (Crochík 2006) e o preconceito somente se expressa posteriormente, quando ocorre uma reação de violência contra aqueles que são entendidos como ameaça à manutenção da ordem socialmente estabelecida entre bons e ruins, na qual as características individuais são extrapoladas e expressas no grupo representativo, como no exemplo em que se posicionam todas as pessoas com deficiência intelectual como incapazes de aprender.

O preconceito diz respeito a um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para se defender de ameaças imaginárias, e assim é um falseamento da realidade, que o indivíduo foi impedido de enxergar e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas se vê obrigado a não ter... Já os estereótipos são produzidos e fomentados por uma cultura que pede definições precisas, por meio de suas diversas agências: família, escola, meios de comunicação de massa etc., nas quais a dúvida, como inimiga da ação, deve ser eliminada do pensamento e a certeza, perante a eficácia da ação, deve tomar o lugar da verdade que aquela ação aponta: o controle, quer da natureza, quer dos homens, para melhor administrá-los. (Crochík, 2006, p. 22)

Os estereótipos e o preconceito são, então, formas internas de controle e de defesa, presentes e profundamente arraigadas na sociedade para a manutenção de seu ideal competitivo e para a auto defesa das pessoas, de maneira que os estereótipos servem para classificação da sociedade em grupos e o preconceito só é manifesto quando um grupo precisa de manutenção no poder, direcionando a violência para outro grupo diferente, não necessariamente aquele que ameaça seu poder, mas sim um grupo que possa ser submetido a

violência reafirmando o poder dos primeiros. Historicamente, Goffman (1982) relata que os sujeitos lidavam com os estereótipos segregando aqueles que consideravam diferentes; os indivíduos que eram marcadamente diferentes deveriam ser mortos ou banidos da sociedade, rumando para a homogeneização. Com a introdução da moral e da piedade católica, eles passaram a ser confinados em locais específicos para pessoas com determinados tipos de características, mantidos longe da sociedade. Horkheimer ; Adorno (2006) utilizam o exemplo do preconceito contra a mulher nos tempos cristãos, analisando que o amor ao próximo e a compaixão cristã estão a serviço da dissimulação do ódio proibido e obsessivo dentro da moral católica.

A segregação servia para separar, inclusive fisicamente, a população que se entende como boa, daquela que apresenta características diferentes e que, por isso, ameaça a constituição e a manutenção da sociedade ideal; porém a manutenção dos excluídos vivos, às margens da sociedade, reafirmava a todo instante o potencial daqueles que se encontravam no centro social. Martins (1997) denomina esse tipo de segregação como marginalização, de maneira que os indivíduos que são diferentes não devem ser excluídos da sociedade, mas sim mantidos à sua margem, para que possam reforçar o conceito de sociedade ideal que se mantém no centro. É justamente o conceito de marginalização que elimina a necessidade da segregação e possibilita a inclusão social, pois todos os indivíduos são necessários para a manutenção do equilíbrio da ordem social, sendo que os que apresentam características marcadamente diferentes devem ser aceitos para reforçar a piedade e a bondade daqueles que os admitem na sociedade, porém precisam continuar a serem olhados como possuindo menor valor, para ampliar o valor daqueles que estão no centro da sociedade.

Então o preconceito sob as formas de segregação ou de marginalização, serve ao controle social e os homens serão verdadeiramente livres quando se encontrarem livres de suas influências, sendo capazes de julgar o outro e a si mesmo a partir da própria racionalização (Horkheimer; Adorno, 1973).

## **7. A educação de crianças com deficiência intelectual e a formação da pessoa**

Sendo a escola uma instituição formadora do indivíduo, é necessário discutir sua influência na formação da pessoa. Para tanto há que se observar o duplo papel da educação: por um lado promover a minimização do autoritarismo e da barbárie, ou pelo menos, resistir a

eles, auxiliando a construção do sujeito emancipado. Por outro lado, a educação é encarregada de transmitir valores profundamente arraigados na sociedade, disseminando ou até contribuindo para formar o preconceito. (Adorno, 2006)

Para compreender como ocorrem os processos de formação da pessoa, recorre-se à psicanálise sob a releitura da teoria crítica na qual Marcuse (1969 b) retoma o conceito das camadas da estrutura mental do inconsciente definidas na obra freudiana explicando o id como “domínio do inconsciente, dos instintos primários. O id está isento das formas e princípios que constituem o indivíduo consciente e social” (Marcuse, 1969 b, p. 47). O ego é descrito como mediador entre o id e a realidade e tem a função de “preservar a sua existência, observando e testando a realidade, recebendo e conservando uma ‘imagem verdadeira’ da mesma, ajustando-se à realidade e alterando seu próprio interesse.” (Marcuse, 1969 b, p.47). Por fim a formação e a atuação do superego são descritas como:

Ora, as “restrições externas” que, primeiro, os pais e, depois outras entidades sociais impuseram ao indivíduo são “introjetadas” no ego e convertem-se na sua “consciência”; daí em diante o sentimento de culpabilidade – a necessidade de punição, gerada pelas transgressões ou pelo desejo de transgredir essas restrições (especialmente, na situação edípica) – impregna a vida mental. “De modo geral, o ego efetua as repressões a serviço e a mando do seu superego”. Contudo, as repressões cedo se tornam inconscientes, como se fossem automáticas, e uma “grande parte” do sentimento de culpa mantém-se no inconsciente (Marcuse, 1969 b, p.49).

A escolarização permite a criança elaborar, ou mesmo reelaborar, as camadas de estrutura mental do inconsciente id,ego e, sobretudo, superego, a partir das relações sociais constituídas com as figuras de autoridade na escola como o professor, ou com os grupos de pares. Sendo assim, as possibilidades e impossibilidades vivenciadas pela criança em situação escolar serão importantes elementos para sua constituição psíquica, auxiliando na capacidade de compreender a sociedade em que está inserida e a formar sua auto- imagem.

A formação da consciência de si, segundo o referencial da psicologia social de George Herbert Mead, mencionada no estudo de sua obra realizado por Sass (2004), define que a formação da consciência de si tem base nas relações sociais e as experiências do indivíduo; se desenvolve em três etapas sucessivas: as atividades lúdicas, as atividades de jogos e as atividades lingüísticas. Nas atividades lúdicas representadas por brincadeiras e jogos infantis, a criança organiza sua primeira representação do outro como um dublê, conversando e atuando com papéis projetados nos brinquedos, brincadeiras, personagens ou amigos imaginários que lhe conferem o entendimento de como atuar em diferentes situações. As atividades de jogo pressupõem um domínio de regras e reconhecimento do papel do outro para a organização das brincadeiras. Por fim, as atividades lingüísticas implicam a expressão

do pensamento a partir do gesto vocal, internalizando conscientemente o mundo exterior e convertendo a consciência de si mediante a consciência do outro. As atividades lúdicas, atividades de jogo e atividades lingüísticas são funções fundamentais na escolarização, de onde podemos deduzir que a escola e as relações sociais produzidas nela também são fundamentais para o desenvolvimento psíquico do ser humano.

É ainda necessário observar a importância dos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, tendo em vista que é desde a mais tenra infância que os sujeitos já assumem papéis sociais diferenciados. Wallon (1979) descreve a importância da posição assumida pela criança na família nos seguintes termos:

A criança pode pertencer a uma família onde não é a única, e que pode compreender, por exemplo, três ou cinco crianças. Mas ela não é uma criança entre três ou cinco, será a mais velha ou a mais nova, ou aquela que têm a sua frente mais velhas e atrás mais novas; a criança por conseguinte que se percebe não enquanto uma entre os seus semelhantes, mas a criança que compreende como encaixada num conjunto, num conjunto que tem para ela uma extrema importância, porque esse conjunto delimita a sua personalidade, faz dela o foco de interesses, de sentimentos, de exigências, de decepções que têm a ver com o lugar por ela ocupado na constelação familiar. (Wallon, 1979, p.205)

As relações sociais constituídas a partir do papel que a criança ocupa na constelação familiar, estendida depois para os grupos secundários, tais como os amigos e, sobretudo, para os grupos formados na escola, contribuem para o desenvolvimento das aptidões sociais, o que poderia ser benéfico para o sucesso intelectual da criança, visto que ela é capaz de compreender que pertence a vários grupos e é obrigada a assumir um papel diferente em cada um desses grupos, devendo então desenvolver aptidões para corresponder às expectativas que subjazem a ela. Uma criança em processo de socialização e de individuação pode aspirar seu pertencimento a alguns grupos e outros não, bem como grupos podem aceitar ou rechaçar o indivíduo.

A criança com deficiência intelectual em situação de inclusão ingressa no grupo da sala de aula sob a expectativa de ser aquela que precisa de auxílio e que terá dificuldades de compreensão e aprendizagem, o que não é *per si* uma atitude preconceituosa, na medida em que todas têm e recebem expectativas dentro de um grupo, mesmo antes do primeiro contato. A formação preconceituosa pode começar quando as atitudes da criança não são enxergadas como são efetivamente realizadas; são moldadas e interpretadas para que ela se encaixe no papel que lhe foi relegado, sem possibilidade de mudança. Ou quando é negado para a criança com deficiência intelectual a ambição de ocupar papéis diferenciados dentro de um grupo, direcionando seu comportamento e cognição para a consecução dos papéis pré designados à

ela. A aceitação ou rejeição no grupo é interpretado como a realidade à qual a criança deverá se adaptar, fazendo com que o ego perceba a realidade e relegue ao superego a culpa por possíveis não conquistas.

Segundo Crochík (2006) o indivíduo vai desenvolvendo predisposição para aceitar o preconceito que lhe é direcionado quando não percebe a possibilidade de mutabilidade das características que foram atribuídas a ele (tais como cor de pele, sexo, classe social, atributos físicos, entre outros) fazendo com que sua identidade seja um sucessivo padrão de repetição sem a oportunidade do questionamento. Na construção desta identidade a adaptação na luta pela sobrevivência pressupõe o menosprezo da fragilidade e a necessidade de controle por tudo aquilo que é desconhecido. Ou seja, esta imutabilidade faz com que determinados indivíduos sejam constante e repetidamente expostos à situações preconceituosas e pode-se interpretar sob essa égide que mesmo o processo de inclusão educacional, quando reforça a fixidez na posição social ocupada pelo indivíduo com deficiência intelectual, só vem a reforçar na formação de sua consciência o sentimento de predisposição ao preconceito.

Nos casos em que o papel dado à criança com deficiência em situação de inclusão, não se constitui de maneira fixa, permitindo o contato e a identificação entre as crianças, ocorre a interiorização de uma cultura rica em multiplicidade de expressões, (Crochík ; Crochík, 2008) conduzindo à emancipação e a formação de pessoas com menor predisposição ao preconceito.

A partir dos conteúdos teóricos revisados até aqui se justifica questionar : como ocorre a relação, em sala de aula, entre os alunos do ensino fundamental com e sem deficiência intelectual? , pergunta que esta pesquisa visa responder.

## **II. Método**

O método desta pesquisa utiliza o teste sociométrico conforme o descrito por Bastin (1966) para a identificação das preferências e rejeições no processo de formação de grupos na sala de aula em que ocorre a situação de inclusão da pessoa com deficiência intelectual, bem como utiliza o recurso de observação para clarificar tais situações. Complementa como referência o método descrito no projeto *Preconceito em relação aos incluídos na Educação Inclusiva*, de autoria de José Leon Crochik. (2008). Compõem ainda o método: a definição dos sujeitos e local de pesquisa, a descrição do material utilizado e do processo realizado para a coleta de dados, e por fim, a apresentação e discussão dos dados coletados.

## 1. Sujeitos

A pesquisa contou com dois sujeitos entendidos como foco para o estudo das relações estabelecidas entre as 52 crianças do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, distribuídos entre 24 crianças matriculadas na sala do terceiro ano do fundamental I e 28 alunos matriculados na sala do quarto ano do fundamental I. As salas de aula foram selecionadas conforme a possibilidade de haver estabelecimento de relações sociais entre crianças sem e com deficiência intelectual, para isso deveriam contar com pelo menos uma criança com deficiência intelectual matriculada em processo de inclusão escolar.

As crianças com deficiência intelectual, a partir das quais estudei o estabelecimento das relações sociais em sala de aula, necessitaram de uma identificação detalhada, a fim de proporcionar dados consistentes que permitissem verificar as hipóteses da pesquisa. Esses sujeitos são: JV, um menino de nove anos, matriculado no terceiro ano do ensino fundamental I, diagnosticado com paralisia cerebral com seqüela de deficiência intelectual. O segundo é um menino de dez anos, aqui denominado como R, matriculado no quarto ano do ensino fundamental I da mesma escola, diagnosticado com retardo mental não especificado. Os nomes dos sujeitos e de todos que se relacionam com eles estão representados apenas pela inicial do primeiro nome ou pela inicial e uma segunda letra do nome que permita diferenciar iniciais iguais, no intuito de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa. As salas de aula estão diferenciadas por sala de aula de JV e sala de aula de R. Ainda aparecem na pesquisa as professoras e professoras auxiliares que estavam presentes nos momentos de sala de aula observados.

No prontuário escolar dos alunos não havia laudo médico com indicação precisa de diagnóstico de deficiência intelectual. Para confirmar tal diagnóstico foi realizada uma avaliação psicológica pela pesquisadora, com o intuito de verificar a presença ou ausência dos critérios diagnósticos para retardo mental constantes no manual de classificação e diagnóstico DSM-IV, conforme mencionado no item I deste trabalho.

Os quadros I e II procuram retratar o resultado da avaliação elaborada pela pesquisadora para ambos os sujeitos. A primeira e segunda coluna citam os critérios e características para diagnóstico de retardo mental dispostos pelo DSM-IV. A terceira coluna indica como foi direcionada a observação da criança a quarta coluna descreve resumidamente o resultado da observação.

## Quadro I a: Avaliação diagnóstica de JV, conforme DSM-IV

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS	MÉTODO AVALIATIVO	CARACTERÍSTICAS PRESENTES
A	Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média.	Estabelecimento de diálogo informal.	JV demonstra compreensão de informações que lhes são solicitadas e de instruções práticas simples.
B (presença de pelo menos 2 das características)	Limitação no funcionamento adaptativo em: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/ interpessoais, uso de recursos comunitários, autosuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.	Observação do cotidiano em sala de aula.	Dificuldades com a comunicação utilizando repetição de termos e por vezes palavras sem sentido. Necessita de acompanhamento para utilizar o banheiro. Recusa em participar de atividades pedagógicas propostas em sala de aula.
C	Início antes dos 18 anos de idade	Leitura do prontuário escolar.	Histórico relata sintomas desde os 7 meses de idade.
D	QI inferior a 70	Aplicação do teste de desempenho escolar.	Recusou-se a realizar

**Fonte: elaborado com base na observação realizada pela pesquisadora, em 16 de abril de 2010.**

Notas: \*Teste de desempenho escolar (TDE) - Teste psicométrico que mede as capacidades de leitura, aritmética e escrita em consonância com a realidade escolar brasileira, fornecendo indicadores psicométricos de acordo com a média de pontuação obtida por crianças de uma determinada faixa etária

Laudo diagnóstico elaborado pela pesquisadora com base na observação dos critérios diagnósticos presentes no DSM-IV: observa-se a presença de deficiência intelectual com etiologia não investigada. JV compreende as informações solicitadas, apresentando dificuldade em comunicar verbalmente respostas inteligíveis para o estabelecimento de um diálogo. Preenche três itens do critério diagnóstico B, conforme solicitado para emissão de diagnóstico constante no manual, com limitação para a realização das atividades de vida doméstica, para o auto-cuidado e para as habilidades interpessoais. Inicia quadro antes dos 18 anos e não possui teste anterior de determinação de QI, recusando-se a também realizar este teste.

O laudo constante no prontuário escolar da criança é assinado por um médico neurologista e conta com a codificação do CID 10 G80.0, correspondente a paralisia cerebral quadriplágica espástica. Esse diagnóstico representa deficiência física, que pode ou não ter a deficiência intelectual como comorbidade. As observações realizadas na avaliação psicológica realizada pela pesquisadora preenchem os critérios para a determinação de deficiência intelectual conforme o DSM-IV. A etiologia da deficiência intelectual permanece indefinida podendo corresponder à comorbidade advinda da paralisia cerebral devido a fatores biológicos ou à falta de estimulação do ambiente, provavelmente causada pela dificuldade em compreender as necessidades e capacidades da criança, a partir das seqüelas da paralisia cerebral.

A escolha de JV como sujeito de pesquisa se deve ao fato de ser identificado pela escola e pelos pais com possuidor de deficiência intelectual, relegando-o a uma posição de não compreensão e não consecução de atividades escolares e tarefas da vida cotidiana. Outro motivo que leva a proposição de JV como sujeito nesta pesquisa, é a significativa diferença de aquisição de conteúdo escolar quando comparado com as demais crianças de sua sala de aula, tendo em vista que JV não realiza as atividades propostas pela professora de apoio, apenas rabiscando folhas de cadernos ou livros. Também é importante ressaltar a dificuldade no estabelecimento de relacionamentos interpessoais com o grupo de pares.

## Quadro I b: Avaliação diagnóstica de R, conforme DSM-IV

CRITÉRIOS	CARACTERÍSTICAS	MÉTODO AVALIATIVO	CARACTERÍSTICAS PRESENTES
A	Funcionamento intelectual significativamente abaixo da média.	Estabelecimento de diálogo informal.	R compreende o diálogo e instruções simples. Por vezes recusa-se a estabelecer comunicação.
B (presença de pelo menos 2 das características)	Limitação no funcionamento adaptativo em: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais/ interpessoais, uso de recursos comunitários, autosuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.	Observação do cotidiano em sala de aula.	R tem dificuldades para expressar seus desejos, utilizando movimentos agressivos quando não compreendido, isso também prejudica seus relacionamentos interpessoais. Necessita de auxílio para se alimentar e para utilizar o banheiro e não demonstra movimentos de auto-preservação frente a situações em que possa se machucar. Não mostra interesse por atividades de leitura ou escrita.
C	Início antes dos 18 anos de idade	Leitura do prontuário escolar	Início desde o nascimento.
D	QI inferior a 70	Aplicação do teste de desempenho escolar.	R recusou-se a realizar.

Fonte: elaborado com base na observação realizada pela pesquisadora, em 16 de abril de 2010.

Laudo diagnóstico elaborado pela pesquisadora com base na observação dos critérios diagnósticos presentes no DSM-IV: observa-se a presença de deficiência intelectual. R demonstra bastante dificuldade com os relacionamentos interpessoais, utilizando a agressividade como forma de comunicação. É capaz de entender informações e instruções dirigidas a ele, porém é difícil quantificar seu grau de compreensão devido a sua negação em realizar atividades propostas. Preenche pelo menos cinco dos itens do critério diagnóstico B e inicia quadro de sintomas anteriormente aos 18 anos. Não há informações sobre seu quociente de inteligência e não houve sucesso na tentativa de realizar a aplicação do teste de desempenho escolar. Embora não saibamos a medida do QI de R e possuamos dados insuficientes para fechar o diagnóstico de deficiência intelectual, suas dificuldades de adaptação ao cotidiano escolar, associadas ao diagnóstico prévio de DI o permitiram que colaborasse com a pesquisa como sujeito. A avaliação psicológica vem ao encontro do laudo médico constante no prontuário escolar de R que possui codificação do CID 10 F79, condizendo com retardo mental não especificado.

### 1.1 Cuidados éticos da pesquisa

Com relação às exigências éticas para a pesquisa com seres humanos, foram observadas as seguintes exigências: esclarecimento junto à direção da escola e aos responsáveis pelos dois sujeitos de pesquisa nucleares, os objetivos e o método a ser utilizado, com a respectiva documentação de consentimento. A escola assinou o documento denominado folha de rosto que expressa o objetivo da pesquisa e o consentimento da instituição para a realização da pesquisa em suas instalações. Os responsáveis pelos sujeitos de pesquisa nucleares, JV e R, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que especifica os objetivos da pesquisa, bem como dispõe sobre os contatos do pesquisador. Ainda como exigência do comitê de ética e pesquisa foram preparados e assinados pelo pesquisador e pelo orientador desta pesquisa os documentos: ofício encaminhador e termo de consentimento. A referida documentação que consiste, portanto, do ofício encaminhador, termo de responsabilidade do pesquisador, folha de rosto com o consentimento da instituição e termo de consentimento livre e esclarecido foram encaminhados ao comitê de ética em pesquisa da PUC-SP.

## **2. Local**

O local onde foi realizada a coleta de dados é uma Escola Municipal de ensino fundamental da rede pública de São Paulo, situada na zona sul da cidade. Possuía no ano de 2010, 1411 alunos matriculados no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. A escola é constituída por 18 salas de aula, uma quadra poliesportiva, uma sala de leitura e um laboratório de informática.

As duas salas de aula selecionadas para a pesquisa são do terceiro e quarto ano do ensino fundamental I, porque são freqüentadas, cada uma, por um aluno de inclusão por deficiência intelectual; também conta com uma professora auxiliar de apoio à inclusão indicada pelo CEFAl (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Prefeitura do Município de São Paulo).

## **3. Material**

A fase de coleta de dados, a seguir detalhada, foi realizada por meio da aplicação do teste sociométrico e das observações dirigidas durante as aulas.

Segundo Bastin (1966) o teste sociométrico permite identificar a posição social que cada elemento ocupa dentro de um grupo em termos das preferências e rejeições que os integrantes desse grupo emitem. Moreno (1954), idealizador do teste o define como “*um instrumento que estuda as estruturas sociais em função das atrações e repulsas manifestadas no seio de um grupo*” (apud Alves, 1974, p.14) A partir do levantamento de dados torna-se possível identificar a posição social ocupada pelo sujeito no grupo. O teste apresenta-se de maneira versátil e universal, o que permite sua aplicação em qualquer grupo social. (Martins, 2007)

É também possível identificar as preferências e rejeições recíprocas, bem como as relações de indiferença; de modo a propiciar o estudo das relações interpessoais. A partir destas identificações são traçados os sociogramas dos grupos, ou seja, os mapas de relações interpessoais entre o indivíduo e o grupo, bem como entre os subgrupos e seus integrantes, que permitem verificar a dinâmica dos grupos, o estabelecimento das relações sociométricas por meio das preferências e rejeições, a posição que o aluno em situação de inclusão ocupa dentro de um grupo e a posição que os demais alunos ocupam no mesmo grupo (Bastin, 1966;

Martins, 2007). O sociograma, nesta pesquisa, é um importante auxiliar para a identificação das atitudes preconceituosas e das possibilidades de aproximação que ocorrem no seio do grupo.

