

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

AUTISMO NA ESCOLA: AÇÃO E REFLEXÃO DO PROFESSOR

MARA LAGO

**PORTO ALEGRE
2007**

MARA LAGO

AUTISMO NA ESCOLA: AÇÃO E REFLEXÃO DO PROFESSOR

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação
Orientadora: **Prof. Doutora Maria Luiza Becker**

PORTO ALEGRE
2007

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO	7
1. TRAJETÓRIA PESSOAL E ESCOLHA DO PROBLEMA	10
2. INCLUSÃO	15
2.1 Aspetos legais	15
2.2 Autismo e psicose infantil.....	18
2.3 Exclusão/Inclusão: a lógica das classes e das relações	22
2.4 Interação professor-aluno: o lugar dos valores nas trocas sociais	27
3. APRENDIZAGEM	36
3.1 Recomendações para a escolarização de crianças com psicose infantil ou autismo	36
3.2 Processo de pensamento de crianças com autismo	42
3.3 Desafios da prática docente: a tomada de consciência	54
4. METODOLOGIA	61
4.1 Delineamento da pesquisa	61
4.2 Contexto pesquisado	65
4.3 Sujeitos.....	68
4.4 Procedimentos.....	69
4.4.1 Primeiro contato e autorizações	70

4.4.2 Entrevistas	70
4.4.3 Outras entrevistas e reuniões	71
4.4.4 Observações	72
4.4.5 Outros registros	72
4.5 Unidades de análise	73
4.5.1 Concepção sobre inclusão – a lógica das relações	74
4.5.2 Interação professor-aluno – aprendizagem e constituição de valores de troca	77
4.5.3 Interação entre educadores – coordenação das escalas de valores	81
4.6. Proposições teóricas	85
5. ESTUDO DE CASO A	86
5.1 Caracterização do caso	86
5.2 Discussão e análise dos dados	87
6. ESTUDO DE CASO B	115
6.1 Caracterização do caso	115
6.2 Discussão e análise dos dados	117
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
8. REFERÊNCIAS	163
9. ANEXOS	168

RESUMO

A pesquisa intitulada “Autismo na escola: ação e reflexão do professor” analisa as ações pedagógicas desenvolvidas por professores para a inclusão de crianças com autismo no ensino regular. O objetivo deste estudo é evidenciar como o professor constitui as estratégias que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído, contribuindo, assim, para a formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu através de dois estudos de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Os procedimentos incluem observações do cotidiano de sala de aula e entrevistas com as professoras. A inserção no campo de estudo realizou-se durante três meses, no segundo semestre de 2006. O principal referencial teórico utilizado foi a Epistemologia Genética e suas possíveis relações com a temática da pesquisa, com o objetivo de difundir e explorar a potencialidade dos conceitos desenvolvidos na obra de Jean Piaget para a discussão das estratégias de aprendizagem no âmbito da inclusão. Com relação à aprendizagem, apresentam-se autores que desenvolvem os conceitos piagetianos aplicados aos processos cognitivos de crianças com autismo. Com relação à inclusão, destacaram-se as formulações sobre a lógica de classes e relações, a constituição de valores de troca nas interações e o conceito de tomada de consciência. As conclusões indicam que as professoras constituem suas estratégias de trabalho a partir da relação que têm com os alunos. Estas estratégias se caracterizam principalmente pela flexibilidade no planejamento e na execução das atividades, que são pautadas segundo os interesses e facilidades da criança com necessidades especiais, visando a incentivar sua participação e interação com os colegas.