Em complemento ao teste sociométrico, optou-se por registrar os dados mediante a observação, cujo roteiro teve como intuito marcar os comportamentos e a interação das pessoas que mantêm relacionamentos com a criança com deficiência intelectual em situação de inclusão durante as aulas. Os comportamentos observados foram originados a partir do sujeito principal da pesquisa, das outras crianças, das professoras ou de um terceiro indivíduo inserido no ambiente de sala de aula. Também foi observado o comportamento da criança com deficiência intelectual em situação de inclusão, mediado ou não pela professora, em relação à sua participação nas aulas e na relação com os demais alunos da sala. A base para a elaboração desse instrumento são as pesquisas de Casco (2007) e Martins (2007), bem como a de Crochík (2008).

### 3.1 Teste sociométrico

O material utilizado para a aplicação do teste sociométrico foi uma folha contendo na página de rosto cinco questões sobre as preferências de cada criança e na página posterior cinco questões sobre as rejeições. A página de rosto dispunha de um espaço, na parte superior, para que a criança anotasse o nome, dado que foi posteriormente codificado apenas com as iniciais do nome próprio de cada criança.

Quanto ao número de escolhas, segundo Bastin (1966) indica que não há limitação do número de escolhas a serem realizadas pelos alunos, no entanto sugere pelo menos três escolhas em cada questão. Ressalta a importância de contar com os indícios dados pela emissão de escolhas de forma espontânea, não apresentando o teste de forma limitante e rígida. Como a faixa etária dos sujeitos de pesquisa, entre oito a dez anos, corresponde a utilizada por Martins (2007) em seu estudo, optou-se por utilizar sua experiência limitando em três escolhas por questão apresentada, tornando a coleta dos dados menos cansativa. Algumas crianças se limitaram a fornecer apenas uma ou duas respostas, o que foi aceito, de acordo com a recomendação de Bastin (1966) sobre preservar a espontaneidade na realização do teste.

Na sala de aula de JV, muitas das crianças ainda não estavam alfabetizadas, necessitando de apoio para registrar por escrito suas escolhas, portanto a pesquisadora falou individualmente com as crianças, perguntando-lhe sobre suas preferências e rejeições dentre os colegas da sala de aula e garantindo o sigilo para as respostas.

Para as respostas, JV utilizou inicialmente nomes de pessoas que não faziam parte dos alunos de sua sala de aula, fazendo menção a pessoas famosas, à pesquisadora ou à professora do CEFAI . Solicitei que ele respondesse um segundo teste utilizando somente escolhas dentre os alunos da sala e ele o fez, porém suas respostas tornaram-se repetitivas. Retomando novamente a orientação de valorizar as respostas emitidas de forma mais espontânea, optou-se por utilizar as escolhas em que JV seleciona pessoas externas ao ambiente dos alunos da sala de aula e realizar uma análise que compreenda tais escolhas.

Na sala de R, a professora solicitou à pesquisadora que cada criança respondesse ao seu próprio teste e que esse fosse aplicado de maneira coletiva, com a pesquisadora lendo as questões e as crianças respondendo em suas mesas; justificando que seria importante para seu trabalho pedagógico visto que estava alfabetizando e gostaria de aproveitar a oportunidade para treinar a escrita e a postura em sala de aula. Como não há ressalvas quanto à aplicação do teste de maneira coletiva, ele foi realizado da maneira sugerida pela professora e os alunos que apresentavam dificuldades na escrita foram auxiliados pela pesquisadora.

R fez questão de mencionar o personagem “Garfield” e a boneca “Rafaela” em suas respostas. Tal como já justificado no caso das respostas fornecidas por JV, foi dada primazia à espontaneidade das escolhas emitidas por R, para posterior análise de suas respostas.

A explicação fornecida, pela pesquisadora, antes do início do teste foi a seguinte:

*“Estou fazendo uma pesquisa sobre quais são as pessoas com quem gostamos mais ou com quem gostamos menos de estar em algumas situações que acontecem na escola. Vou fazer algumas perguntas e pedir que você escreva, ou me fale para que eu escreva, o nome de três colegas da sala de aula na ordem em que você pensar. Eu não contarei quais foram as suas respostas e você pode escolher contar ou não depois para quem você quiser. Há alguma dúvida? Podemos começar com as perguntas?”.*

O teste sociométrico foi composto pelas seguintes perguntas:<sup>7</sup>

- 1) Com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula?
- 2) Com quem prefere brincar em sala de aula?
- 3) Com quem prefere estudar em casa?
- 4) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no seu time?
- 5) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?
- 6) Com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula?
- 7) Com quem não gosta de brincar em sala de aula?
- 8) Com quem não gostaria de estudar em casa?
- 9) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no seu time?
- 10) Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no time oposto ao seu?

As perguntas foram elaboradas com a intenção de investigar:

- Questões 1 e 6 visam mapear a formação de grupos de pares por sua capacidade de expressão cognitiva, ou seja, quais as crianças são percebidas como mais ou menos inteligentes da sala.
- Questões 2 e 7 intencionam identificar quais crianças são mais ou menos procuradas nos momentos de lazer.
- Questões 3 e 8 têm a intenção de verificar os laços de amizade para além dos limites da escola, percebendo quais as escolhas de relacionamento que as crianças gostariam de estabelecer sem a obrigatoriedade do grupo pré-estabelecido pela distribuição dos alunos em sala de aula.
- Questões 4 e 9 visam identificar quais as crianças são escolhidas como mais ou menos dotadas cognitivamente e motoramente, bem como as que tem bom relacionamento com o grupo, auxiliando uma equipe na conquista de títulos.
- Questões 5 e 10 identificam o oposto do que foi analisado nas questões 4 e 9, ou seja, quais as crianças são vistas como capazes de atrapalhar o grupo na conquista de algum título. Vale notar que a redação desta pergunta provocou dúvidas no momento

---

<sup>7</sup> As questões são baseadas no instrumento aplicado no projeto de Crochík (2008), acrescidas de novas proposições.

em que as crianças responderam ao teste, elas compreendiam a questão 5 como igual a questão 4 e o mesmo ocorreu para as questões 10 e 9. No intuito de minimizar este problema, a pesquisadora enfatizou a diferença entre as questões ao lê-las; porém se se fez necessário atentar para este problema no instrumento ao realizar a análise dos dados.

Após a aplicação do teste sociométrico as respostas foram tabuladas na matriz sociométrica (Anexo I), com posterior elaboração do sociograma individual para as crianças em situação de inclusão. Segundo Moreno (apud Bastin,1966) o sociograma individual representa o átomo social, ou seja, os laços sociais que unem um indivíduo ao outro e que devem ser considerados a unidade de medida das relações sociais. Como esta pesquisa prevê o foco nas relações sociais estabelecidas pela pessoa com deficiência em situação de inclusão, foi elaborado o sociograma individual apenas dos dois principais sujeitos da pesquisa. Com os dados do átomo social das crianças com deficiência em situação de inclusão, foi elaborado o sociograma dos subgrupos formados pelas pessoas que fazem parte destes átomos sociais, com o intuito de evidenciar os fenômenos grupais. Tais dados são apresentados e discutidos no tópico de descrição e interpretação dos dados.

### 3.2 Observações dirigidas durante as aulas

As observações foram realizadas em situação de sala de aula como forma de verificar os dados obtidos no teste sociométrico e também de colher exemplos que pudessem ilustrar tais dados. Antes do início das observações, a pesquisadora explicou para a professora o propósito da pesquisa e o foco da observação no relacionamento estabelecido entre as crianças, com o intuito de minimizar fantasias que a professora pudesse ter com relação à elaboração de julgamentos sobre sua prática pedagógica.

A observação utilizou a técnica de registro contínuo conforme Danna e Matos (1984). O referencial de observação foi a criança com deficiência intelectual, que marcou a posição inicial e as alterações ocorridas durante a observação. Nos registros anotaram-se todos os eventos motores, ou seja, toda emissão de comportamento motor, incluindo verbalizações e expressões faciais, realizadas pelo indivíduo com deficiência intelectual. Também foram registrados os eventos ambientais, que se referem aos comportamentos das outras pessoas presentes no ambiente e que são direcionadas ao sujeito, incluindo ações, verbalizações e expressões faciais.

Foram realizadas cinco observações com JV distribuídas em três dias, com uma hora de duração cada. Os momentos selecionados para a observação priorizaram diferentes situações e foram divididos por aula ministrada. Embora as aulas tenham duração de 50 minutos, foi considerado, nesta pesquisa, o tempo de 60 minutos para cada aula, a fim de incluir a preparação e o encaminhamento para a sala de aula. O quadro representa as sessões de observação na sala de aula de JV:

**Quadro II a : Organização das datas de observação na sala de aula de JV**

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Aula</b>
19/04/2010 segunda feira	14 – 15h	Educação física
19/04/2010 segunda feira	15 – 16h	Língua portuguesa
20/04/2010 terça feira	14 – 15h	Matemática
27/04/2010 terça feira	14 – 15h	Matemática (avaliação)
27/04/2010 terça feira	16 – 17h	Informática

Com R foram realizadas três horas de observação, pois ele teve faltas frequentes à escola. Quando presente foi encaminhado, por vezes, de volta ao lar devido a queixas sobre sua agressividade, ou ficou por longos períodos na sala da coordenação para que se acalmasse. Esses fatos dificultaram a realização das observações. Tiveram início em junho, mês em que R frequentou a escola por apenas três dias (01, 02 e 09 de junho). As sessões de observação de R foram:

**Quadro II b: Organização das datas de observação na sala de aula de R**

<b>Data</b>	<b>Horário</b>	<b>Aula</b>
01/06/2010 terça feira	17 – 18h	Informática
09/06/2010 quarta feira	14 – 16h	Matemática

#### 4. Apresentação e discussão dos resultados

Optou-se por apresentar os dados da pesquisa em três subitens. O primeiro mostrou os resultados obtidos no teste sociométrico da sala de aula de JV e depois os dados da sala de aula de R. O segundo subitem apresenta os dados obtidos a partir da observação dirigida, seguindo a mesma separação por sujeito de pesquisa. No terceiro subitem, houve o teste das hipóteses apresentadas na introdução deste trabalho. É importante destacar que a pesquisa teve dois sujeitos como referência principal, o que impossibilita o teste estatístico das respostas. Assim a verificação das hipóteses é limitada a uma verificação da tendência de hipóteses, dada a frequência em que as respostas foram encontradas nos sujeitos pesquisados.

##### 4.1. Teste sociométrico

A interpretação dos dados do teste sociométrico é realizada com a elaboração da matriz sociométrica (Bastin, 1966), isto é, um quadro de dupla entrada que contém nas linhas e nas colunas as iniciais dos nomes de cada criança da sala de aula. Aqui estão representadas duas matrizes sociométricas, uma referente às relações estabelecidas na sala de aula de JV e a outra as relações estabelecidas na sala de aula de R (vide anexo I).

Nas intersecções da tabela que representa a matriz sociométrica e está descrita no anexo I, foram anotadas as preferências e as rejeições emitidas pelas crianças na ordem em que são apresentadas. Foram elaboradas duas tabelas, uma para cada um dos dois sujeitos: JV e R. Para a interpretação de ambas as tabelas, fica estabelecido que à primeira criança citada foi atribuído três pontos, à segunda dois pontos e à terceira um ponto, tanto nas escolhas para preferências quanto para rejeição. As pontuações para preferências foram registradas em azul e as pontuações para rejeições em vermelho; vale lembrar que a questão número cinco (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?”) é considerada como rejeição e por isso está anotada em vermelho e a questão número dez (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no time oposto ao seu?”) é compreendida como preferência e, por esse motivo, registrada em azul. Os casos em que as crianças não forneceram três respostas pontuaram apenas o número de respostas fornecidas, podendo haver crianças apenas com indicações três ou com indicações três e dois. As respostas da questão um (“Com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula”) e seis (“Com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula?”) estão anotadas em negrito, das questões dois (“Com quem prefere brincar em sala de aula?”) e sete (“Com quem não gosta de brincar em sala de aula?”) em itálico, das questões

três (“Com quem prefere estudar em casa?”) e oito (“Com quem não gostaria de estudar em casa?”) com sublinhado, das questões quatro (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferiria que estivesse no seu time?”) e nove (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no seu time?”) grifadas em amarelo e das questões cinco (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?”) e dez (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não preferiria que estivesse no time oposto ao seu?”) grifadas em verde. Por fim, as colunas registram as respostas de cada criança e as linhas, o número de vezes que cada criança foi citada.

Como exemplo para efetuar a leitura da matriz sociométrica, vejamos a leitura das anotações das respostas de JV, inseridas na primeira tabela do anexo I. As respostas emitidas por JV estão registradas na primeira coluna da tabela. JV fornece respostas optando por si mesmo como preferido em primeiro lugar na questão dois, daí o valor três anotado em itálico e azul, preterido em primeiro lugar nas questões seis e sete, registrado pelas anotações do número três em vermelho utilizando o negrito e o itálico. Escolhe M como preferido em primeiro lugar nas questões um e três; como preferido em terceiro lugar nas questões dois e nove; como preterido em segundo lugar nas questões seis, oito e nove. Escolhe K como preterida em primeiro lugar nas questões cinco, oito e nove. Escolhe W como preterido em terceiro lugar na questão quatro. Escolhe LU como preferida em segundo lugar na questão nove. Escolhe LA como preferida em segundo lugar nas questões dois e três e preferida em primeiro lugar nas questões quatro e dez, escolhe ainda LA como preterida em terceiro lugar nas questões seis e oito; preterida em segundo lugar na questão sete. Por fim, JV escolhe IS como preferida em terceiro lugar na questão três.

Complementando o exemplo de leitura da matriz sociométrica, observe-se a leitura da segunda linha da matriz como as respostas de todos aqueles que citaram JV em suas respostas (conferir anexo I). Ali se depreende que JV foi citado por ele mesmo como preferido em primeiro lugar na questão dois e preterido em primeiro lugar nas questões seis e sete. Foi citado por M como preferido em terceiro lugar na questão um e preferido em primeiro lugar na questão três. Foi citado como preterido por M em terceiro lugar na questão nove e em segundo lugar na questão cinco. Foi citado por IS como preterido nas questões oito e nove, por fim, foi citado como primeiro preterido por JOM na questão cinco e como terceiro preterido na questão nove.

A fim de dar maior concisão ao texto, reitera-se que a matriz sociométrica completa dos relacionamentos estabelecidos na sala de aula de JV e a matriz dos relacionamentos estabelecidos na sala de aula de R encontram-se no anexo I.

Para sistematizar e racionalizar os dados obtidos e destacar aqueles mais relevantes para a discussão dos resultados foi elaborada uma tabela que resume, para cada criança, as pontuações obtidas em termos de preferência e rejeição, bem como as pontuações obtidas em cada questão, de modo que sejam identificadas quais as crianças preferidas no grupo da sala de aula e quais as preteridas. Vale lembrar que a questão cinco (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem você preferiria que estivesse no time oposto ao seu?”) foi interpretada como rejeição e a questão dez (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no time oposto ao seu?”) foi interpretada como aceitação.

As tabelas resumo, uma para a sala de aula de JV e outra para a sala de aula de R, devem ser lidas da seguinte maneira: primeira coluna corresponde às iniciais de cada criança da sala de aula, a segunda coluna representa a soma de pontos obtidos nas preferências do resultado da matriz sociométrica, a terceira coluna o resultado das rejeições e a quarta coluna a soma total de pontos entre preferências e rejeições na qual a criança foi citada. Da quinta coluna em diante estão anotadas as pontuações obtidas pelas crianças nas questões do teste sociométrico, indicadas por Q1 à Q10, sucessivamente. Para a compreensão adequada das tabelas é necessário cruzar a inicial da criança que se encontra na primeira coluna, com as informações sobre as questões tabuladas, que se encontram nas colunas dois a treze. Como exemplo, cita-se a leitura da linha correspondente a JV na tabela resumo da matriz sociométrica do mesmo: *JV obteve sete pontos como preferência e dezessete pontos como rejeição. Seus pontos como preferência foram distribuídos em um ponto atribuído à questão número um do teste sociométrico e três pontos atribuídos à questão três. Os pontos de rejeição foram distribuídos em cinco pontos na questão cinco, três pontos na questão seis, cinco pontos na questão sete e quatro pontos na questão nove. Nas demais questões JV não foi citado.*

Apresenta-se primeiramente o resumo dos dados obtidos na matriz sociométrica correspondente à sala de JV.

**Tabela I a: Resumo das pontuações obtidas na matriz sociométrica da sala de aula de JV**

	$\Sigma$ Pref	$\Sigma$ Rej	$\Sigma$	Q 1	Q 2	Q 3	Q4	Q 5	Q 6	Q 7	Q 8	Q 9	Q 10
<b>JV</b>	7	17	24	1	6	–	–	5	3	5	–	4	–
<b>L</b>	33	41	74	10	6	8	7	7	11	8	6	9	2
<b>N</b>	23	27	50	2	6	2	7	1	9	6	5	6	6
<b>G</b>	21	20	41	3	3	7	7	1	4	5	6	4	1
<b>B</b>	11	13	24	1	4	2	1	5	6	–	2	–	3
<b>M</b>	45	75	120	8	8	13	11	8	20	17	20	10	5
<b>MA</b>	21	19	40	6	1	5	2	2	9	5	3	–	7
<b>K</b>	9	44	53	–	1	6	2	10	10	11	3	10	–
<b>JM</b>	28	13	41	2	4	7	9	–	6	2	3	2	6
<b>A</b>	25	36	61	5	9	6	5	5	7	2	12	10	–
<b>I</b>	54	19	73	10	10	8	13	5	2	7	2	3	13
<b>LE</b>	19	3	22	7	7	1	1	2	–	–	1	–	3
<b>W</b>	18	28	46	3	2	1	4	4	6	6	6	6	8
<b>LU</b>	32	33	65	3	9	2	7	9	8	5	5	6	11
<b>LA</b>	66	23	89	17	9	11	13	4	3	5	7	4	16
<b>LI</b>	26	30	56	10	7	3	3	6	4	6	8	6	3
<b>IS</b>	65	7	72	19	9	17	15	5	–	1	–	1	5
<b>TA</b>	4	–	4	–	–	2	–	–	–	–	–	–	2
<b>GA</b>	15	21	36	4	4	1	3	12	–	5	–	4	3
<b>GE</b>	16	3	19	3	6	3	1	2	–	–	–	1	3
<b>JVC</b>	24	38	62	6	3	3	2	5	3	10	12	10	10
<b>IN</b>	56	16	72	10	10	14	14	3	5	3	3	2	8
<b>VI</b>	16	28	44	4	5	3	4	5	6	5	3	9	–
<b>JOM</b>	11	1	12	1	2	4	1	–	–	–	–	1	3
<b>S</b>	5	12	17	2	1	–	–	1	2	2	3	4	2

Legenda dos dados apresentados nas tabela I a e I b:

$\Sigma$ Pref – somatória das preferências

$\Sigma$ Rej – somatória das rejeições

$\Sigma$  - somatória do total de escolhas entre preferências e rejeições

Q1 à Q10 – somatória da pontuação obtida nas questões de 1 a 10 no teste sociométrico.

Nota : a notação “-“ representa que a pessoa não foi mencionada no respectivo item, valor nulo.

Uma ressalva à elaboração da matriz sociométrica das relações estabelecidas pelo grupo de sala de aula de JV é que ele não respondeu às questões elaboradas para o teste sociométrico seguindo a regra de incluir apenas pessoas que estudassem em sua sala de aula como resposta para as questões. Esta variação para o teste foi aceita após a certificação de que JV havia compreendido as regras para responder ao teste, porém, quando acatava as regras para responder às perguntas, apenas dizia o nome da criança que estava à sua frente. Assim, consideramos mais condizente com os sentimentos relacionados à formação de grupos, as primeiras respostas que foram:

Questão 1: pesquisadora, estagiária G e M

Questão 2: JV, L e M

Questão 3: M, L e IS

Questão 4: Kaká (jogador de futebol profissional), L e LU

Questão 5: estagiária G e K

Questão 6: JV, M e L

Questão 7: JV, L e estagiária G

Questão 8: K, M, L

Questão 9: K, M e W

Questão 10: estagiária G e L

**Tabela I b: Resumo das pontuações obtidas na matriz sociométrica da sala de aula de R**

	$\Sigma$ Pref	$\Sigma$ Rej	$\Sigma$	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q 6	Q7	Q8	Q9	Q10
<b>R</b>	–	3	3	–	–	–	–	–	–	2	1	–	–
<b>AD</b>	5	65	70	–	–	–	3	8	13	12	19	13	2
<b>GI</b>	39	7	48	12	10	8	7	3	2	–	–	2	2
<b>JÁ</b>	6	32	38	2	4	–	–	9	5	7	6	5	–
<b>VI</b>	20	20	40	2	5	6	4	8	–	–	6	6	3
<b>LE</b>	42	9	51	10	9	9	7	–	2	1	1	5	7
<b>WE</b>	20	18	38	3	6	3	7	5	7	1	–	4	1
<b>RA</b>	22	13	35	8	2	4	2	3	3	2	3	2	6
<b>NA</b>	40	17	57	11	7	4	12	2	2	3	6	4	6
<b>MA</b>	33	84	117	3	4	4	4	8	14	19	15	28	18
<b>KI</b>	36	14	50	5	10	10	4	–	6	3	2	3	7
<b>WA</b>	17	53	70	2	–	4	2	5	17	15	11	5	9
<b>DI</b>	69	14	83	13	17	15	21	5	2	1	3	3	3
<b>A</b>	23	–	23	4	7	4	5	–	–	–	–	–	3
<b>JO</b>	17	70	87	–	–	3	–	13	9	25	20	11	14
<b>NA</b>	58	12	70	16	9	9	15	3	3	–	3	3	9
<b>SA</b>	39	22	61	6	8	9	7	3	2	3	1	6	9
<b>KA</b>	37	15	52	4	8	6	9	4	2	4	2	3	10
<b>RI</b>	10	23	33	2	4	1	3	2	12	6	3	–	–
<b>GU</b>	21	66	87	2	5	1	1	1	17	14	27	7	12
<b>AR</b>	21	22	43	7	3	9	–	7	8	–	4	3	2
<b>AL</b>	43	56	99	13	13	9	4	10	18	7	15	6	4
<b>GA</b>	32	5	37	4	4	11	13	3	2	–	–	–	–

VN	32	8	40	1	7	3	9	3	-	-	3	2	11
CG	28	7	35	10	6	1	10	-	1	-	3	3	1
CA	40	2	42	11	9	6	6	-	-	1	-	1	8
NT	8	29	37	6	-	2	-	11	6	8	3	1	-
MI	10	6	16	3	2	-	-	6	-	-	-	-	5
	$\Sigma$ Pref	$\Sigma$ Rej	$\Sigma$	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10

Fonte – matriz sociométrica das relações estabelecidas na sala de aula de R constante no anexo I.

R se recusou a preencher todas as perguntas do teste sociométrico e a utilizar somente pessoas da sua sala de aula em suas respostas. Fizemos o teste com ele de maneira individualizada, explicando cada questão, e ainda assim optou por não responder utilizando pessoas da sala de aula como referência. Escolhemos então utilizar o teste sociométrico com base nas respostas que ele forneceu e estão indicados em vermelho as escolhas que não fazem parte ao grupo de referência da sala de aula. São elas:

Questão 1: AL e **Rafaela (boneca que leva para a sala de aula)**

Questão 2: AL e **Garfield (personagem)**

Questão 3: AL e **Rafaela (boneca)**

Questão 4: **Garfield**


Questão 6: não gosto de lição

Questão 7: AL


Adiante seguem os sociogramas individuais do estabelecimento de relações sociais de JV e de R, produzidos conforme as orientações de Bastin (1966).<sup>8</sup> As pessoas referidas estão identificadas por iniciais grafadas dentro dos círculos, sendo que a linha preta tracejada delimita quais as pessoas citadas que não fazem parte do grupo de alunos da sala de aula. Nota-se também que as pessoas que receberam indicações de preferência e rejeição simultaneamente, terão como indicações tanto setas que indicam preferência quanto setas que indicam rejeição. A ponta da seta indica a pessoa que foi citada e parte do círculo contendo as


<sup>8</sup> As setas de preferências e rejeições foram diferenciadas por cores e não pelo traçado como indicado na obra de referência com o objetivo de facilitar a visualização.


iniciais da pessoa que citou. As linhas finalizadas por duas setas indicam as relações recíprocas. As setas representam as relações da seguinte forma:

Relações de preferência 

Relações de rejeição 

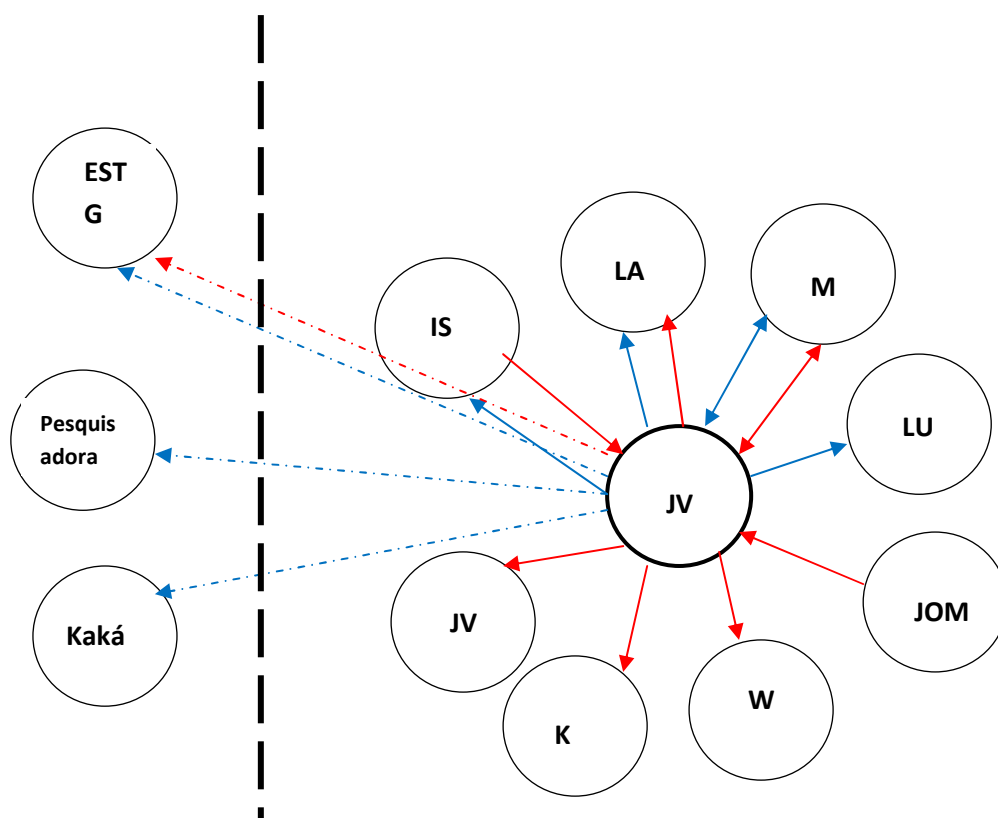
Relações de preferência recíproca 

Relações de rejeição recíproca 

Relações de preferência com pessoas externas ao grupo de alunos da sala de aula 

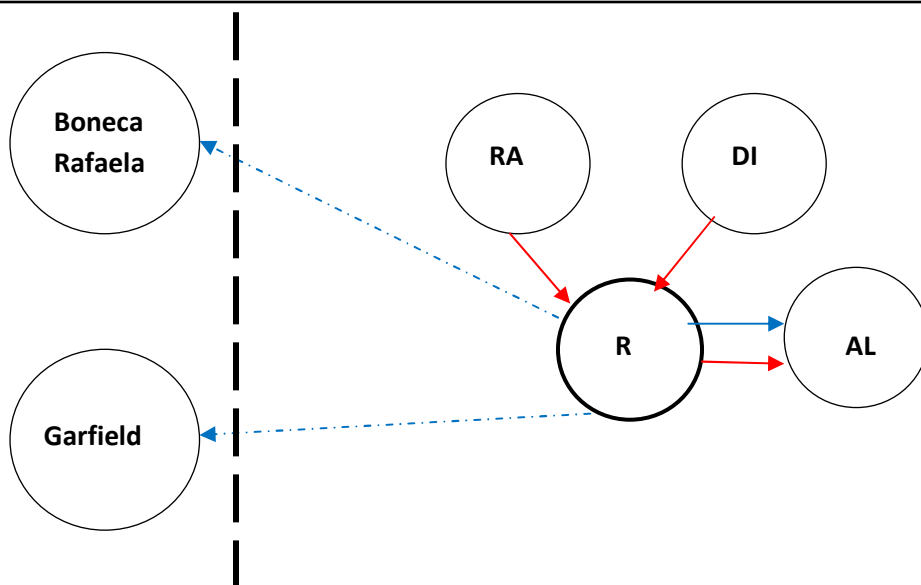
Relações de rejeição com pessoas externas ao grupo de alunos da sala de aula 

**Figura I a: sociograma individual de JV**



Fonte – Elaborada com base nas informações da matriz sociométrica das relações estabelecidas na sala de aula de JV constante no anexo I.

**Figura I b: sociograma individual de R**



Fonte –Elaborada com base nas informações da matriz sociométrica das relações estabelecidas na sala de aula de JV constante no anexo I.

Também foram elaborados os sociogramas dos subgrupos de alunos que escolheram ou que foram escolhidos por JV ou por R, durante a aplicação do teste sociométrico.

Para a representação do sociograma dos subgrupos estabelecidos com JV foram selecionados M e LA porque conforme os dados apresentados na tabela de resumo da matriz sociométrica, são os indivíduos que se destacam como líderes no grupo e são referência para os subgrupos formados pelas escolhas de JV .

Para a leitura dos sociogramas de subgrupos, utilizar a legenda de setas indicativas de preferências e rejeições conforme a representação utilizada no sociograma individual (p.58).

Os traçados que representam as emissões de cada criança no sociograma de subgrupo de JV segue a legenda:

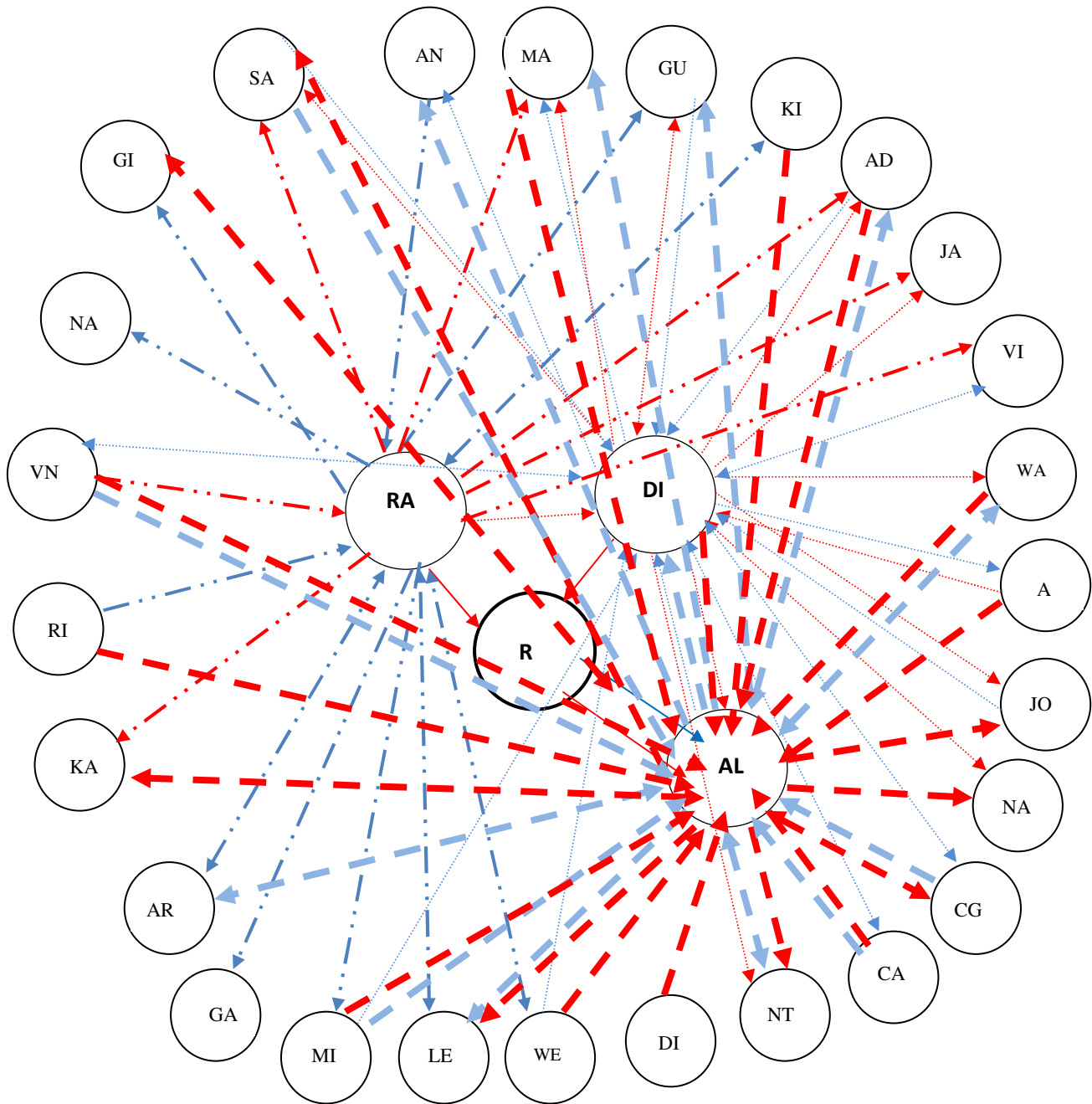
JV —————

LA .....  
.....

M - - - - -



**Figura II b: sociograma de subgrupos de R, RA, DI e AL**



Fonte – Elaborada com base na informações da matriz sociométrica das relações estabelecidas na sala de aula de R, constante no anexo I.

Para realizar a análise dos dados do teste sociométrico aplicado na sala de aula de JV e de R, foi considerada a tabulação de respostas apresentadas na matriz sociométrica, constante do anexo I, a tabela de resumo das pontuações obtidas na matriz sociométrica e os sociogramas elaborados.

#### 4.1.1 – Análise dos dados obtidos no teste sociométrico realizado na sala de aula de JV

A somatória da pontuação total obtida no teste sociométrico, que representa o número de vezes e ordem em que as crianças foram escolhidas como preferidas ou preteridas, indica quanto os alunos são reconhecidos no seio do grupo da sala de aula ou quanto permanecem às margens do mesmo. JV situa-se entre os alunos que foram menos citados e/ou citados como últimas escolhas, obtendo a quinta pontuação mais baixa dentre o total de escolhas dos alunos da sua sala de aula.

Um fato ocorrido durante a aplicação do teste ilustra bem a relação estabelecida entre as crianças sem deficiência e JV, quando ao responder a sexta questão, a criança LI menciona o nome JV e a pesquisadora confirma perguntando a qual JV ela se referia, porque existiam duas crianças com o mesmo nome na sala de aula, ao que LI responde “ao JVC né, tia! O JV de trás (local onde estava sentada a criança com deficiência intelectual) não conta!” JV não é visto como membro da mesma espécie, com o qual as outras crianças possam se identificar e perceber nele uma possibilidade de vir a ser.

Outros alunos também foram pouco citados no teste sociométrico, verificando a soma das pontuações obtidas entre preferências e rejeições, observa-se que JV obteve 24 pontos, mesma pontuação obtida por B e pontuação maior que a obtida por TA (4 pontos), JOM (12 pontos), S (17 pontos) e LE (22 pontos). Como as observações centraram-se em JV, não há dados suficientes para estabelecer relações entre JV e as demais crianças que obtiveram baixa pontuação no total de escolhas do teste sociométrico, já que elas não apresentaram nenhum tipo de relação com JV durante a aplicação do teste ou mesmo durante as sessões de observação.

Dos mesmos dados, há de se destacar, ainda, que apesar de não ser o aluno menos lembrado por seu grupo de pares durante a aplicação do teste sociométrico, ele é o que apresentou maior pontuação para rejeição dentre os cinco que foram menos mencionados no teste. A pontuação obtida para rejeição pode ser interpretada como uma forma de negar a identificação, denotando que quando JV é percebido pelo grupo de alunos como uma criança

semelhante às outras, precisa ser rechaçado para que suas características consideradas mais frágeis não ameacem as possibilidades de sucesso estabelecidas no grupo.

JV foi mencionado como preferência apenas por M, sendo sua terceira escolha na questão número um (“Com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula?”) e sua primeira escolha na questão número dois (“Com quem prefere brincar em sala de aula?”). Somente M apresenta alguma possibilidade de identificação com JV, em relação ao aspecto cognitivo e também como companhia para os momentos de lazer. Estes dados são confirmados nos momentos de observação, apresentados mais à frente.

Quando JV foi mencionado como preterido, as questões escolhidas foram seis (“Com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula”) e sete (“Com quem não gostaria de brincar em sala de aula?”), indicando que ele sofre rejeição nas atividades que exigem cognição, bem como nos momentos de brincadeira. Também foi indicado como preterido nas questões cinco (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?”) e nove (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no seu time?”); as duas questões visavam identificar quais as crianças não seriam escolhidas para compor um time por contribuir negativamente com o grupo em situações de competição, expressando o julgamento depreciativo quanto às capacidades cognitivas e motoras da criança escolhida. JV foi rejeitado para participar do time e escolhido para estar no time oposto, ou seja, M, IS e JOM, crianças que escolheram JV na questão nove, não gostariam de estar no mesmo time que JV, indicando percebê-lo como incapaz de ajudar o time a ganhar as competições. M e JOM, crianças que escolheram JV na questão cinco, gostariam que JV estivesse no time oposto, o que enfatiza a escolha de JV na questão nove, pois indica a possibilidade de que ele enfraqueceria o time oposto com a sua participação.

JV se auto menciona como primeira escolha nas questões dois (“Com quem prefere brincar na sala de aula?”), seis (“Com quem não gostaria de fazer trabalhos em sala de aula?”) e sete (“Com quem não gostaria de brincar em sala de aula?”). Entende-se como preterido para fazer lições na sala de aula, o que explicita seu papel de exclusão com relação ao sistema de ensino escolar que lhe é proporcionado, denotando que JV não se sente inserido nos momentos de aprendizagem escolar. Também escolhe a si mesmo como preferido e preterido para brincar nos momentos de sala de aula, esta ambivalência pode ser interpretada como uma compreensão de JV de que ele costuma brincar solitariamente em sala de aula, enquanto as

demais crianças realizam outras atividades. Mas sua resposta, também como preterido, para brincar nos momentos de sala de aula demonstra resistência à situação que lhe é imposta, pois embora tenha a necessidade de brincar sozinho, mostra não gostar desta situação.

O átomo social de JV dentre as crianças da sala de aula é estabelecido prioritariamente com LA e M, a quem ele cita como preferidos e preteridos. Também há citação como preferidos de IS e LU, como preteridos de JOM, W e K. As relações recíprocas são estabelecidas apenas com M. Durante os momentos de observação também foi verificado que há maior interação apenas com M e LA. Vale, então, destacar algumas características obtidas com o teste sociométrico de M e de LA, para melhor compreendermos o átomo social de JV.

M é a criança mais lembrada na soma das pontuações obtidas entre as escolhas de rejeições e preferências. É compreendido como um líder negativo, já que também possui a maior pontuação dentre as rejeições. A posição negativa de M permite uma relação de identificação entre ele e JV, já que ambos sofrem de rejeição na sala de aula, com a diferença de que a rejeição é expressa em JV como marginalização e em M como segregação. Por identificação, M e JV têm a possibilidade de estabelecer um relacionamento pautado na experiência, dados que serão confirmados quando analisadas as sessões de observação.

Porém M também recebe reconhecimento no grupo, apresentando altos escores de preferência relacionados às questões de formação de grupos para gincana e de acompanhamento dos amigos fora do ambiente escolar. Isto indica que M sofre marginalização nas situações que relacionadas ao desempenho escolar, mas é bem recebido pelo grupo quando é necessário o trabalho em equipe ou esporte. Isto demonstra que M, apesar de ter dificuldades de aprendizagem consegue assumir uma posição de preferência no grupo da sala de aula quando tem a chance de demonstrar suas habilidades motoras. Mesmo não havendo nenhum tipo de papel em que JV também possa se destacar nessas situações, isso não é um empecilho para a identificação entre eles.

LA é a segunda criança mais lembrada na somatória de pontuações recebidas entre preferências e rejeições, só que ao contrário de M, recebe a maioria das preferências, sendo citada por muitas crianças que ela não cita em seus relacionamentos e identificada como uma líder positiva no grupo. Serviu de referência para JV na escolha do seu átomo social, de maneira que as crianças preferidas por LA são citadas por JV como suas preferidas também. Aqui cabe ressaltar a informação qualitativa de observação durante a aplicação do teste sociométrico: LA esteve sentada próxima a JV enquanto ele respondia ao teste, sorria para JV

quando este citava seu nome ou o nome das crianças que compunham os relacionamentos recíprocos de LA; solicitamos que LA se afastasse alegando que as respostas eram segredos, mas JV protestou. LA sentou-se um pouco mais distante, porém continuava a sorrir para JV. Se por um lado o comportamento de LA tende a manipular JV, por outro, a aprovação de LA é significativamente importante para ele que a utiliza como uma forma de aproximar-se do grupo e de agradar especificamente LA, mantendo sua proximidade.

Mesmo apresentando interação com JV e reforçando suas atitudes, LA não o cita em suas relações sociais. As crianças que formam o subgrupo de relações recíprocas de LA (LU, IS, GE e VI) também não citam JV em suas relações recíprocas, exceto IS que o cita como preterido.

Como as demais escolhas, dentre os alunos da sala de aula, emitidas por JV foram direcionadas por LA, e também porque estas crianças não apresentaram relação social com JV nos momentos de observação, não foram considerados relevantes os dados levantados em seus átomos sociais.

Outro dado importante comparando LA e JV é que são as únicas crianças da sala de aula que citam o próprio nome como referência nas questões do teste sociométrico, porém LA, ao contrário de JV, mostra uma auto-avaliação positiva compreendendo-se como preferida para a formação de uma equipe interdisciplinar. Esta informação confirma o estabelecimento do preconceito como uma visão à priori que o indivíduo possui de si e que vai se cristalizando ao longo do tempo, fazendo com que os indivíduos se identifiquem com os papéis que lhes são atribuídos socialmente. Considerando que a formação da pessoa é pautada nas relações sociais, percebemos que LA e JV estão constituindo seu processo de individuação com base nas características que os demais alunos da sala de aula projetam neles, coadunando a auto-percepção de cada um com a percepção do grupo.

Por fim se faz necessário analisar as respostas diferenciadas fornecidas por JV ao questionário do teste sociométrico. Em consonância com as análises até aqui apresentadas não resta dúvidas de que as respostas fornecidas foram uma forma de expressar o sentimento que JV tem com relação ao seu grupo de sala de aula. Citar a pesquisadora como uma das fontes de preferência para realizar atividades cognitivas se deve ao fato de que durante a avaliação de JV, a pesquisadora pôde identificar e mostrar para a estagiária algumas formas de trabalhar cognitivamente com ele, esta escolha demonstra a necessidade de JV de ser compreendido para a execução das atividades pedagógicas.

A escolha da estagiária G como preferida e preterida demonstra que JV tem a chance de estabelecer uma relação pautada na experiência com G. Se por um lado JV identifica em G uma pessoa que o compreende e que o auxilia nos momentos de sala de aula, por outro lado percebe a necessidade de afastar-se dela como forma de adquirir autonomia nas relações. Cita G nas questões um (“Com quem prefere fazer trabalhos em sala de aula?”), cinco (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias em sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?”), sete (“Com quem não gosta de brincar em sala de aula?”) e dez (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias em sua escola, quem não gostaria que estivesse no time oposto ao seu?”). Com a escolha de G na questão um observa-se que ele percebe a necessidade do apoio pedagógico, limitando o auxílio da professora de apoio à estes momentos, já que faz menção a G na questão sete, indicando que não precisa de seu apoio para as brincadeiras com o grupo de pares. A menção a G nas questões cinco e dez pode ser compreendidas devido à dificuldades na interpretação das perguntas, que estão redigidas de forma muito parecida. Também pode ser compreendida como uma maneira de expressar sentimentos ambíguos com relação a G, já que gostaria que ela estivesse no time oposto ao seu, ou seja, que o deixasse agir de forma mais autônoma; mas também teme que ela esteja no time oposto ao seu, ou seja, teme agir sem o auxílio de G.

A escolha do jogador de futebol Kaká para compor o time da gincana mostra uma forma projetiva de compensar o sentimento de menos valia ante ao grupo da sala de aula. Kaká é um jogador de futebol brasileiro que ganha expressividade como atacante na primeira década dos anos 2000. O jogador tem como características marcantes, o reconhecimento produzido pela indústria cultural como símbolo de beleza, inteligência, educação e religiosidade. A seleção de Kaká como preferência na montagem de um time para participação de gincana indica a presença da brincadeira e a utilização do jogador como dublê, ou seja, um outro imaginário que desempenha uma importante função na formação da consciência de si de JV.

O jogador Kaká é um personagem criado pela indústria cultural simbolizando a necessidade de atrelar características socialmente valorizadas como a beleza e a inteligência, ao bom desempenho no esporte. Devido à identificação entre JV e M, e ao bom desempenho de M nas atividades esportivas, pode-se dizer que, por identificação, JV consegue projetar a obtenção de sucesso nestas atividades. A escolha do jogador de futebol indica a exigência de ir além e obter reconhecimento também nas outras atividades sociais. A projeção de JV em

Kaká indica a exigência de seu superego para o alcance de um padrão idealizado como parâmetro para obter reconhecimento social nas situações cotidianas. Pode-se compreender a utilização de Kaká como o outro imaginário como uma forma de resistência de JV em aceitar a condição incapacitante que lhe é atribuída; contraditoriamente, há que se perceber que a idealização culturalmente construída do jogador de futebol Kaká, tende a frustrar as possibilidades de obtenção de reconhecimento social daqueles que não são selecionados pela indústria cultural. Assim, a escolha do dublê selecionado por JV, importante aspecto na formação psíquica dele, pode atuar como resistência aos efeitos deletérios do preconceito, porém tende a frustrar as possibilidades de obtenção de reconhecimento social, fazendo com que o a formação do ego em JV se adapte a sua realidade, sofrendo as culpas impostas pelo superego, frente à incapacidade imaginária e culturalmente constituída pelo alcance do ideal inatingível.

#### 4.1.2 - Análise dos dados obtidos no teste sociométrico realizado na sala de aula de R

R foi mencionado no teste por apenas duas crianças, ambas indicando rejeição. Sua pontuação na somatória do número de escolhas entre preferências e rejeições alcançou três pontos. Dentre os demais alunos da sala de aula, a criança que alcançou menos pontos, exceto R, recebeu 16 e a criança que alcançou mais pontos obteve 117. O número de escolhas muito menor, quando comparado ao número de escolhas recebido pelos demais alunos do grupo de alunos da sala de aula, evidencia a não aceitação de R como parte integrante dos alunos da sala. Também é relevante reforçar que R falta muito durante as aulas e, por vezes quando está presente, é afastado para a sala da direção. Isso pode influenciar a baixa menção que o grupo direciona à R nas escolhas do teste sociométrico.

Nas respostas de R, ele escolhe apenas a AL dentre as crianças da sala de aula, o que demonstra que ele também não se sente parte do grupo, relacionando-se mais com um grupo de amigos imaginários que discutiremos melhor. Houve também recusa de R em responder as questões cinco (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem preferia que estivesse no time oposto ao seu?”), oito (“Com quem não gostaria de estudar em casa?”), nove (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias na sua escola, quem não gostaria que estivesse no seu time?”) e dez (“Se houvesse uma gincana de todas as matérias em sua escola, quem não gostaria que estivesse no time oposto ao seu?”). Podemos inferir que R preferiu não responder por já estar cansado de realizar o teste, já que respondeu as primeiras questões sem maiores problemas e, durante os momentos de observação, nota-se que o tempo de atenção

em que R permanece executando uma mesma tarefa é bastante curto, aproximadamente cinco minutos.

A matriz sociométrica de R destaca a ausência de relações recíprocas e a não formação de subgrupos de preferências e rejeições envolvendo R. Analisando a matriz sociométrica das pessoas que citaram ou que foram citadas por R, percebemos que AL, escolha tanto por preferência quanto por rejeição de R, é uma das crianças que recebe maior número de citações relacionadas à rejeição dentre as crianças da sala de aula. Durante a aplicação do teste sociométrico a professora de apoio, aqui denominada estagiária A, comentou quando R citou o nome de AL *“É aquele menino ali. É muito bagunceiro e o R sempre fala o nome dele, mas ele nunca fala com o R; acho que ele deve gostar do nome ou deve ter alguém na família com o mesmo nome”*. A hipótese levantada pela professora de apoio pode ser considerada válida, embora não podemos deixar de mencionar que o elevado índice de rejeição direcionado à AL e também o rótulo de bagunceiro que lhe é direcionado, podem promover um processo de identificação por parte de R e um indício de tentativa de R para fazer parte do grupo. Do comentário da professora auxiliar, ainda destaca-se sua postura de não acreditar que R tenha possibilidade de relacionar-se com as crianças da sala de aula, postura que será reafirmada e discutida na análise das observações.

RA não recebe um número expressivo de escolhas, recebendo mais escolhas de preferências do que de rejeições. Quando se observa seu direcionamento de rejeições, emite escolhas para apenas dois dentre os cinco mais rejeitados da sala de aula. Já DI ocupa a quarta posição dentre os mais lembrados na somatória de escolhas e rejeições, obtendo a maior pontuação de preferências na sala de aula e sendo caracterizado como líder positivo. DI emite rejeição para todas as cinco crianças que receberam maior pontuação para rejeição dentro da sala de aula: MA, JO, GU, AD e WA. Com isso, compreende-se que DI precisa negar toda a possibilidade de identificação com aqueles considerados em situação de menos valia, possui uma atitude preconceituosa como forma de autodefesa contra a fantasia de perder sua posição de liderança.

Quanto às escolhas realizadas por R direcionadas a pessoas externas ao grupo da sala de aula, identificamos a Boneca Rafaela, uma boneca de plástico comum, com aparência de bastante degradada, o que é percebido por manchas de sujeiras espalhadas por toda a boneca e pelos cabelos emaranhados em nós. Fica guardada no armário da sala de aula e quando R solicita é colocada em cima de sua mesa, mesmo que ele não brinque com ela. O nome

Rafaela foi dado pela professora, porque o único a brincar com a boneca é R. O outro personagem é Garfield, um personagem que representa um gato criado por Jim Davis em 1978 para ilustrar tiras de quadrinhos que são publicadas em jornais, posteriormente deu origem ao desenho animado que consta da programação televisiva e ao filme que leva o nome do personagem. Segundo o cartunista, Garfield tem como características ser preguiçoso, comilão, egoísta e odiar as segundas-feiras. Ainda possui ironia e mau humor como características marcantes. Nas histórias de Garfield, ele sempre consegue melhores resultados quando ocorre alguma disputa com os outros personagens e constantemente humilha Oddie, personagem que representa um cão.

Tanto a boneca quanto Garfield representam a posição de duplê, o outro imaginário importante para a formação da consciência de si de R. A boneca indica uma auto imagem mais depreciada e que garante segurança para R, já que ele gosta de manter a boneca sobre sua mesa durante a aula, mesmo sem brincar com ela. A boneca Rafaela indica um processo de identificação com a exclusão, sendo uma amiga que sofre do mesmo processo de exclusão que R, já que é utilizada exclusivamente por ele ou fica guardada no armário da sala de aula. A boneca é escolhida nas questões sobre realizar atividades cognitivas na escola e em casa, indicando a identificação de R com a dificuldade nos processos cognitivos, projetados na boneca. R espelha-se na boneca para lidar com as situações nas quais deve aceitar suas dificuldades e minimizar seus impulsos agressivos, indicando sua adequação da função egóica como uma forma de testar a realidade e adequar-se a ela, mesmo que seja em detrimento de seus próprios desejos.

Garfield, por outro lado, representa a identificação de R com o poder e com o reconhecimento produzido pela indústria cultural. R realiza em Garfield o desejo de prescindir do outro. Escolheu o personagem como melhor companhia para realizar brincadeiras na sala de aula e também para participar de competições, o que denota seu desejo de se destacar nas situações sociais, imputando aos demais os sentimentos de desvalorização e incapacidade, tal como o gato realiza em suas histórias com Oddie. A escolha deste personagem como outro imaginário faz um contraponto à escolha da boneca, mostrando que a formação da consciência de si de R guarda traços de identificação com a estrutura do id, ou seja, preservando os instintos primários de obtenção do prazer; com minimização da culpa e da punição inconsciente inculcadas pelo superego.

## 4.2 Observações dirigidas durante as aulas

Os registros contínuos dos comportamentos observados estão organizados por data de observação, horário, local e atividade observada. Também estão discriminadas as observações realizadas na sala de aula de JV e as observações realizadas na sala de aula de R, com as respectivas descrições dos ambientes observados. Os relatos na íntegra encontram-se no anexo II.

Apresenta-se aqui a sistematização das observações organizada em uma tabela que contém o preenchimento de questões para identificação da posição e do papel que a criança em situação de inclusão ocupa na sala de aula. As perguntas são:

- Há presença de professora de apoio à inclusão na sala de aula?
- Há atividades pedagógicas especificamente preparadas para a criança em situação de inclusão que permitam sua participação nas atividades propostas à todos os alunos da sala de aula?
- Qual a localização que a criança ocupa na sala de aula?

Em seguida a tabela apresenta uma quantificação da emissão de comportamentos que foram classificados de acordo com a sua funcionalidade como:

- Comportamento verbal recebido: qualquer comportamento verbal direcionado ao aluno em situação de inclusão, emitido pelas professoras ou pelos demais alunos da sala de aula. Não inclui falas com intencionalidade agressiva;
- Comportamento verbal emitido: qualquer comportamento verbal emitido pelo aluno em situação de inclusão e direcionado para as professoras ou para as demais crianças presentes na sala de aula. Não inclui falas com intencionalidade agressiva;
- Apoio nas atividades pedagógicas: Apoio para a execução de atividades pedagógicas oferecido por parte das professoras ou das demais crianças da sala de aula, sem a solicitação da criança em situação de inclusão. Este comportamento inclui explicações verbais, auxílio motor, apresentação de material de apoio e até confecção da atividade por outros que não a criança em situação de inclusão;

- Segregação por impedimento: Impedimento da execução de atividades que estejam permitidas para as demais crianças da sala de aula, pautadas opinião prévia sobre a incapacidade da criança em situação de inclusão em realizar as atividades. Esta categoria inclui, por exemplo, impedimento da criança de participação na aula de educação física sem prévia investigação de sua capacidade motora para a execução da atividade;
- Segregação por elogio: Elogio exacerbado por execução de atividades inacabadas ou aquém das esperadas quando do planejamento da atividade. É marcada por comportamentos verbais ou motores direcionados a outros interlocutores comentando a crença na impossibilidade da criança em situação de inclusão e diferencia-se dos comportamentos verbais emitidos por intencionar o impedimento da execução de alguma atividade pela criança. Para ilustrar a categoria cita-se o exemplo da aceitação de uma folha com desenhos abstratos em troca da tarefa de matemática proposta, sem que a criança tenha tentado realizar tal tarefa anteriormente;
- Atividades de grupo direcionadas: Participação do aluno nas atividades de grupo com propostas pedagógicas, dirigidas pela professora;
- Brincadeira com os pares: Participação do aluno em brincadeiras espontâneas surgidas com outra criança presente na sala de aula, ou com um pequeno grupo de crianças. Iniciativa de participação dada por outras crianças ou pela própria criança em situação de inclusão;
- Brincadeira sozinho: brincadeiras solitárias ou direcionadas à objetos realizada pela criança em situação de inclusão nos momentos de sala de aula;
- Agressividade física: Presença de agressividade física caracterizada pelo ato motor com intenção de machucar;
- Agressividade verbal: Presença de agressividade verbal caracterizada por emissão de palavras com o intuito de ofender ao outro, diferencia-se do comportamento verbal pela clara intenção de agredir expressa na fala do interlocutor.

Os comportamentos estão sistematizados nas duas tabelas abaixo, separados por observação na sala de aula de JV e por observação da sala de aula de R.

Questionário de avaliação inicial sobre a inclusão de JV no ensino regular:

1) Há presença de professora de apoio à inclusão na sala de aula?

Sim. A professora é direcionada especificamente ao auxílio de JV. Durante as observações algumas crianças da sala de aula solicitaram auxílio da professora de apoio, ao que ela respondeu brevemente e solicitou que as crianças procurassem a professora da sala de aula. Quando JV não vai à escola, a professora de apoio é dispensada.

O mesmo comportamento foi direcionado a minha presença, como pesquisadora, as crianças da sala de aula vieram solicitar apoio para realizar algumas atividades, ou mesmo mostrar atividades concluídas. Atendi as solicitações das crianças que me procuraram, porém a professora explicava que eu estava ali para ajudar ao JV.

2) Há atividades pedagógicas especificamente preparadas para a criança em situação de inclusão que permitam sua participação nas atividades propostas a todos os alunos da sala de aula?

Não, a professora auxiliar propõe atividades aleatórias à JV. Existe um caderno com folhas brancas nas quais JV faz rabiscos com um lápis de cor e também um livro didático de matemática, o qual ele utiliza da mesma forma. Algumas atividades que a professora entregou na sala de aula foram distribuídas também para JV, que não as realizou. Outras atividades não foram entregues a JV.

3) Qual a localização que a criança ocupa na sala de aula?

A criança senta-se na parte de trás da sala de aula, no canto esquerdo. Sua carteira é posicionada ao lado de uma carteira ocupada pela professora auxiliar e fica ligeiramente afastada das demais carteiras dispostas na sala de aula.

**Tabela II a: Quantificação das observações de comportamento na sala de aula de JV**

<b>Categoria de comportamento</b>	<b>Quantidade de comportamentos emitidos</b>	<b>Emissor do comportamento</b>	<b>Receptor do comportamento</b>
<b>Comportamento verbal recebido</b>	6	N	JV
		M (2)	JV
		Est. G (3)	JV
<b>Comportamento verbal emitido</b>	7	JV (3)	Pesquisadora
		JV (1)	Prof. E
		JV (3)	Est. G
<b>Apoio nas atividades pedagógicas</b>	4	Est. G (2)	JV
		L (1)	JV
		M (1)	JV
<b>Segregação por impedimento</b>	2	Prof. Educ. física(1)	JV
		Est. G (1)	JV
<b>Atividades de grupo direcionadas</b>	1	JV	Demais alunos
<b>Brincadeiras com os pares</b>	6	M (1)	JV
		JV(2)	N
		M e N (1)	JV
		N (2)	JV
<b>Brincadeiras sozinho</b>	1		
<b>Agressividade física</b>	1	JV (1)	Est. G
<b>Agressividade verbal</b>	Não houve		

**Fonte: Elaborada com base nas observações realizadas na sala de aula de JV, constante no anexo II.**

Segue agora o questionário sobre a forma como é realizada a inclusão escolar de R e a sistematização dos dados observados na sala de aula do mesmo.

Questionário de avaliação inicial sobre a inclusão de JV no ensino regular:

1) Há presença de professora de apoio à inclusão na sala de aula?

Sim, a professora de apoio auxilia R quando ele comparece às aulas. Mesmo nos momentos em que está executando atividades com R, responde a questionamentos das outras crianças e por vezes a professora responsável pela sala se responsabiliza por um trabalho mais direcionado à R e pede que a professora de apoio se dirija às outras crianças.

Quando R não está presente nas aulas, a professora de apoio permanece na sala de aula, auxiliando a professora e atendendo às crianças. Mesmo assim todos se referem à professora de apoio como a professora de R.

2) Há atividades pedagógicas especificamente preparadas para a criança em situação de inclusão que permitam sua participação nas atividades propostas a todos os alunos da sala de aula?

Sim, a professora de apoio traz atividades específicas para R que são previamente combinadas com a professora responsável pela sala de aula, para que as atividades contemplem os conteúdos que serão ministrados durante a aula.

A professora de apoio costuma preparar atividades envolvendo o personagem Garfield, por saber que R gosta do personagem.

3) Qual a localização que a criança ocupa na sala de aula?

A carteira de R se localiza na parte de trás da sala de aula, junto à janela e posiciona-se ao lado de uma carteira geralmente ocupada pela professora auxiliar.

**Tabela II b: Quantificação das observações de comportamento na sala de aula de R**

<b>Categoria de comportamento</b>	<b>Quantidade de comportamentos emitidos</b>	<b>Emissor do comportamento</b>	<b>Receptor do comportamento</b>
<b>Comportamento verbal recebido</b>	9	Prof. V (2)	R
		Est. A (6)	R
		Todos (1)	R
<b>Comportamento verbal emitido</b>	15	R (2)	Todos
		R (3)	Prof. V
		R (10)	Est. A
<b>Apoio nas atividades pedagógicas</b>	Só houve quando solicitado por R.		
<b>Segregação por impedimento</b>	Não houve		
<b>Segregação por elogio</b>	Não houve		
<b>Atividades de grupo direcionadas</b>	2	Acompanhou todos da sala de aula	
<b>Brincadeiras com os pares</b>	Não houve		
<b>Brincadeiras sozinho</b>	Não houve		
<b>Agressividade física</b>	4	R (2)	Est. A
		R (2)	W
<b>Agressividade verbal</b>	7	W (4)	R
		R (2)	W
		Est. A (1)	W

**Fonte: Elabora com base nas observações realizadas na sala de aula de R, constante no II.**

#### 4.2.1 – Análise dos dados obtidos na observação da sala de aula de JV

JV senta-se separado dos demais alunos da sala de aula, não realiza as atividades propostas para o grupo de alunos e nem possui adaptação para dos materiais escolares que o permitam acompanhar o conteúdo ministrado na sala de aula. Além disso, possui atendimento específico e exclusivo da professora de apoio. Esses dados configuram a segregação de JV dentro do espaço da sala de aula, que apesar de freqüentar a sala de aula no ensino regular conforme as recomendações da legislação brasileira, recebe tratamento diferenciado, que impede o contato com as demais crianças e até mesmo com a professora regular de sala de aula. Importante lembrar que o papel do professor de apoio na sala de aula é auxiliar o professor com todos os alunos, dedicando atenção especial na adaptação de atividades para a criança em situação de inclusão. Assim, o modelo exclusivista da professora de apoio apresentado na sala de aula de JV não condiz com a recomendação para a atuação do professor de apoio.

Todos os comportamentos verbais emitidos por JV foram direcionados a um adulto, o que mostra a dificuldade no relacionamento entre ele e as demais crianças, necessitando do apoio de um adulto para mediar à situação. Essa dificuldade pode ser explicada por meio da segregação por impedimento proporcionada pelas relações criadas com os professores, que se pautam na proteção exacerbada do aluno ou, ainda, na resistência em perceber as capacidades motoras e cognitivas de JV para o relacionamento social. Para ilustrar a relação que os adultos têm com JV, destaca-se a passagem da observação na aula de educação física “*Professor de educação física manda que as crianças façam fila / todos se colocam em fila/ M corre e alcança o final da fila /JV continua andando/ estagiária G conduz JV pela mão para sair da quadra sem acompanhar a fila/ Todos os alunos ficam em frente ao lavatório para lavar as mãos / JV é conduzido por estagiária G a senta-ser em um muro baixo que divide a quadra e o pátio da escola.*” Aqui se observa que a criança com deficiência é tomada por sua deficiência de maneira integral e JV, que não teria dificuldade alguma para acompanhar o grupo na fila de alunos, fica segregado; como se sua deficiência, que apresenta apenas algumas seqüelas no controle motor fino e dificuldades no desenvolvimento intelectual, representasse também um impedimento na capacidade de andar.

Existem também movimentos de inclusão e aceitação no grupo de alunos. Isso se comprova quando verificamos a emissão de comportamentos verbais por crianças da sala de aula direcionados para JV, e também com a participação de JV nas brincadeiras realizadas com os grupos de pares, sobretudo com M e N. Ilustra a situação de brincadeiras com as demais crianças o relato constante na observação “*N aproxima sua carteira da de JV./ N passa um carrinho que esta sobre sua mesa no braço de JV./ JV tenta segurar o carrinho de N./ JV e N riem. / JV guarda o caderno embaixo da carteira. / JV olha para a prof. I / bate na mesa / N movimenta o carrinho sobre a mesa de JV. / N fala com JV. / JV bate no rosto de N./ N sorri. / Estagiária G vai até a carteira de JV./ Estagiária G arruma a carteira de N na fileira a que pertence./ Estagiária G puxa a carteira de JV para frente, próxima às demais carteiras da fileira.*” Esta e outras situações destacam que algumas crianças buscam o contato para brincar com JV, o que permitiria a realização da experiência com o aluno em situação de inclusão. Nota-se que por vezes as crianças sem deficiência se relacionam com JV a partir das semelhanças entre elas, ou seja, pelo fato de ele se apresentar como outra criança e deixando de enxergar nele apenas a deficiência. Nesta e em outras situações de interação entre as crianças, é o adulto responsável, no caso a professora de apoio, quem restringe as relações.

A marginalização e o preconceito também estão presentes nas relações entre as crianças com e sem deficiência. Situação que ilustra esse fato é quando L estava chamando a atenção da pesquisadora, lhe entregando diversos bilhetinhos com desenhos e lhe pedindo para que a brincasse com ela na hora do recreio, depois da recusa em participar do recreio por parte da pesquisadora, L se dirigiu a JV e “*L mostra uma caneta azul e pergunta qual a cor/ JV responde “ul”/ L mostra uma caneta roxa e pergunta qual a cor/ JV responde “lelo”/ L olha para a pesquisadora e sorri.*” Percebe-se nesta e em outras interações com JV que L estabelece relações pautadas em uma visão rígida e pré-estabelecida, na qual pressupõe que ele apresente incapacidades cognitivas. L procura relacionar-se com JV para reforçar suas capacidades, como no exemplo destacado, no qual ante a recusa em brincar com ela proporcionada pela pesquisadora, ele mostra a dificuldade de JV em reconhecer cores<sup>9</sup>.

Há interação entre L e JV, porém uma relação pautada no preconceito, na qual L não consegue entrar em contato com a outra criança, mas somente com a visão que ela possui de criança com deficiência intelectual. Pode-se dizer que JV precisa ser mantido em sua posição

---

<sup>9</sup> Nota – a resposta incorreta de JV ao questionamento de L sobre a cor da caneta roxa não indica que ele não reconhece cores, tendo em vista que há vários exemplos de situações em que JV responde erroneamente questões e atividades, com o propósito de agradar ou de ser auxiliado por L.

de fragilidade para que L não reconheça o potencial que JV, o indivíduo considerado mais frágil, tem de se sobressair em algumas situações; ameaçando, portanto, sua posição de líder.

Apesar de não ter citado e de não ser citado por muitas crianças da sala de aula no teste sociométrico, nas observações JV mostrou estabelecer relações com as demais crianças da sala de aula, em especial L, M e N. Seus relacionamentos são mais espontâneos quando não contam com a intervenção dos adultos. Mesmo o relacionamento com L parece ser percebido por parte de JV como forma de se aproximar da menina e do grupo, de maneira que ele manipula as relações com L para aproximá-la como no trecho recortado da observação: *“Estagiária G. vai até a mesa de JV, mostra-lhe as peças do jogo de encaixe./ JV encaixa as peças sem dificuldades./ L vai até a mesa de JV e encaixa algumas peças/ JV tenta encaixar peças com L, mas as derruba no chão./ L pega as peças e põe no jogo de encaixe. / JV olha para L encaixando as peças.”* Percebe-se que JV deixa de encaixar as peças no jogo para conseguir que L brinque com ele, porém tal situação que pode ser apenas uma estratégia para se aproximar da menina, também representa o risco da identificação com a posição de incapaz. JV parece aceitar a posição de incapacitado como forma de fazer parte do grupo, identificando-se com a situação preconceituosa que lhe é relegada. A postura de JV, também, pode ser a única que ele identifique como forma de aproximação de L e das lideranças positivas do grupo de alunos.

Ocorre a participação espontânea e pertinente de JV em algumas situações durante as atividades de grupo, como no momento em que todos estavam cantando na aula de informática e ele os acompanhava animadamente. Ou mesmo quando JV emite vocalizações acompanhando a brincadeira dos demais alunos da sala de aula. Tais movimentos são compreendidos como a não estagnação de JV no papel de exclusão e uma tentativa de alçar outras posições no grupo social constituído pelos alunos da sala de aula. Deve-se destacar aqui a postura da professora de apoio, que não percebe o movimento inclusivo presente em tais atitudes e bloqueia a participação de JV, como uma forma de protegê-lo das situações cotidianas, negando a ele e às demais crianças a possibilidade de constituir a experiência na formação dos relacionamentos e acabando por sedimentar o lugar de marginalização relegado à JV.

Por fim vale destacar o preconceito contra suas capacidades cognitivas, que é observado por parte das crianças e das professoras. A situação ocorrida na observação que melhor ilustra esse fato é: *“JV pega o caderno e risca com o lápis cor ocre suas folhas./*

*Estagiária G se dirige a mim (pesquisadora) perguntando se sei como fazer JV responder a atividade proposta./Respondo que não e questiono para JV se ele reconhece números./ Estagiária G responde que não e pede que eu teste./ Peço a JV para realizar uma atividade com ele./ JV responde “não”/ Digo que vou escrever números no meu caderno e pergunto se ele quer responder. / JV verbaliza “é”/ Apresento os numerais 1 e 2 e questiono JV sobre qual é o número 2. / JV risca com o lápis o numeral 2./ Estagiária G verbaliza que foi coincidência./ Faço os numerais de 1 a 5 desordenadamente em meu caderno./ Mostro para JV e peço que risque os números conforme a seqüência que eu vou ditando./ JV risca os números corretamente em seqüência até o 4 / estagiária G verbaliza que é coincidência pois ele não reconhece os números./ Pergunto sobre o numeral 5. / JV olha para estagiária G / Estagiária G diz “ele não reconhece”./ JV joga o lápis de cor no rosto da estagiária G. / Estagiária G se dirige a mim e reforça verbalmente ‘ viu,ele não sabe’”.* Somente com a atividade realizada não é possível prever os conhecimentos matemáticos de JV, mas vale discutir a falta de possibilidade que é relegada a ele, pois mesmo que ele acerte, sua condição não se altera e a professora de apoio não está predisposta a mudar a visão rígida e pré-estabelecida que possui de JV. Vale ressaltar que o único comportamento de agressão física manifestado por JV durante as observações se deu justamente frente ao descrédito em sua capacidade intelectual emitido pela estagiária G, o que pode significar a presença de elementos de resistência em identificar-se com o preconceito.

Já a professora da sala de aula explicita sua postura de descrédito com relação à capacidade cognitiva de JV quando comenta que *“julgaria mais adequado uma educação especializada ou mesmo atividades sociais, justificando que ele se beneficia apenas da inclusão social em sala de aula”*, conforme registrado no relato de observação.

#### 4.2.2 – Análise dos dados obtidos na observação da sala de aula de R

Percebe-se que a professora de apoio na sala de R possui o papel de auxiliar a todos os alunos da sala, o que favorece a identificação de R com os demais alunos. Esse fato pode ser relacionado com a compreensão da função de professor de apoio indicado pelo SAEE, ou ainda pelas constantes faltas na escola que R apresenta, fazendo com que a professora auxiliar tenha que desenvolver outras funções na sala de aula, além de acompanhar a criança em situação de inclusão. Outro fator que atende as premissas para a educação inclusiva quando verificamos o papel do professor de apoio é a preparação de atividades pedagógicas adaptadas, existe o cuidado para que sejam consonantes com as atividades propostas para o

restante da sala de aula, com o intuito de permitir que R consiga acompanhar o planejamento pedagógico. Tais informações indicam um esforço das professoras que trabalham com R para equiparar as condições de aprendizagem entre todos os alunos, o que se pode chamar de atitude inclusiva. Outro dado que reforça esta afirmação é a presença de apoio na execução das atividades pedagógicas somente quando solicitado pelo aluno.

Tais atitudes inclusivas por parte da professora responsável pela sala de aula e por parte da professora de apoio podem ser observadas na última sessão de observação de R a partir de uma conversa entre as professoras e a pesquisadora *“Prof. V se dirige para a pesquisadora e diz que é muito difícil incluir R nas atividades da sala de aula./ Respondo que gostei muito do trabalho e que achei a participação de R excelente./ Professora V sorri. / Verbaliza que sabe que ainda irá conseguir fazer um trabalho muito melhor com R. Explica que R está medicado com ritalina no momento e que é muito mais fácil conseguir que ele fique prestando atenção./ Estagiária A diz que no início R era muito agressivo, mas que atualmente estava muito melhor.”* As professoras que acompanham R estão dispostas à conhecê-lo em suas possibilidades e limitações, buscando situações que favoreçam o aprendizado dos conteúdos escolares. Professora V e Estagiária A, como denominamos as professoras de R aqui nesta pesquisa, reconhecem as limitações e dificuldades de R, bem como reconhecem suas conquistas, denotando uma relação aberta para a experiência. Por outro lado, há que se observar a importância dada à medicalização, como uma condição para realizar a inclusão do aluno, importância que não é atribuída, por exemplo, a exigência de maior assiduidade do aluno na sala de aula. Apesar de apresentarem uma postura de aceitação positiva com relação à inclusão de R, suas atitudes ainda buscam mais respaldo no saber médico que no pedagógico.

Há também os comportamentos direcionados a R que denotam a marginalização e o preconceito quando, por exemplo, R continua a ocupar um lugar no fundo da sala de aula, com espaço para a companhia da professora de apoio. As verbalizações das professoras também seguem o padrão estabelecido pela segregação, como na situação ocorrida durante a realização de um exercício coletivo com a sala de aula, na qual a professora V verbaliza: *“Professora V pergunta qual o nome da professora que ajuda R./ As crianças olham para estagiária A e gritam seu nome./ R sorri.”* Mesmo que as atitudes das professoras não estabeleçam uma relação exclusiva entre R e a professora de apoio, a verbalização da professora reforça a presença da estagiária A em função da presença de R, evidenciando a

condição de diferença do aluno em situação de inclusão e o fato de que ele é a única criança que precisa de apoio, o que não representa a realidade cotidiana da sala de aula. Em outro episódio, observa-se a reação da estagiária A frente a uma briga travada entre R e W: “*R ameaça chutar W./ W verbaliza ‘doente’ / Estagiária A pega R pela mão e responde para W ‘doente é você’.*” Aqui observa-se que a professora não permite que R resolva a situação e atua reforçando o preconceito, com a tentativa de negar a condição da deficiência intelectual em R e atribuindo-a à W, ou seja, negando a deficiência intelectual na criança em situação de inclusão por considerá-la como uma condição pejorativa que deve ser eliminada e não incorporada ao conjunto de características passíveis de ser apresentadas por qualquer criança.

Não foram observadas interações sociais com outras crianças, fato que já foi verificado pelo teste sociométrico e que pode ser reforçado pela quantificação dos comportamentos verbais emitidos ou recebidos por R, os quais foram direcionados apenas para as professoras ou para o grupo da sala de aula em geral, sob mediação da professora. Também reafirma esta situação a ausência de participação de R nas brincadeiras com o grupo de pares.

Nas relações entre R e as demais crianças ocorre situações de agressividade, seja verbal ou física. Foram observados episódios de crianças verbalizando que R era “doente” e, também, tentativas de R em agredir fisicamente alguns alunos da sala de aula ou mesmo a estagiária A. Fica claro que o comportamento agressivo não é uma atitude esperada ou que deva ser incentivada, mas nos leva a pensar que a agressividade só é possível porque ocorre um processo de identificação entre as crianças da sala de aula e R. As crianças só podem apontar a deficiência intelectual em R porque conseguem enxergar nele uma possibilidade de vir a ser, e frente ao temor de se encontrar em situação de fragilidade negam a deficiência ativamente.

Não foi verificado nenhum movimento, por parte dos alunos ou das professoras, que impeçam R de participar das atividades da sala de aula. Quando a professora responsável pela sala de aula propõe uma atividade coletiva ao grupo, espera a manifestação de R para participar da atividade e assim que percebe a possibilidade de incluí-lo na atividade junto com os demais, o faz. Nesse momento R é aceito pelo grupo sem comportamentos que denotem a diferenciação, ou seja, ninguém o trata com mais carinho ou mais hostilidade, não há tentativa de auxiliar suas respostas sem que ele tenha solicitado e ainda, não há expectativas rígidas sobre suas respostas, induzindo-o a um tipo de participação com roteiro pré-estabelecido.

Confirma-se esses dados com a ausência comportamentos que indicassem segregação, seja por elogio ou por impedimento, e com o apoio pedagógico fornecido somente frente a solicitação de R.

Estes dados levam a compreender que o processo de inclusão de R parece favorecer a experiência, e a violência expressa neste primeiro momento ocorre como reação à novidade proporcionada pelo processo inclusivo, o que pode desaparecer conforme o contato com R seja ampliado.

#### 4.3 – Verificação das hipóteses

É importante ressaltar que neste subitem serão analisados os resultados obtidos no teste sociométrico e na observação das relações estabelecidas nas salas de aula de R e de JV, com vistas a verificar a tendência dos comportamentos encontrada nos resultados, pois o número de sujeitos da pesquisa limita a possibilidade de realizar a verificação estatística da hipótese.

Encontra-se que a hipótese inicial da pesquisa assim definida: “os alunos com deficiência intelectual em situação de inclusão são mais aceitos do que rejeitados pelo grupo de alunos da sala de aula em que está matriculado. Compreende-se por aceitação o estabelecimento de relações diversificadas entre os alunos com e sem deficiência, nas situações de sala de aula. A rejeição é expressa por frequências baixas ou quase nulas no contato entre as crianças com e sem deficiência intelectual.”, foi negada ante aos resultados obtidos no teste sociométrico e nas observações dirigidas, realizados na sala de aula de R e na sala de aula de JV.

O sociograma individual de JV apresenta uma única relação recíproca, estabelecida com M. Apesar de não ter sido o aluno menos citado nas escolhas entre preferências e rejeições, foi mencionado nas respostas de apenas três crianças e obteve mais escolhas para rejeição do que para preferências. O sociograma individual de R não apresenta relações recíprocas e ele é o aluno menos lembrado durante a realização do teste sociométrico, sendo citado por duas crianças em situação de rejeição, obtendo somatórias dos pontos entre escolhas e rejeição igual a três. Esses resultados apontam que R e JV são mais rejeitados do que aceitos pelo grupo de alunos que estudam na mesma sala de aula que eles, tendo em vista a baixa, ou quase nula, interação entre os alunos com e sem deficiência.

M. é a única criança que estabelece relação recíproca com uma criança com deficiência intelectual em situação de inclusão escolar, no caso, JV. A relação entre M e JV pode ser explicada pela possibilidade de identificação estabelecida entre as crianças, já que M também possui rejeição marcada nas escolhas que envolvem atividades cognitivas e momentos de lazer. M, assim como JV, é visto como um aluno com dificuldades de aprendizagem, condição que é afirmada pela professora e reafirmada por seu biótipo físico, que o faz parecer mais velho que os demais alunos da sala. Dessa forma, a possibilidade de interação social estabelecida entre M e JV pode se dever ao fato de que ambos possuem dificuldades com os processos de escolarização.

Porém, a relação entre de M e JV não é suficiente para afirmarmos a tendência à formação de subgrupos entre as crianças com deficiência em situação de inclusão e os alunos marginalizados em sala de aula; pois várias outras crianças, da sala de aula de JV e de R, receberam altos níveis de rejeição no teste sociométrico e não mencionaram R ou JV em suas escolhas, como por exemplo, K que recebeu 44 rejeições no teste aplicado na sala de aula de JV e MA que recebeu 84 rejeições na sala de aula de R. Outra possibilidade de formação de subgrupos entre os alunos que sofrem marginalização ou segregação poderia acontecer entre as crianças que foram pouco mencionadas no teste sociométrico, mas não houve formação de subgrupos entre essas crianças, indicando que não há presença de interação social entre elas. Isso pode ser explicado pela necessidade que as crianças, mesmo em situação de exclusão ou de marginalização, possuem de negar a identificação com a criança com deficiência intelectual se protegendo dos efeitos deletérios causados pelo preconceito.

Também não foi verificada formação de subgrupos entre as crianças em posição de liderança positiva no grupo e as crianças em situação de inclusão, pois mesmo as pessoas que ocupam posições de liderança são vítimas de constantes ameaças imaginárias, fazendo com que ocorra a negação da identificação com a criança com deficiência intelectual, a fim de não correr o risco de se perceber como semelhante. Fato que pode ser exemplificado pelas escolhas de DI, o aluno que recebeu maior pontuação para preferências na sala de aula de R, mencionarem rejeição para as cinco crianças que obtiveram maior pontuação para rejeição dentre os alunos da sala de aula.

O reduzido número de crianças que mencionaram JV e R no teste sociométrico aponta para a tendência à segregação das crianças com deficiência em situação de inclusão, pois as crianças ocupam o mesmo espaço físico da sala de aula, porém não são entendidas pelas

demais crianças como parte do grupo. As poucas referências feitas aos alunos em situação de inclusão remetem à presença de atitudes preconceituosas, pois os colegas rejeitam a participação deles em situações que exigem a utilização de capacidades intelectuais ou motoras, caracterizando a concepção rígida do sujeito antes de permitir a possibilidade de contato.

Os resultados obtidos nas observações dirigidas em sala de aula também apontam para a negação da hipótese central da pesquisa, ou seja, indicam que as crianças com deficiência intelectual em situação de inclusão tendem a ser mais rejeitas que aceitas pelas crianças sem deficiência. Porém, complementaram os resultados obtidos com o teste sociométrico, indicando alguns momentos específicos de manifestação preconceituosa, bem como momentos nos quais ocorre possibilidade de abertura para a experiência.

Nas situações de observação foram encontradas diferenças significativas entre a sala de aula de JV e de R. As relações entre JV e as demais crianças de sua sala de aula são pautadas no agir sem reflexão, esperando um padrão de condutas pré-estabelecido por parte de JV. Ele por sua vez também se identifica com o papel que lhe é relegado em sala de aula, aceitando uma condição de menos capaz. Já na sala de aula de R percebe-se uma maior rejeição direcionada a ele, mas a rejeição é produzida a partir da observação dos comportamentos de R, ou seja, as crianças de sua sala de aula conseguem responder ao comportamento que R emite, denotando que não há um padrão de conduta pré-estabelecido para ele. R, por sua vez, mostra-se mais participativo no grupo, não aceitando lugares diferenciados; o que o faz por vezes, parecer agressivo. Observa-se maior capacidade de identificação entre as crianças na sala de aula de R do que na sala de aula de JV, expressa pela possibilidade de discussão entre as crianças que não enxergam R como um diferente. Porém, mesmo com a possibilidade de identificação entre R e os demais alunos de sua sala de aula, percebe-se um movimento de rejeição a ele, de forma que as crianças reconhecem R como outra criança singular e não apenas como uma criança com deficiência de modo pré-concebido, mas continuam rechaçando sua forma de agir, o que pode ser entendido como uma tentativa de impedir sua participação no grupo.

Uma ressalva à impossibilidade de identificação entre JV e seus companheiros de sala de aula encontra-se na relação estabelecida entre JV, M e N; na qual nota-se a identificação com a criança em situação de inclusão por meio da tentativa de incluí-lo nas brincadeiras. A relação estabelecida entre JV, M e N pode ser compreendida como uma possibilidade de

abertura para a experiência proporcionada pela inclusão escolar da criança com deficiência intelectual.

Percebe-se no grupo da sala de aula de R um movimento mais segregacionista, no qual as crianças identificam em R uma possibilidade de vir a ser e, por esse motivo, tentam mantê-lo a distância do grupo. Na sala de aula de JV as crianças adotam uma postura de marginalização no relacionamento com ele. JV não é entendido como um igual, como expresso no comentário de LI “*O JV de trás não conta!*”, assim as crianças o mantêm próximo ao grupo formado pelos alunos da sala de aula, porém não interagem com ele.

A influência da professora na relação entre as crianças com e sem deficiência também se mostrou bastante diferenciada na sala de R e JV. Os dados apresentados referente à relação estabelecida entre a professora de apoio e JV só vêm a confirmar a exclusão presente dentro do processo de inclusão, pois a atuação da professora de apoio é individualizada e específica para JV, o que impede que sejam estabelecidas relações sociais entre os alunos da sala de aula e o aluno em situação de inclusão, criando frieza nas relações que necessitam da mediação da professora de apoio para acontecer. Também a estreita ligação entre a estagiária G e JV se interpõe ao relacionamento entre os professores da sala de aula e o aluno, sendo que estas relações se mostraram praticamente inexistentes. A professora da sala de aula de JV também apresenta atitudes preconceituosas com relação ao aluno em situação de inclusão, pois evita interagir com JV e demonstrou ideias a priori sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual.

As professoras da sala de aula de R agem com o mesmo valorizando seu aspecto criança, mesmo reconhecendo a presença da deficiência intelectual e as dificuldades no processo de inclusão escolar, permanecem atentas para as possibilidades de participação de R nos momentos das atividades em grupo.

O modelo de atuação das professoras com relação à criança em situação de inclusão tem reverberação nas atitudes dos alunos. As crianças da sala de aula de JV tendem a interagir com ele pautadas em ideias sobre suas incapacidades intelectuais e motoras. Mesmo M e N, que mostraram mais interações com JV, são constantemente impedidos de brincar com a criança com deficiência intelectual e já se observa situações em que utilizam a fala infantilizada para se referir a JV. Também vale destacar que N, apesar de brincar com JV, não o cita nas escolhas de seu teste sociométrico. Já na sala de aula de R, as crianças tendem a

rejeitar e até formarem interações agressivas com R, porém permitem, respeitam e incentivam sua participação nas atividades em grupo.

Ambos os casos analisados apresentaram a presença de um outro imaginário como escolhas em seu átomo social. Isto indica que o papel da escola como grupo de socialização, importante para auxiliar na formação da consciência de si, tende a deixar um espaço vazio que precisa ser preenchido pela fantasia, já que as crianças em situação de inclusão não conseguem estabelecer identificação com o grupo de alunos da sala de aula. Vale destacar a resistência e a capacidade cognitiva denotada pelas crianças com deficiência intelectual em situação de inclusão, que conseguem, mesmo ante a atitude preconceituosa, manter a utilização do outro imaginário como elemento formador da consciência de si; num momento em que as relações sociais proporcionadas pela escolarização deveriam favorecer a continuidade no processo psíquico do desenvolvimento da pessoa, proporcionando as atividades de jogo e as atividades lingüísticas. A escolha dos personagens também marca a diferença entre R e JV no relacionamento com os demais alunos da sala de aula, já que JV se identifica Kaká, um personagem produzido pela indústria cultural que promoveria sua aceitação no grupo pautado em condutas sociais idealizadas. R identifica-se ora com a boneca Rafaela um personagem criado por ele mesmo para dividir suas dificuldades com relação à exclusão, e ora com Garfield, um personagem criado pela indústria cultural como um ante-herói, que consegue se sobressair a partir da exclusão do outro.

As principais diferenças nas observações na sala de aula de R e JV estiveram presentes nas atitudes não verbais direcionadas às crianças, o que pode explicar o fato de obtermos resultados nas observações tão diferentes para ambas as salas de aula e resultados do teste sociométrico tão parecidos, entre as salas de R e JV. Isto pode ser explicado pelos discursos sobre o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual, incorporados ao papel do professor e até mesmo dos alunos da sala de aula. Todos devem possuir um a priori positivo, sobretudo para a socialização desta criança. É somente nas atitudes que percebemos as diferenças e como vão se desenhando os processos de inclusão. A presença das crianças com deficiência intelectual na sala de aula ainda não alterou os discursos, mas começa a proporcionar a experiência entre as crianças com e sem deficiência intelectual.

## **Considerações Finais**

O presente trabalho pretende responder à questão: “como ocorre a relação, nos momentos de sala de aula, entre os alunos do ensino fundamental com e sem deficiência intelectual?”, com a proposição de investigar e divulgar quais as possibilidades de relacionamento social estabelecidas entre crianças com e sem deficiência intelectual, proporcionadas por meio do processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual.

A fundamentação teórica da pesquisa, pautada no referencial da teoria crítica da sociedade, estabelece que o objetivo da educação deveria ser direcionado para evitar que a barbárie ocorrida em grandes catástrofes mundiais, como a segunda guerra, volte a ocorrer. Uma das possibilidades que a escola tem de minimizar a recorrência de tais catástrofes, é promover a identificação entre as crianças, de forma que os alunos possam reconhecer as diferenças entre os homens e a capacidade de enxergar, na diferença do outro, uma possibilidade de vir a ser, construindo, então, a dita sociedade para todos. A inclusão educacional é uma importante ferramenta para construir um processo educacional que evite a barbárie, pois tem em seu cerne a possibilidade de educar a todos com respeito às suas diferenças, diminuindo a formação preconceituosa e dirimindo a intolerância.

Em um primeiro olhar, a inclusão de JV é avaliada como melhor sucedida que a de R, já que ele não apresenta conflitos para permanência em sala de aula, não há presença de agressividade, a professora de apoio o acompanha tempo integral e não há rejeição explícita por verbalizações contra JV por parte das demais crianças da sala de aula. Porém ao adentrar as relações sociais estabelecidas nos momentos de sala de aula, percebe-se que JV não possui uma rejeição expressiva em palavras, justamente por ser considerado tão diferente de todas as demais crianças da sala de aula, que não representa uma possibilidade de vir a ser, logo não precisa ser rejeitado. Em suma parece não haver identificação entre as crianças sem deficiência e a criança com deficiência em situação de inclusão.

A avaliação da sala de aula de R mostrou, num primeiro momento, indícios de rejeição mais explícitos que os da sala de JV. A coordenação pedagógica da escola advertiu que se tratava de uma criança difícil, ocorreram brigas envolvendo R e colegas da sala de aula, cujas atitudes expressavam agressividade verbal e considerações preconceituosas. Porém, ao adentrar na rotina da sala de aula de R, percebeu-se sim um forte movimento de rejeição a R, mas também a existência de identificação entre as crianças da sala de aula e o aluno em

situação de inclusão. Todo movimento de rejeição direcionado a R foi emitido como resposta a um comportamento emitido por R, o que implica a percepção das demais crianças e da professora sobre a individualidade e a capacidade que R tem de atuar no ambiente da sala de aula.

É inegável que ambas as situações denotam a presença da marginalização gerada por atitudes que tem como base o preconceito. Nota-se que as relações entre as crianças ainda são pautadas em conceitos à priori sobre a deficiência intelectual, o que por muitas vezes é direcionado pelo adulto que faz questão de reforçar a condição de diferença entre as crianças. Enxerga-se primeiro a deficiência intelectual e depois a criança, quando o recomendável pela educação inclusiva e pela educação contra a barbárie é justamente o contrário: enxergar primeiro a criança e depois a suas peculiaridades, neste caso, a deficiência.

O preconceito surge porque os indivíduos, tanto adultos como crianças, não sabem lidar com a situação de heterogeneidade proporcionada pela inclusão. Frente ao temor causado pelo desconhecimento de como estabelecer relações com crianças com deficiência intelectual em situações de sala de aula, as pessoas que participam do processo de inclusão educacional destas crianças, adotam atitudes que relegam à pessoa com deficiência intelectual à posição de inferioridade cognitiva, física e emocional, sendo necessário auxílio para todo tipo de situação. Estas relações não permitem a interação entre as crianças com e sem deficiência e não ameaçam o padrão de homogeneidade presente na sala de aula.

O processo de inclusão educacional de JV ilustra bem a situação supracitada, já que ele está identificado com a condição de incapacidade que lhe é relegada e assim é tratado por todos. Como não há proposição da experiência, a relação entre JV e as demais crianças não se faz transformadora, de forma que as crianças agem com JV conforme predisposições a priori que possuem dele, agindo com uma criança com deficiência intelectual generalizada e caracterizada pelo imaginário cultural guiado pelo preconceito, abstendo-se de conhecer a criança JV, que está inserida na sala de aula.

Por outro lado, percebe-se que, mesmo frente a predisposição ao preconceito, algumas crianças conseguem estabelecer relações mais genuínas com as crianças em situação de inclusão, criando situações em que foi possível a troca de experiências e a identificação entre elas.

A inclusão escolar de R ocorre de maneira diferente porque ele não se identifica com a posição de incapaz. Impõe sua presença e suas vontades ao grupo, o que o faz ser percebido como semelhante entre as crianças, proporcionando o processo de identificação. As atitudes de R despertam no grupo o medo de identificação com o mais frágil, de modo que a atitude preconceituosa aparece em formato de rejeição ativa, como de maneira reagir ao que é compreendido como uma ameaça a ordem social estabelecida, no caso, a possibilidade de escolarização da pessoa com deficiência intelectual. São utilizados os estereótipos na relação com R como forma de manter a distinção entre crianças com e sem deficiência, negando a possibilidade de identificação com a fragilidade que o preconceito imputa como característica das pessoas com deficiência.

Embora a proposta do trabalho esteja direcionada para o relacionamento estabelecido entre as crianças, não é possível deixar de salientar a importância assumida pelo papel do professor. Tendo em vista que o preconceito é transmitido culturalmente de geração em geração, observa-se que na sala de aula de JV, a identificação entre as crianças é negada devido a atitude do adulto. Embora as verbalizações das professoras da sala de aula de R ainda sejam carregadas de ranços preconceituosos, sua observância de R como criança dentre todas as outras, favorece a identificação entre ele e os demais alunos da sala de aula.

Apesar de todas as dificuldades impostas pelo processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência intelectual, observam-se lampejos de resistência que podem ser vistos como caminho não só para a inclusão educacional, mas também para a educação contra a barbárie. Mesmo frente ao potencial de exclusão presente na inclusão, percebemos a possibilidade da identificação entre as crianças.

É necessário investigar quais mecanismos levam crianças a sobrepujarem o preconceito e buscarem experiências com as crianças em situação de inclusão. A construção de uma escala de preconceito adaptada ao processo de inclusão escolar, tal como o modelo fornecido pela escala F de Adorno, poderia dar indícios de como o preconceito ainda está se propagando e quais caminhos adotar para cerceá-lo.

A segregação é um processo que perdurou durante anos; talvez seja necessário insistir no estabelecimento de relações que proporcionem a experiência entre crianças com e sem deficiência por mais alguns anos, na perspectiva de construir uma sociedade em que seus indivíduos possam enxergar no outro ser humano, sempre, uma possibilidade de vir a ser.

## Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. 2006. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. 1965. *Tipos y Síndromes*. In: Adorno, T.W.; BRUNSWIK, E.F.; LEVINSON, D.J.; SANFORD, R. N. *La personalidad autoritaria*. Buenos Aires: Editorial Proyección, pp. 695- 729.

ADORNO, T. W. ; SIMPSON, G. 1994. *Sobre música popular* . In:COHN, Gabriel. *Theodor W. Adorno: Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, pp. 115-146.

ALVES, Danny José. 1974. *O teste sociométrico*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

American Psychiatric Association. 2002. *DSM IV – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 4º edição revista*. Porto Alegre: Artmed.

BASTIN, Georges. 1966. *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Editora Moraes.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB N°2, de 11 de setembro de 2001, **que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. 2005. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: SEESP.

BUENO, José Geraldo Silveira. 2008. *As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?* In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi ; SANTOS, Roseli Albino dos. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Martins Editores, pp. 43-66.

BUENO, José Geraldo Silveira. 1997. *Prática institucionais e exclusão social da pessoa deficiente..* In: MACHADO, Adriana Marcondes et alii. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 37-54.

CASCO, Ricardo. 2007. *Autoridade e formação: relações sociais na sala de aula e no recreio*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CIRILO, Marisa Assunção. 2008. *Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo.

CROCHIK, José Leon. 1997. *Aspectos que permitem a segregação na escola pública*. In: MACHADO, Adriana Marcondes et alii. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 14-22.

\_\_\_\_\_. *Preconceito e cultura*. 2009. In: AMIRILIAN, M. L. T org. *Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade*. São Paulo: Vetor, pp.39-56.

\_\_\_\_\_.2006. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

CROCHÍK, José Leon; CROCHÍK, Nicole. 2008. *Teoria crítica e educação inclusiva*. Intermeio: revista do programa de Pós –Graduação em Educação, Campo Grande, v. 14, n. 28, p. 134- 150.

CROCHIK, José Leon . 2008. *Preconceito em relação aos ‘Incluídos’ na Educação Inclusiva*. In: CROCHÍK, José Leon; SASS, Odair. *Teoria Crítica, Formação e Indivíduo*. Projeto temático, São Paulo. (comunicação pessoal dos autores)

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. 1984. *Ensinando Observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon.

FIERRO, Alfredo. *Os alunos com deficiência mental*. 2004. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, pp193- 214.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. 1982. Rio de Janeiro: Zahar editores.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. 1973. *Preconceito*. In: \_\_\_\_\_. *Temas Básicos de Sociologia*, São Paulo: Cultrix, pp. 172 – 183

\_\_\_\_\_. 2006. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LAWLER, James. 1981. *Inteligência, hereditariedade e racismo*. Lisboa: Editorial Caminho.

MALKI, Yara.2000. *Reflexões sobre os teste psicológicos a partir da teoria crítica da sociedade*.Dissertação de mestrado, Departamento de psicologia escolar da Faculdade de Psicologia, da Universidade de São Paulo.

MARCUSE, Herbert. 1969 a. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. 1969 b. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARTINS, José de Souza. 1997. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus editorial.

MARTINS, José Luiz Germano. 2007. *Educação Inclusiva: Formação de grupos afetivos, intelectuais e recreativos entre o deficiente mental incluído em escola regular e seus grupos de pares*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MITTLER, Peter. 2003. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

Organização Panamericana de Saúde e Organização Mundial de Saúde. 2008. *CIF – Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. São Paulo: Edusp.

Organização Mundial de Saúde. 1993. *CID 10 - Classificação de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed.

PACHECO, J. EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. L. 2007. *Caminhos para a inclusão*. PortoAlegre: Artmed.

PRIETO, R. G.; SOUZA, S. Z. L. 2006. *Educação especial nos municípios de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n2, p.187 - 202.

SASS, Odair. 2004. *Crítica da razão solidária: a psicologia social segundo George Herbert Mead*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.

SILVA, Luizana Rocha Migueis Ferreira da. 2007. *A socialização dos professores na formação básica: relações entre os modos de constituição de grupos e manifestações de graduandos sobre a função docente*. Dissertação de mestrado, Programa de estudos pós-graduados em Educação: história, política e sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. A 2003. *Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.

WALLON, Henri. 1979. *As etapas da sociabilidade na criança*. In: \_\_\_\_\_, *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, Veja, pp. 197-236

ANEXO I – matriz sociométrica dos alunos da sala de aula de JV e matriz sociométrica dos alunos da sala de aula de R.

MATRIZ SOCIOMÉTRICA DE RELACIONAMENTOS ESTABELECIDOS NA SALA DE AULA DE JV

	JV	L	N	G	B	M	MA	K	JM	A	I	LE	W	LU	LA	LI	IS	TA	GA	GE	JVC	IN	VI	JOM		
JV	3 33					1 3 1 2											2 2							1 3		
L			2 3	2	2 2 1	3 1 1	3 2		3 3 2		1 2 1 1	3 1 2	1 1 2			2 2 2			3 1 3 3		2 2 2			2 1 1 3 2		
N		3 3 2 1		2 3	2 2 1	2 2 3 2			2 1		2 3		3						3			3 3	2 2			
G		2 1	3 3	1	3 3 3 3				3 3		2						1 2 1	2 3					1 1			
B				3 1			1 1 1 1	1 1 1 1	2														3 2			
M	3 1 3 1 2 2 2	2 2 1	2 2 1	3 2 3	1 3 3 3 3		3 3 3 3		1	2 2 2 2	3 1 3	2 3 3	3 2 3	2 2		3 3 3 3	3 3	1 3 3		2			1 3 1	1	1 2 3 1 1	
MA		2	2 1 3		1	3 1 3			1 2			3 3 3	2						2						3 3 3	
K	3 3 3	3		1	2		2		2 2	1 1 2				3 3 1 1			3	3 3 3 3				3	1 3			
JM		1	2			1 2 2	3				2	2 3 1	3 1				1	3 2 1					2		2 2 3 2 2	
A		3 3	2		1 2 3 3			2 2 2			2		1 3	2 2		3 3 3 3	1		3		2 2 2 2	2 2				
I		3 3 3	3 3 3 3	2 2 3 3		3 3 3 3			2 3 3			3 2 2	3 2 3		3				2 3		2 2 2 2	2	2	2 2		
LE		1		1					1 1		3 3														3 3 1 1 3	

	JV	L	N	G	B	M	MA	K	JM	A	I	LE	W	LU	LA	LI	IS	TA	GA	GE	JVC	IN	VI	JOM
W	1	2 1 2	2 2 1	1 1	2 2 1						3 3	1 1 3		1	1 1 1			1 3					3 2 1 3	
LU	2	2		3 2		3 2 2		3 2 3 3	2	3	2 2				3		2			1 2	3 3 1 1	2 3 3	2 3	
LA	2 2 3 3 1 2 1			1		1 2 3 3 3		1 1 1 1 1 1	3		1		2	3 2 3 2 2	3		3 2 3 3 2	1 2 1 2		3 3 2 3		1 1	3 1 1 2	
LI			3 2	1						3 3 3 3	3		2 2 1	1 1 3 3			2 3	2			1 1 3 3	1 2	3	
IS	1			3 1				3 3 3 3		3	1			1 3	3 3 3 2			3 3 3 3		2 2 3 1		3 2 2	2 2 3	
TA								2 2																
GA		1	2		2	1			1	1	1		3 3			1	3			2	3 3 3 3	1 2	1 1	
GE				1 2										1 1 1	2 2 2		1 1 3					1	1	
JVC		2 3	2	3 2	1 1 1 2	2			3 3 3 3	3 3 3 3	2 1		1 3 3			3 3	1 1 1 1		2 2	3		3		1
IN			1 1	2				2 3 2 2	3	2 2 2 3				2 3 2 3 3		2 2 2	1 3	1 2 1 2		3			1 3 3 2	
VI		1 2		2 3					1						1 1	2 2 1 1	2	2 2 2		3 3 3 3		2 1 3		2 1
JOM						1			2	2	1		2			2			1 1					
S		2	2 1 1 1 1		1						3	1	2 3						3					

**MATRIZ SOCIOMÉTRICA DE RELACIONAMENTOS ESTABELECIDOS NA SALA DE AULA DE R**

	R	AD	GI	JA	VI	LE	WE	RA	AN	MA	KI	WA	DI	A	JO	NA	SA	KA	RI	GU	AR	AL	GA	VN	CG	CA	NT	MI
R								1					2															
AD			3 <sub>2</sub> 3 <sub>1</sub>				1 <sub>3</sub>	3 <sub>3</sub>	3 <sub>2</sub>		1	1	3 <sub>3</sub> 1			1 <sub>1</sub>	2 <sub>2</sub> 2 <sub>2</sub>	3 <sub>1</sub>			3 <sub>3</sub>	3		2 <sub>3</sub> 1	1	1		
GI		2						1 <sub>2</sub>			1					3 <sub>3</sub> 3	2		3 <sub>3</sub> 3		1	2	2 <sub>2</sub> 2 <sub>2</sub>					2
JÁ			1			2 <sub>3</sub> 1	1	2 <sub>1</sub>	2 <sub>2</sub>		2	1	1	3	2 <sub>2</sub> 2			3	1									
VI								2 <sub>3</sub>	3	1	3		1	1		1					3 <sub>3</sub>			1 <sub>1</sub>	1 <sub>3</sub> 3	1 <sub>1</sub> 1		
LE		1 <sub>3</sub>	2 <sub>2</sub>	1 <sub>3</sub>			1	3 <sub>3</sub>	3	3 <sub>3</sub> 3 <sub>3</sub>	2 <sub>3</sub>				1	2						1 <sub>1</sub>			1			
WE						1 <sub>2</sub>		2 <sub>3</sub>		2 <sub>2</sub> 2 <sub>2</sub>	2	1						1 <sub>3</sub> 2	1		1 <sub>3</sub>				1 <sub>1</sub>			2 <sub>3</sub> 1
RA				1 <sub>2</sub> 2 <sub>3</sub> 2 <sub>1</sub>		3 <sub>1</sub>	2 <sub>1</sub>		3		2								2 <sub>2</sub>		2			1				
AN			3	2 <sub>3</sub> 2		3					3		1			1	1	2 <sub>1</sub> 3	2 <sub>2</sub> 3			2 <sub>3</sub> 1		3 <sub>2</sub> 3	3		1 <sub>1</sub>	
MA		1 <sub>1</sub> 3	2 <sub>2</sub> 2 <sub>1</sub> 1		1 <sub>1</sub> 3 <sub>3</sub>	2 <sub>1</sub> 2 <sub>1</sub>	1 <sub>3</sub> 1 <sub>2</sub>	2 <sub>2</sub>			1 <sub>1</sub> 1	1 <sub>2</sub> 3	1		3 <sub>3</sub> 3 <sub>3</sub>	3 <sub>3</sub> 2	3 <sub>3</sub> 3 <sub>3</sub>	3 <sub>2</sub>	3	1 <sub>1</sub>	1 <sub>2</sub>	2		2	2 <sub>2</sub> 1	3 <sub>3</sub> 1 <sub>1</sub>		

	R	AD	GI	JA	VI	LE	WE	RA	AN	MA	KI	WA	DI	A	JO	NA	SA	KA	RI	GU	AR	AL	GA	VN	CG	CA	NT	MI	
KI			3 <sub>1</sub>	3 2 <sub>3</sub>		1 3 3 3		3	3	3 3							1/		2									3 3 3 1	
WA		2		3 3 <sub>1</sub> 2	3 3 <sub>1</sub> 2	1 3 3 2	3 2						2	1 2	2		2			3 3 2 3	2 1	3			3 3 3 3	1 1			
DI		3			22 23		1 2 1							2 1 2 1 1	333 3	3	23 1			22 3 1 21 2		2		231 2	22	2 2 2		2 3 2	
A				3 2	13							3 2	2 1 3																
JO		2 2 2	3		22 1	2 2	2 3 2		3	2 2 3 3	1	1 2 2	3 1			2			2	3 1 3	3 3				2	22 2	2		3 2
NA			3 2					2 3	3		1	2	1	3 2			3 3 1 1		3/		1/1	3	333 3				1 3	1 2	
SA			1 3	2		2		3 1 2			3	1 3	1 3	2	1/1 2	2/1			2 1 3			2	1/1 1 1	1					
KA		3 1					2	2/	1			2 3		3 2 3 2			1 1			1/			1/	2 1 2					
RI		2		1		1		1	2 2		3	3		1						2	22			3				2 1	

	R	AD	GI	JA	VI	LE	WE	RA	AN	MA	KI	WA	DI	A	JO	NA	SA	KA	RI	GU	AR	AL	GA	VN	CG	CA	NT	MI
GU		2 3 1 1	3		1 1 2			1		1 2	1	2 2 3 3	2	1 1 3 2	1	2 1	1 1 1 1	2 2 1 2 2			2 2 1	2 3 1 1	3 2	3	1 2 1	3 3 2 3		
AR		3 2 1 3	1	3	1 2 1	2	2	2			2				2 2 2 1				3	2		1				1		
AL	3 3 3 3	2 1 3	1 1				3 1 1 1			1	3	2 1 2 1	2 1 2 1	3 2 1			2 3	2 1 1	2	3 3 1	3 3			1 3 1	1 1 1	2 2 1	3 3 2 3	1 3 2 3
GA			2 2 2 1					1	2		1	1				1 2 2 2	3 2		1		2			2	2		2 3	
VN											1 2	1 1	3 3 2	1 3 3		1 1 3	1 1 1	1								1		
CG					3 1 1 2					1 1 1 1	3		3 1		2					3		1				3 3 3	2	
CA					3 1 1		3 2 3 3 1		2				2 1		1	1		1		1				1	3 2		2 2 3	
NT									3		1	1 1 1	1		1 1 1			3 3 1 1				3 1 2			1 1		3 3	
MI	1							2	3	1	3																	

Instruções para leitura da matriz sociométrica:

As tabelas acima representam as escolhas de preferência ou rejeição apontadas no teste sociométrico, respeitando a ordem de escolha com a atribuição de três pontos para primeiras escolhas, dois pontos para segundas escolhas e um ponto para últimas escolhas. As colunas indicam as escolhas que cada criança realizou, a identificação de cada criança está anotada na primeira linha de cada página em que a tabela foi reproduzida. Nas linhas estão anotadas as indicações que cada criança recebeu, para identificar as crianças, basta verificar a inicial anotada na primeira coluna da tabela.

Legenda:

Pontuação para questão 1 – **3, 2** ou **1**

Pontuação para questão 2 – *3, 2* ou *1*

Pontuação para questão 3 – 3, 2 ou 1

Pontuação para questão 4 – **3, 2** ou **1**

Pontuação para questão 5 – **3, 2** ou **1**

Pontuação para questão 6 – **3, 2** ou **1**

Pontuação para questão 7 – *3, 2* ou *1*

Pontuação para questão 8 – 3, 2 ou 1

Pontuação para questão 9 – **3, 2** ou **1**

Pontuação para questão 10 – **3, 2** ou **1**

## **ANEXO II**

Registro das observações da sala de aula de JR e registro das observações na sala de aula de R

### **Caracterização da escola**

EMEF situada na região sul do município de São Paulo.

Conta com 1411 alunos matriculados no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. A escola possui 18 salas de aula, 1 quadra, 1 sala de leitura e 1 laboratório de informática. É construída ao lado do clube escola da região, que possui mais quadras, ginásio poliesportivo e piscina.

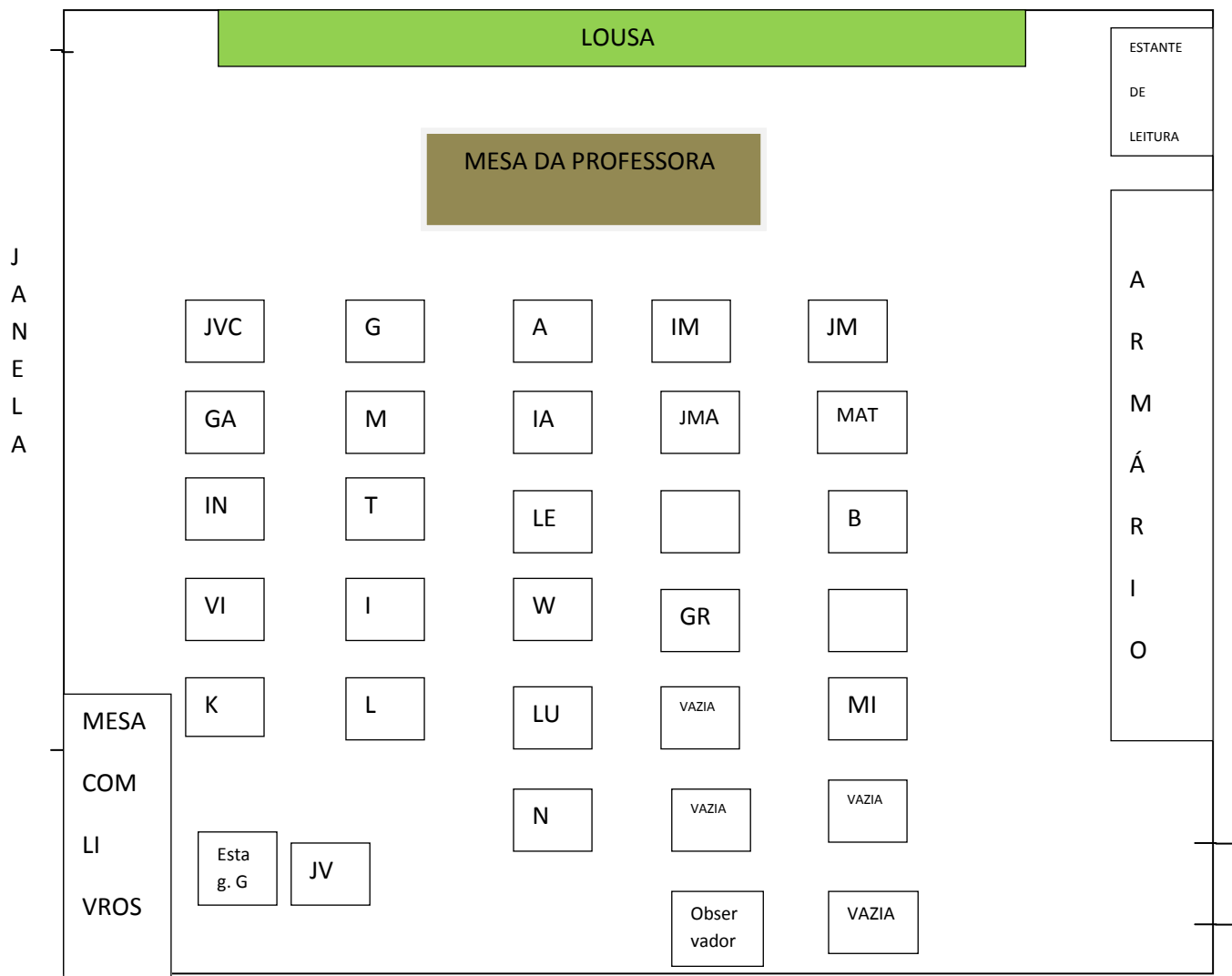
Primeiro contato com a escola na data de 12 de abril de 2010

Conversei com a diretora M. e com a Assistente pedagógica R.. A diretora diz ser bastante a favor da inclusão de crianças com deficiência pois teve seqüela de pólio, o que acarretou uma deficiência física expressa no encurtamento de sua perna esquerda. Relata que teve muitas dificuldades quando criança e quando adulta, pois as pessoas alegavam que junto a sua deficiência física, havia um retardo mental. Assim, diz que faz questão que em sua gestão na escola haja alunos de inclusão e mostrou-se bastante favorável à realização da pesquisa na escola. Mostrei-lhe a carta de apresentação sobre minha pesquisa de mestrado, assim como conversamos sobre o termo de livre comprometimento esclarecido, que será assinado pela direção da escola e pelos responsáveis pelas crianças JV e R, alunos indicados para a realização da pesquisa.

Os alunos estudam nas salas de aula regulares do terceiro ano e quarto ano do primeiro ciclo, respectivamente e ambos são acompanhados durante todo o período que estão na escola por uma estagiária enviada pelo CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão da Prefeitura do Município de São Paulo). Estas recebem orientação semanal das pedagogas do CEFAI sobre como podem auxiliar no processo de inclusão dos alunos.

Acordamos a realização de uma observação diagnóstica em ambos os sujeitos de pesquisa na data de 16 de abril de 2010.

### Desenho da sala de aula de J.V.



### Caracterização de J.V

JV é uma criança de 9 anos que estuda na sala de aula da 3ºano no período vespertino. Tem diagnóstico de paralisia cerebral com seqüela de deficiência sensorial múltipla e deficiência intelectual. Ele é capaz de andar sem auxílio embora com dificuldades de locomoção e fala apenas algumas palavras. Na sala é acompanhado por estagiária do CEFAl, desde seu ingresso na escola, que se deu em fevereiro deste ano. Até então JV não havia recebido educação escolar. Em seu prontuário consta laudo de encefalopatia craniana não evolutiva e parada cardiorespiratória por choque séptico aos 7 meses de idade, CID10 G80.0 que corresponde a Paralisia cerebral quadriplágica espástica. O laudo é assinado por neurologista do Hospital São Paulo e não há outras avaliações sobre a criança. As professoras que atuam diretamente com JV alegam desconhecer seu diagnóstico, entendendo-o como paralisado cerebral, sem conhecer sua capacidade intelectual. O pai também responde que seu filho “tem paralisia cerebral, mas que entende muita coisa. Agora que ele entrou na escola, está ficando teimoso”. (SIC pai)

## **RELATO DAS OBSERVAÇÕES DE JV**

Legenda:

As ações separadas por barra na mesma linha indicam simultaneidade.

### **OBSERVAÇÃO JV - I**

Data: 19/04/2010 – segunda feira

Início- 14h00min Término- 15: 00h Aula: educação física

Pessoas presentes durante a observação: JV, professor de educação física, estagiária G. (estagiária do CEFAl responsável pela inclusão de JV), e os demais vinte e quatro alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: quadra poliesportiva da escola.

Descrição do ambiente: as crianças da sala de aula estão dispostas em círculo, ocupando metade do espaço da quadra. O professor de educação física encontra-se entre o círculo, comandando a atividade exercida que consta na troca de posição entre as crianças toda vez que ele fala o nome de um bicho, que foi previamente atribuído a cada aluno. JV está no final do espaço no qual se localiza a quadra, andando junto com a estagiária G. Nesse local também se encontram os alunos M e C. Adentro a ambiente a assistente pedagógica me apresenta para a estagiária G.

(1) JV olha para mim / M e C olham para mim.

(2) JV puxa mão de estagiária G e anda pelo espaço da quadra, em linha reta, sem adentrar o espaço delimitado pela pintura da quadra.

(3) JV passa por M e esse verbaliza “toc toc” / JV bate na porta / crianças que brincam na quadra direcionam o olhar para JV.

(4) M acompanha JV e a estagiária G na caminhada.

(5) JV bate na porta e verbaliza “mamãe”.

(6) Estagiária G pergunta para JV “mamãe foi trabalhar?”

(7) JV responde “não”.

(8) Estagiária G pede para JV caminhar com M pois quer conversar “com a moça”.

(9) JV responde “não”.

(10) Estagiária G pede que eu acompanhe-os na caminhada pela quadra.

(11) Ando junto com JV, estagiária G e M.

( 12) JV olha para mim/ pára de andar.

(13) Verbalizo para JV e M “ vim olhar a sala de aula de vocês brincarem. Vou ficar escrevendo tudo o que vocês fazem nesse caderno, porque quero estudar como vocês fazem durante as aulas. Tudo bem?”

(14) JV responde “tudo”/ JV volta a andar.

(15) M para de andar / olha as crianças brincando/ JV continua a andar.

(16) JV bate na porta / chama alto “mamãe”.

(17) Estagiária G verbaliza “sei que ele deveria estar na roda com os demais, esta é a orientação do CEFAL, mas não sei como fazer para ele ficar lá. O professor não me ajuda e finge que ele não existe”

(18) Respondo “Não se preocupe, estou aqui apenas para observar como acontecem as relações entre as crianças e não para julgar o trabalho. Quando tiver a pesquisa finalizada espero que possamos encontrar respostas para algumas dessas dúvidas sobre como incluir as crianças nas atividades regulares em sala de aula. Sei que é um caminho bastante difícil.”

(19) Professor de educação física manda que as crianças façam fila / todos se colocam em fila/ M corre e alcança o final da fila /JV continua andando/ estagiária G conduz JV pela mão para sair da quadra sem acompanhar a fila

(20) Todos os alunos ficam em frente á pia para lavar as mãos / JV é conduzido por estagiária G a sentar em um muro baixo que divide a quadra e o páteo da escola.

(21) M olha para JV sentado

(22) M corre até JV, sobe no muro baixo e começa a andar sobre o muro.

(23) JV sorri para M / levanta-se/ anda sobre o muro.

(24) Estagiária G pega JV e o tira do local / grita para que M desça.

(25) Crianças da sala de aula começam a subir a escada para a classe sem respeito a fila.

(26) JV segue as crianças, acompanhado da estagiária G, sem lhe dar a mão.

(27) M, N fazem uma roda em volta de JV emitindo vocalizações.

(28) JV ri / corre na direção das crianças e tenta pegá-las esticando o braço.

(29) Estagiária G manda que todos subam para sala.

(30) JV estende a mão da estagiária G enquanto sobe as escadas.

(31) Estagiária G da a mão para JV.

(32) Estagiária G direciona o olhar para mim /verbaliza “ele sobe sozinho, quer ver?”

(33) Estagiária G solta a mão de JV / verbaliza “suba sozinho, estou atrás”.

(34) JV sobe as escadas.

(35) JV adentra sua sala de aula.

## **OBSERVAÇÃO JV- II**

Data: 19/04/2010 – segunda feira

Início- 15h00min Término- 16: 00h Aula: língua portuguesa com professora volante

Pessoas presentes durante a observação: JV, estagiária G. (estagiária do CEFAI responsável pela inclusão de JV) , prof. I (professora substituta que acompanhou a sala nesta data) e os demais vinte e quatro alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: sala de aula regular de JV

Descrição do ambiente: na lousa tem escrito o cabeçalho da escola com letra de forma contendo o nome da escola, a data e informações sobre o tempo. As crianças encontram-se sentadas nas suas carteiras e a atividade proposta é a leitura do livro “ A vassoura encantada” com a posterior pintura de um desenho sobre o livro. Sobre a mesa de JV há um caderno de desenho, um livro didático e algumas cores de caneta hidrocor.

(1) Prof. I verbaliza “vamos pintar o desenho que está sobre a mesa enquanto JV entra na sala”

(2) JV entra na sala e vai direto para sua carteira. Estagiária G senta-se ao seu lado.

(3) Prof. I verbaliza “ agora que estamos todos na sala vou contar a história da vassoura encantada” / conta a história lendo o livro, virando as figuras para que as crianças possam olhar.

(4) L verbaliza “Prof. I , M está mascando chiclete”

(5) M verbaliza “é mentira”

(6) Prof I verbaliza “quando a prof. E retornar vocês vão se entender com ela”

(7) Prof. I lê o livro.

(8) JV deita a cabeça sobre a carteira / estagiária G o repreende verbalmente.

(9) Os demais alunos estão agitados, realizando atividades motoras diversas enquanto ouvem a história.

(10) JV bate o livro didático sobre a mesa.

(11) Estagiária G levanta-se e vai para a frente da sala de aula.

(12) JV mexe no caderno.

- (13) JV joga o caderno no chão.
- (14) N pega o caderno de JV do chão e põe sobre a mesa de JV.
- (15) N fala para JV “ isso não se faz!”
- (16) L faz uma pergunta sobre a história.
- (17) JV olha para a prof. I
- (18) JV abre e fecha o caderno.
- (19) MI faz pergunta sobre a história.
- (20) N verbaliza “MI gagueja, MI é gago!”
- (21) JV emite vocalizações acompanhando o timbre de voz de N.
- (22) JV abre e fecha o caderno.
- (23) Estagiária G vai até a mesa de JV.
- (24) Estagiária G coloca o dedo na frente dos lábios, indicando que quer silêncio.
- (25) JV pára de mexer no caderno.
- (26) Estagiária G volta para a frente da sala.
- (27) N aproxima sua carteira da de JV.
- (28) N passa um carrinho que esta sobre sua mesa no braço de JV.
- (29) JV tenta segurar o carrinho de N.
- (30) JV e N riem.
- (31) JV guarda o caderno embaixo da carteira.
- (32) JV olha para a prof. I / bate na mesa / N movimenta o carrinho sobre a mesa de JV.
- (33) N fala com JV.
- (34) JV bate no rosto de N / N sorri.
- (35) Estagiária G vai até a carteira de JV.
- (36) Estagiária G arruma a carteira de N na fileira a que pertence.
- (37) Estagiária G puxa a carteira de JV para frente, próxima às demais carteiras da fileira.
- (38) Estagiária G volta para frente da sala.

- (39) JV puxa sua carteira para trás, distanciando-a das demais carteiras.
- (40) JV pega o caderno / bate-o sobre a mesa
- (41) Prof. I encerra a leitura e guarda o livro na estante.
- (42) Prof. I manda que as crianças façam a pintura sobre o livro.
- (43) Estagiária G senta-se ao lado de JV.
- (44) Estagiária G pede que JV pinte a atividade.
- (45) JV tenta bater na estagiária G.
- (46) Estagiária G ameaça mandar bilhete para mãe de JV.
- (47) Prof I aproxima-se da carteira de JV.
- (48) Prof I questiona para JV se ele quer outra cor de caneta para pintar a atividade.
- (49) N vai até a mesa de JV .
- (50) N pergunta para prof. I se sua pintura está correta / Estagiária G guarda o livro e o caderno que estavam sobre a mesa de JV, deixando apenas a atividade sobre o livro lido.
- (51) JV amassa a atividade.
- (52) JV pega o livro que estava sob a carteira dele e folheia-o.
- (53) MI pergunta para a prof. I porque não há as sílabas “GE e GI” na atividade.
- (54) Prof. I responde para toda a sala que “ GE e GI não existem, somente GUE e GUP”
- (55) N verbaliza exemplos de palavras com ga, go e gu.
- (56) Estagiária G oferece para JV ver o livro da história que a prof. I contou.
- (57) JV responde “não”
- (58) GR e N vão até a estagiária G
- (59) GR e N perguntam se a atividade está certa.
- (60) Secretária da escola surge na porta da sala.
- (61) Pede que a professora adie o recreio por 15 minutos / Alunos reclamam / JV não olha para a secretária.
- (62) Secretária vai embora.
- (63) JV emite vocalizações.

### **OBSERVAÇÃO JV - III**

Data: 20/04/2010 – terça feira.

Início- 14h00min Término- 15: 00h Aula: matemática com professora regular da sala de aula

Pessoas presentes durante a observação: JV, estagiária G. (estagiária do CEFAI responsável pela inclusão de JV) , prof. E (professora regular da sala de JV) e os demais vinte e quatro alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: sala de aula regular de JV

Descrição do ambiente: A assistente pedagógica acompanha minha entrada na sala e me apresenta para a prof. E, explicando meu trabalho. A professora pede para que eu fique a vontade, mas alerta que JV não sabe nada e não consegue acompanhar a sala. Explica que não fala nada, pois teme ser acusada de discriminação, mas acha que seria muito mais proveitoso se JV estivesse em atividades apenas de socialização, como natação.

As crianças estavam realizando atividades de adição e subtração em folhas de atividades entregues pela professora.

- (1) JV olha para mim.
- (2) JV diz “oi”.
- (3) Respondo “oi”
- (4) L, LU, N, MI e K vieram até mim e mostram-me a lição que estavam fazendo.
- (5) Estagiária G pediu que JV fizesse a atividade proposta.
- (6) JV bateu em G.
- (7) Professora E disse para JV “ você não pode fazer só o que quer. Prefere pintar com lápis”
- (8) Professora E recolhe as canetas hidrocores que estavam sob a mesa de JV e entrega-lhe lápis de cor.
- (9) Estagiária G verbaliza que JV não gosta de usar lápis de cor pois a cor sai muito clara.
- (10) JV pega os lápis e risca a folha da atividade proposta.
- (11) L vai até a mesa de JV e mostra sua atividade de matemática pintada para JV.
- (12) JV pinta sua atividade.
- (13) Prof. E entrega outra folha com atividade de soma, sem desenhos.
- (14) JV diz “não” ao receber a atividade.

- (15) N faz as somas rapidamente e me mostra.
- (16) N olha para JV.
- (17) L traz canetas coloridas e me mostra.
- (18) Prof. E pede que todos olhem para a lousa.
- (19) JV olha para a lousa.
- (20) Prof. E escreve as somas que estão na folha de atividade na lousa, pede as respostas verbais das crianças e as anota na lousa.
- (21) JV pega o caderno e risca com o lápis cor ocre suas folhas.
- (22) Estagiária G se dirige a mim perguntando se sei como fazer JV responder a atividade proposta.
- (23) Respondo que não e questiono se ele reconhece números.
- (24) Estagiária G responde que não e pede que eu teste.
- (25) Peço a JV para realizar uma atividade com ele.
- (26) JV responde “não”
- (27) Digo que vou escrever números no meu caderno e peço para JV responder.
- (28) JV verbaliza “é”
- (29) Apresento os numerais 1 e 2 / questiono JV sobre qual é o número 2.
- (30) JV risca com o lápis o numeral 2.
- (31) Estagiária G verbaliza que foi coincidência.
- (32) Faço os numerais de 1 a 5 desordenadamente em meu caderno.
- (33) Mostro para JV e peço que risque os números conforme a seqüência.
- (34) JV risca os números corretamente em seqüência até o 4 / estagiária G verbaliza que é coincidência pois ele não reconhece os números.
- (35) Pergunto sobre o numeral 5.
- (36) JV olha para estagiária G / Estagiária G diz “ele não reconhece”.
- (37) JV joga o lápis de cor no rosto da estagiária G.
- (38) Estagiária G se dirige a mim e reforça verbalmente “viu, ele não sabe”.
- (39) Volto para minha posição.

- (40) L e N vem me mostrar sua lição concluída.
- (41) L me entrega um bilhete com desenho.
- (42) JV joga todos os lápis no chão.
- (43) Estagiária G manda que JV pegue os lápis do chão.
- (44) JV ajoelha-se no chão / JV pega os lápis um a um / N vai ajudá-lo.
- (45) N olha para o meu pé.
- (46) N pergunta por que meu pé é inchado.
- (47) Respondo que sempre foi assim.
- (48) N verbaliza “credo”
- (49) MI verbaliza que ele é gago e que N é mais gago ainda.
- (50) JV mexe nos lápis sobre sua carteira.
- (51) MI se aproxima e mexe nos lápis junto com JV.

#### **OBSERVAÇÃO JV - IV**

Data: 27/04/2010 – terça-feira

Início- 14h00minh Término- 15: 00h          Aula : matemática

Pessoas presentes durante a observação: JV, estagiária G. (estagiária do CEFAI responsável pela inclusão de JV) , prof. E (professora regular da sala de JV) e os demais vinte e seis alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: sala de aula regular de JV

Descrição do ambiente: Prof. E havia deixado algumas atividades nas carteiras dos alunos para que eles fizessem contas de adição e depois pintassem. Estava chamando um a um em sua mesa para fazer um diagnóstico do nível de compreensão de leitura e escrita. JV estava sentado em sua mesa brincando com um jogo de encaixe simples.

- (1) JV não olha para minha entrada na sala de aula.
- (2) Várias crianças vêm me abraçar e cumprimentar.
- (3) Ando em direção a JV e lhe digo “oi”
- (4) JV direciona o olhar para mim, não responde, volta a olhar para o jogo de encaixe em sua mesa.

- (5) Prof. E arruma uma carteira para que eu me sente próximo a JV.
- (6) Prof. E explica que as crianças ficarão fazendo atividades de maneira independente pois ela está avaliando a leitura e a escrita.
- (7) Os alunos estão bastante agitados, falam alto e andam pela sala.
- (8) Estagiária G vai auxiliar prof. E na avaliação dos alunos. / JV reclama com vocalizações que estagiária G sai da mesa ao seu lado.
- (9) Prof. E e estagiária G chamam os alunos individualmente na mesa para avaliá-los.
- (10) Várias crianças vêm a mesa em que estou sentada para mostrar a atividade realizada.
- (11) JV pára de montar o jogo.
- (12) JV direciona o olhar para todos os lados da sala, percebendo a movimentação das crianças.
- (13) L vem até minha mesa, me dá bilhetinhos e pede para que eu brinque com ela na hora do intervalo.
- (14) Outras crianças se aproximam da mesa onde estou / L diz que eu irei brincar somente com ela.
- (15) Prof. E pede que os alunos façam silêncio pois estão atrapalhando seu trabalho, alega que ela não pode confiar neles.
- (16) Prof. E anda por entre as carteiras verificando as atividades.
- (17) Prof. E volta para sua mesa dizendo que irá passar mais lição.
- (18) JV emite uma vocalização verbal ininteligível em tom de voz alta.
- (19) Prof. E o repreende dizendo que na sala de aula ninguém pode gritar.
- (20) JV olha para o brinquedo, mas não mexe neste.
- (21) prof. E distribui novas atividades para os alunos, não entrega nenhuma atividade para JV.
- (22) Estagiária G. vai até a mesa de JV, mostra-lhe as peças do jogo de encaixe.
- (23) JV volta a encaixar as peças sem dificuldades.
- (24) L vai até a mesa de JV e encaixa algumas peças/ JV tenta encaixar peças com L, mas as derruba no chão.
- (25) L pega as peças e põe no jogo de encaixe.

- (26) JV olha para L encaixando as peças.
- (27) L mostra uma caneta azul e pergunta qual a cor.
- (28) JV responde “ul”
- (29) L mostra uma caneta roxa e pergunta qual a cor
- (30) JV responde “lelo”
- (31) L olha para mim e sorri.
- (32) Prof. E pede que todos façam fila para a hora do recreio.

OBS – durante minha observação JV e algumas outras crianças não foram chamadas para a avaliação que a professora estava realizando com os alunos. Questionei se todas as crianças seriam avaliadas e a prof. E disse que somente aquelas que estavam em processo de alfabetização.

### **OBSERVAÇÃO JV - V**

Data: 27/04/2010 – terça- feira

Início- 16h00min Término- 17: 00h Aula: informática

Pessoas presentes durante a observação: JV, estagiária G. (estagiária do CEFAI responsável pela inclusão de JV), prof. W (professora de informática) e os demais vinte e seis alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: sala de aula informática. A sala conta com 20 computadores com acesso a internet e dispostos em forma de “U”, cadeiras em pares na frente dos computadores e um projetor tipo *datashow*.

Descrição do ambiente: os alunos vão em fila até a sala de informática, entram dois a dois orientados pela professora E e sentam-se em duplas frente aos computadores.

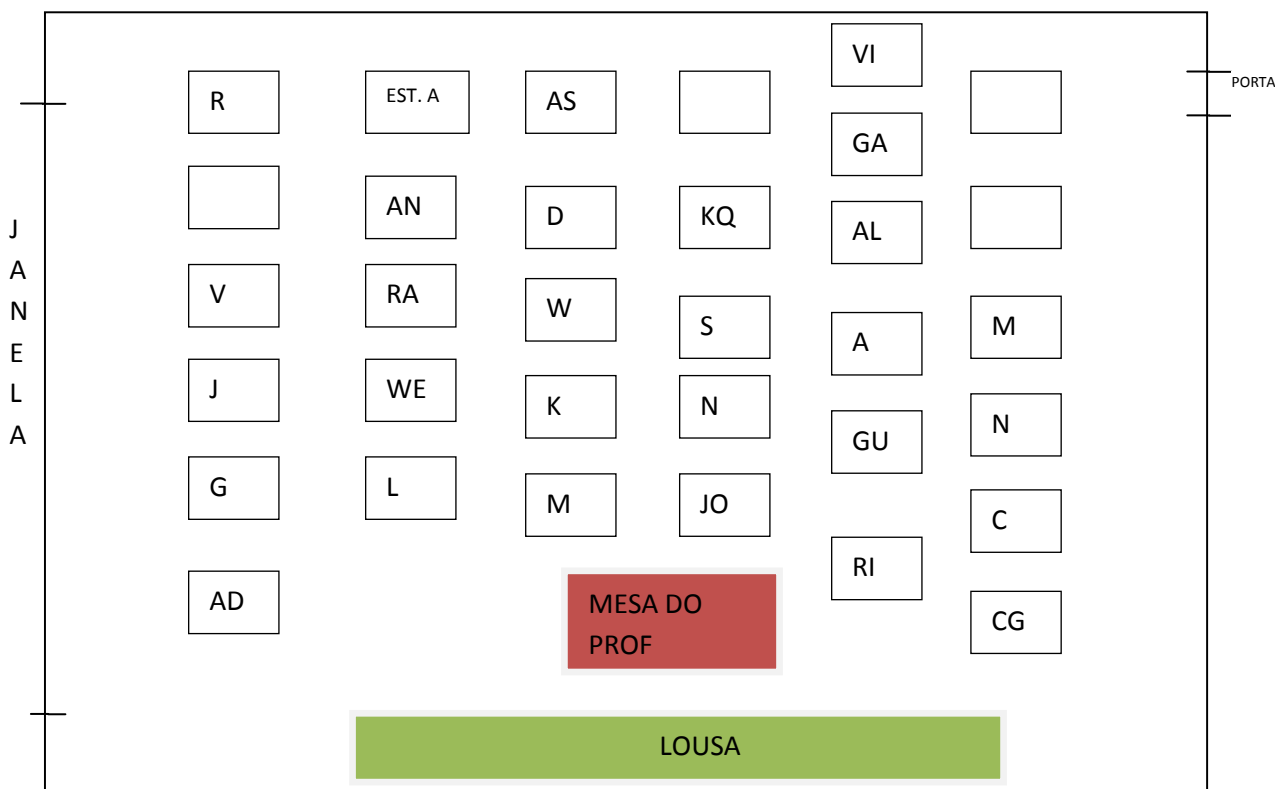
- (1) Prof. E pede que prof. W projete o vídeo “Galinha Pintadinha” para que a turma assista.
- (2) JV esta sentado com M em frente ao terceiro computador.
- (3) JV põe a mão de estagiária G no computador e pede “iga”
- (4) Prof. W começa a projeção da vídeo com desenho animado e música na parede.
- (5) JV vira o corpo para a projeção na parede.
- (6) JV move os braços acompanhando o ritmo da música.

- (7) JV faz vocalizações acompanhando o ritmo da música.
- (8) Acaba o filme que durou aproximadamente 3 minutos.
- (9) As crianças pedem para passar novamente./ JV bate palmas.
- (10) Prof. E diz que o filme é para ser visto uma única vez e que farão exercícios sobre ele novamente.
- (11) Prof. W diz que irá passar novamente pois o som estava muito baixo.
- (12) O filme é projetado novamente.
- (13) Todas as crianças tentam cantar acompanhando a música do filme.
- (14) JV olha para a projeção / faz vocalizações acompanhando o ritmo da música / bate palmas e agita o corpo na cadeira.
- (15) Ao final do filme todas as crianças batem palmas.
- (16) Prof. E diz que farão atividades com o filme amanhã.
- (17) Prof. E sai da sala.
- (18) Prof. W questiona a mim e a estagiária G se iremos ficar na sala de aula.
- (19) Respondo que sim./ Estagiária G responde que ficará somente até 17:30hs.
- (20) Prof. W pede que olhemos os alunos pois ela terá que ir ao banheiro.
- (21) Prof. W explica que as crianças já sabem mexer no computador sem auxílio.
- (22) JV pega a mão de estagiária G e a coloca sobre o computador.
- (23) estagiária G pede que M coloque o “chaves” no computador.
- (24) JV olha para o computador.
- (25) JV segura suas mãos sobre as pernas.
- (26) M digita no teclado.
- (28) Estagiária G pede que eu a auxilie.
- (29) Estagiária G explica que não sabe mexer no computador e pede que eu coloque um filme do “chaves” pois o pai de JV diz que ele gosta muito.
- (30) M aproxima sua cadeira do computador onde IA está sentado.
- (31) Peço para JV para utilizar o teclado.
- (32) JV responde “aves”

- (33) Pergunto se ele quer digitar comigo.
- (34) Estagiária G intervém dizendo que JV não consegue mexer no computador, mas que adora olhar.
- (35) JV diz “aves”
- (36) Coloco em filme do “chaves” para rodar na tela do computador.
- (37) M diz que irá brincar em um joguinho de guerra.
- (38) M diz que gosta de matar e atirar em pessoas.
- (39) Estagiária G diz para que ele não fale essas coisas.
- (40) M sorri e repete que gosta de atirar.
- (41) Acaba o filme do “chaves” que estava passando.
- (42) JV vira-se para estagiária G. e pede “aves”
- (43) JV pega a mão de estagiária G e põe sobre o mouse.
- (44) M repete para JV “aves”
- (45) IA digita no teclado e utiliza o mouse.
- (46) M pede que ele coloque no jogo em que vão matar todo mundo.
- (47) Estagiária G. pede que eu procure os filmes, explica que não sabe mexer no computador.
- (48) Peço que JV me dê a mão para ajudar.
- (49) Coloco a mão de JV sobre o mouse e aperto seu dedo para selecionarmos um filme sobre o “chaves”
- (50) O filme volta a passar.
- (51) JV olha para a tela.
- (52) JV segura as mãos sobre o colo.
- (53) Estagiária G explica que o pai de JV relata que ele gosta de ver o “chaves” no computador de sua casa, mas que não pode tocar neste.
- (54) N pede que eu o auxilie a localizar um site.
- (55) Vou auxiliar N.
- (56) Outras crianças pedem auxílio para localizar jogos e brincadeiras.

- (57) Acaba o filme que JV estava assistindo.
- (58) Estagiária G automaticamente seleciona outro.
- (59) Prof. W entra na sala.
- (60) Sento novamente ao lado de JV e estagiária G.
- (61) M mostra-me um jogo infantil com desenhos geométricos no qual deve utilizar o mouse para apertar sobre o desenho e eliminá-lo.
- (62) M fala “tá vendo, é pra matar esse aqui”.
- (63) M aperta sobre o desenho.
- (64) Estagiária G diz que M é hiperativo.
- (65) M pergunta o que estamos falando dele.
- (66) Respondo que estamos falando que ele é muito levado.
- (67) M dá risada.
- (68) Pergunto quantos anos M tem.
- (69) M responde ter 12 anos.
- (70) estagiária G diz que não sabe porque M não consegue aprender.
- (71) M pede que eu olhe como ele está jogando.
- (72) Alguma criança derruba uma cadeira/ JV verbaliza “eita” e ri.
- (73) Prof. W pede que os alunos desliguem os computadores para irem embora.
- (74) JV levanta-se.
- (75) JV pega a mão de estagiária G.
- (76) Estagiária G desliga o computador que JV estava usando.
- (77) Crianças fazem fila para ir embora.
- (78) Estagiária G entrega a mão de JV para prof. W dizendo que já deveria ter ido embora.

## Desenho da sala de aula de R.



### Caracterização de R

R é uma criança de 11 anos, nascida à 17/11/1999 estudante do 4º ano do ensino fundamental. Tem diagnóstico de deficiência intelectual. Tem as funções motoras preservadas, incluindo a fala. Na sala de aula é acompanhado por uma estagiária do CEFAl, ingressou na escola em agosto de 2007, advindo da educação infantil (EMEI), quando iniciou sua vida escolar em janeiro de 2006. A coordenação pedagógica e a professora referem que o aluno tem comportamento bastante agressivo, cuspidor ou batendo em situações que se sente contrariado.

Em seu prontuário consta laudo da APAE com diagnóstico de deficiência intelectual não especificada e encaminhamento para o psiquiatra. Há também um papel sem timbre ou identificação de origem com o código F79 do CID 10, que intitula retardo mental não especificado.

A mãe da criança alega que o filho tem dificuldades, mas que só é tão agressivo porque as pessoas não sabem lidar com ele. Refere que ainda não procurou o psiquiatra por falta de tempo e no histórico familiar, R tem um irmão mais velho com lesão cerebral.

## **RELATO DAS OBSERVAÇÕES DE R**

Legenda:

As ações separadas por barra na mesma linha indicam simultaneidade.

### **OBSERVAÇÃO R - I**

Data: 01/06/2010 – segunda feira

Início- 16h10min Término- 17: 00h Aula: informática

Pessoas presentes durante a observação: R, professora W de informática, estagiária A. (estagiária do CEFAI responsável pela inclusão de R) , e os demais vinte e sete alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: sala de aula informática. A sala conta com 20 computadores com acesso a internet e dispostos em forma de “U”, cadeiras em pares na frente dos computadores e um projetor tipo *datashow*.

Descrição do ambiente: os alunos estão sentados dois a dois frente aos computadores. Executam uma atividade de caça palavras.

Ao chegar na escola sou recepcionada pela assistente de coordenação R que me diz que hoje o aluno R está na escola e que está “naqueles dias” (SIC), explica que ele já havia ido à sala da diretoria e derrubado coisas no chão, bem como se jogado no chão. Diz que não sabe onde a sala de aula dele está no momento, mas pede que eu acompanhe a inspetora de alunos que ela o encontrará. Enquanto andamos pela escola a inspetora diz que nunca viu uma criança tão agressiva quanto R, diz que ele bate em todo mundo e que ela mesma já havia recebido vários socos dele. Fomos até a sala de informática e percebemos que a turma de R estava no local, a inspetora chama a estagiária A e me apresenta. Estagiária e professora permitem que eu fique na sala de aula, mas acordamos que eu só explicaria minha visita no final da aula, para não distrair a atenção das crianças.

- (1) Estagiária A vai até a porta me receber.
- (2) R levanta-se e vai até o lugar em que W está sentado.
- (3) R ameaça chutar W.
- (4) W verbaliza “doente”
- (5) Estagiária A pega R pela mão e responde para W “doente é você”.
- ( 6) R direciona o olhar para mim e vem em minha direção correndo.
- (7) R movimentava os braços bruscamente em minha direção / toca meu braço.
- (8) Contenho as mãos de R nas minhas mãos e pergunto se ele quer me dizer oi.

- (9) R sorri / R aproxima o rosto e me dá um beijo.
- (10) Solto as mãos dele e lhe dou um beijo.
- (11) Digo meu nome e explico que vou observar a sala de aula dele fazendo atividades.
- (12) R sorri e se direciona para o lugar onde estava sentado.
- (13) R senta no computador.
- (14) R olha para W e verbaliza algo ininteligível em tom agressivo.
- (15) W diz para R “doente”
- (16) R levanta-se e se direciona para W.
- (17) Estagiária A pega a mão de R.
- (18) R joga seu corpo no chão.
- (19) W grita para R “doente, doente”.
- (20) Estagiária A puxa R para que se levante / verbaliza para que eu não dê atenção ao que W fala, pois ele é mais doente que R.
- (21) R levanta-se do chão e vai para sua cadeira.
- (22) R senta-se em frente ao computador.
- (23) CG faz uma pergunta para a professora W.
- (24) W grita para CG “idiota”
- (25) R vira-se para W / verbaliza algo ininteligível.
- (26) R vira-se para a tela do computador.
- (27) Estagiária A aponta as palavras para R na tela do computador.
- (28) R movimenta o mouse grifando a palavra apontada por estagiária A.
- (29) Professora W avisa que as crianças que acabaram de localizar as palavras podem jogar na internet.
- (30) R balança a cabeça para os lados dizendo “não”
- (31) Estagiária A continua apontando palavras.
- (32) R grifa as palavras na tela do computador utilizando o mouse.
- (33) Professora W senta-se à frente do primeiro computador.
- (34) crianças andam pela sala.

(35) Estagiária A segura a mão de R e diz que ele deve ir embora.

(36) Estagiária A me explica que R saí as 17 hs e que precisam passar no banheiro.

(37) R aproxima-se de mim e me dá um beijo no rosto.

### **OBSERVAÇÃO R - II e III**

Data: 09/06/2010 – quarta- feira

Início- 14h00min Término- 16: 00h Aula: matemática

Pessoas presentes durante a observação: R, professora V (professora regular de sala de aula), estagiária A. (estagiária do CEFAI responsável pela inclusão de R) , e os demais vinte e oito alunos da sala de aula que estavam presentes nessa data.

Local: sala de aula regular disposta conforme croqui acima.

(1) Professora L abre a porta da sala/ chama as crianças para o ensaio da quadrilha.

(2) Professora V pede para que apenas as crianças que estão no ensaio da quadrilha desçam para o saguão.

(3) Estagiária A questiona se R irá dançar.

(4) Professora V diz que acredita que não.

(5) Estagiária A diz que irá perguntar para a mãe de R.

(6) Professora V diz que ele não poderá descer para o ensaio se não tiver a autorização da mãe para a participação na dança.

(7) 15 crianças da sala descem para o ensaio.

(8) Professora V explica aos alunos da sala que farão uma atividade diferente enquanto ocorre o ensaio.

(9) Professora V distribui uma folha de sulfite para cada aluno da sala. Pede que as crianças dobrem o papel em 16 partes e explica que cada um terá um papel quadriculado. Explica a atividade dizendo que fará algumas perguntas e cada aluno deverá responder nos quadrinhos conforme as coordenadas espaciais que ela irá dar.

(10) R estava sentado ao lado da estagiária A.

(11) R vai até o armário da sala e pega uma folha de sulfite rosa.

(12) R diz que irá desenhar o “Garfield”.

(13) Faz 3 desenhos simbolizando o Garfield em uma folhas de sulfite.

- (14) Professora V faz perguntas para a sala como “Quantas letras tem o nome Valéria? Respondam no primeiro quadrado da primeira fileira”. Ou “quantas vezes temos que abrir a boca para falar Valéria?”
- (15) R começa a guardar o seu material escolar dentro da pasta.
- (16) R verbaliza que irá descer para o intervalo.
- (17) Estagiária A olha no relógio e avisa que ainda falta muito tempo para o intervalo.
- (18) Estagiária A impede que R termine de guardar o material, fechando a pasta e deslocando para baixo da carteira.
- (19) Estagiária A pede que R faça o desenho do livro lido na sala de leitura.
- (20) R verbaliza que não irá fazer nada.
- (21) R abaixa a cabeça sobre a carteira e diz que precisa descansar.
- (22) Toca o celular da estagiária A. / Estagiária A pede para R aguardar e sai da sala.
- (23) R levanta a cabeça, fecha o caderno, pega a pasta, guarda canetas e cadernos.
- (24) Estagiária A volta para a sala.
- (25) R diz que vai sair para o intervalo.
- (26) Estagiária A diz que ele não sairá e verbaliza “fique quietinho aí!”
- (27) Professora V faz a pergunta para a sala “ quem é o aluno de inclusão?”
- (28) G pergunta para professora V o que é inclusão.
- (29) Professora V explica que aluno de inclusão é todo aquele que precisa da ajuda de mais uma professora para fazer a lição. Diz que já havia explicado isso para todos.
- (30) Várias das crianças começam a gritar o nome de R.
- (31) R responde “oi!”
- (32) Estagiária A explica para R que a professora V perguntou o nome dele para as crianças da sala.
- (33) R sorri.
- (34) Professora V pergunta para os alunos da sala quantos dedos tem na mão e no pé.
- (35) estagiária A começa a contar os dedos da mão de R.
- (36) Professora V observa estagiária A e pergunta se ela quer uma folha para fazer a atividade com R.

- (37) R verbaliza “não”
- (38) Estagiária A responde para professora V que R não quer fazer nada.
- (39) R pede para descansar um pouco.
- (40) R abaixa a cabeça sobre a carteira.
- (41) Estagiária A pergunta para R quantos dedos ele tem na mão.
- (42) R mostra um dedo / verbaliza “um”.
- (43) Estagiária A sorri e diz que ele só tem um dedo para colocá-lo na boca.
- (44) R sorri. / Põe o dedo na boca.
- (45) R diz chega.
- (46) Estagiária A diz que ele precisa esperar para sair.
- (47) R começa a chutar a mesa.
- (48) Estagiária A verbaliza “vai começar?”
- (49) R verbaliza “vai pôr na regrinha”.
- (50) Estagiária A se dirige à observadora e explica que ele sempre fala isso, mas que ela não sabe o que é. Acha que falam isso pra ele na escola que ele vai de manhã (AHIMSA).
- (51) R pergunta para a estagiária A se ela vai trazer atividades do Garfield amanhã.
- (52) Estagiária A responde que somente trará se ele ficar bonzinho.
- (53) Professora V pergunta quantos pés tem na sala.
- (54) Alguns dos alunos andam pela sala de aula contando os pés das pessoas.
- (55) Estagiária A pergunta para R quantos pés ele tem.
- (56) R olha para os pés, não responde.
- (57) Estagiária A fala que R terá que fazer pelo menos uma lição hoje. / Abre o caderno de R.
- (58) R diz que não irá fazer nada.
- (59) R chuta a carteira.
- (60) Estagiária A desenha uma nuvem no caderno e verbaliza “na história tinha uma nuvem”.
- (61) R olha o desenho sendo feito e verbaliza “tinha um menino, tinha o bichinho”.
- (62) W se aproxima da observadora e pergunta quanto é  $18 + 18$ .

- (63) R olha para W.
- (64) Explico para R que W está perguntando porque contou que tem 18 pessoas na sala e cada pessoa tem 2 pés, por isso quer saber quanto é  $18 + 18$ .
- (65) Observadora faz a conta junto com W.
- (66) W saí correndo e gritando para a professora V “36, eu sei, 36!”
- (67) Professora V pergunta quantos umbigos cada um tem.
- (68) Estagiária A pergunta para R onde está o umbigo dele.
- (69) R levanta a blusa, leva o dedo ao umbigo.
- (70) Estagiária A verbaliza “1 umbigo”
- (71) R verbaliza “1 umbigo”.
- (72) Professora V pergunta qual o nome da professora que ajuda R.
- (73) As crianças olham para estagiária A e gritam seu nome.
- (74) R sorri.
- (75) R olha para estagiária A e lhe entrega o lápis. R verbaliza “nome”.
- (76) Estagiária A diz que só escreverá o nome se ele ajudá-la.
- (77) R diz “An”.
- (78) Estagiária A escreve seu nome no caderno de R.
- (79) R olha atentamente para o caderno enquanto estagiária A escreve.
- (80) Crianças que estavam no ensaio retornam para a sala.
- (81) Professora V ordena que todos sentem.
- (82) Professora V pede que todas as crianças guardem o material pois irão descer para o intervalo.
- (83) R guarda o caderno e os lápis em sua pasta.
- (84) As crianças saem da sala correndo.
- (85) Professora V verbaliza em tom de voz alta “vou ter que ficar uma fera com vocês?”
- (86) Crianças param de correr e formam uma duas fileiras no corredor, uma com meninas e outra com meninos.
- (87) R anda até a porta da sala e posiciona-se na fila de meninos.

- (88) S diz para professora V que as outras professoras desceram para o ensaio com toda a sala, mesmo com os alunos que não iriam dançar.
- (89) Professora V responde que ela não é como as outras professoras e que os alunos dela não vão ficar sem aula para enrolar.
- (90) Prof. V se dirige para a observadora e diz que é muito difícil incluir R nas atividades da sala de aula.
- (91) Observadora responde que gostou muito do trabalho e que achou a participação de R excelente.
- (92) Professora V sorri. / Olha nos olhos da observadora. / Verbaliza que sabe que ainda irá conseguir fazer um trabalho muito melhor com R. Explica que R está medicado com ritalina no momento e que é muito mais fácil conseguir que ele fique prestando atenção.
- (93) Estagiária A diz que no início R era muito agressivo, mas que atualmente estava muito melhor.
- (94) Professora V dá ordem para que as crianças desçam para o lanche.
- (95) R vai para o intervalo sem acompanhante.