Palavras-chave: Inclusão, autismo, aprendizagem, trocas sociais

ABSTRACT

The research titled “Autism at school: the teacher’s action and reflection” analyzes pedagogical actions developed by teachers for the inclusion of autistic children in regular education. The objective of this study is to show how the teacher creates strategies that promote the included student’s learning process, thereby contributing to the training of teachers. This is a qualitative research which was developed by way of two case studies in the Porto Alegre Municipal School System. The procedures include observations of classroom daily routines and interviews with teachers. The field work of the study was carried out during a three month period, in the second semester of 2006. The main theoretical reference used was the Genetic Epistemology and its possible links to the subject of the research, with the aim of disseminating and exploring the potentiality of the concepts developed in the work of Jean Piaget, leading to a discussion of learning strategies relating to inclusion. In regards to learning, the work of authors that have developed Piagetian concepts applied to the cognitive processes of autistic children is presented. With respect to inclusion, notions about the logic of classes and relationships, the establishment of values of exchange in interaction, and the concept of taking hold of conscience were highlighted. The conclusion points out that teachers formulate work strategies based on their relationship with the students and these are marked mainly by flexibility in planning and carrying out activities, which are selected in the interests and capabilities of children with special needs and which encourage participation and interaction with their classmates.

Keywords: Inclusion, autism, learning, social exchange

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto das inquietações cotidianas da assessoria psicopedagógica realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), na qual se busca desenvolver uma proposta de educação inclusiva. Dentre muitas práticas desenvolvidas, estabeleci como prioridade a investigação acerca dos processos de inclusão de crianças com autismo¹ no ensino regular, visto que, historicamente, as características apresentadas por estas crianças têm sido usadas como justificativa para a não inserção escolar, inclusive em escolas especiais.

Atualmente encontram-se algumas experiências que podem ser consideradas bem sucedidas, no sentido em que as crianças frequentam uma classe regular e, mesmo com algumas especificidades, demonstram apropriação de conhecimentos veiculados na escola. Ainda assim, muitos professores queixam-se da falta de uma formação adequada para trabalhar com estes alunos, bem como enfrentam dificuldades para superar os desafios que se apresentam no cotidiano.

Investiguei as ações pedagógicas desenvolvidas nessas experiências a fim de verificar como se constituem as estratégias empregadas no decorrer do trabalho de sala de aula. Através de estudos de caso, busquei evidências sobre os resultados obtidos por meio de tais práticas em

¹ Apresento discussão sobre a terminologia utilizada para o diagnóstico no item 2.2

relação ao aluno com autismo e sua relação com a turma. O objetivo principal é destacar as ações que beneficiam o processo de aprendizagem do aluno incluído e com isso contribuir para a qualificação da formação de professores.

Apresento inicialmente minha trajetória profissional, como forma de contextualizar e explicitar a questão de pesquisa. Em seguida, desenvolvo aspectos teóricos relevantes para a discussão do problema, privilegiando as contribuições da Epistemologia Genética. Início pelo exame da legislação, seguido da caracterização do autismo. Após, destaco as contribuições de Macedo (2005) sobre o tema exclusão/inclusão em sua dimensão escolar, encerrando com um capítulo sobre a interação professor-aluno, caracterizando-a como uma troca social sujeita à lógica das relações, em que exploro as contribuições de Piaget² (1973/1965) sobre as interações sociais.

No capítulo seguinte desenvolvo a temática da aprendizagem, no qual destaco recomendações de Jerusalinsky (1997) e Kupfer (2001) para a inclusão escolar de crianças com autismo. A seguir, apresento as contribuições de Ajuriaguerra (1980), Inhelder (1977) e Filidoro (1997) sobre o processo de pensamento dessas crianças e busco a relação dessas abordagens com os principais conceitos piagetianos acerca do desenvolvimento da inteligência. Finalizando o capítulo, considero o processo de tomada de consciência, segundo a Epistemologia Genética, como possibilidade do professor aprender com sua própria prática.

Após, descrevo os caminhos metodológicos realizados na construção da pesquisa que se caracteriza por seu caráter qualitativo em forma de dois estudos de caso. Os casos constituem-se

² Incluo como segunda data, a original da obra na intenção de esclarecer ao leitor o período da obra na trajetória do autor.

por duas turmas que incluem uma criança com autismo e seus professores-referência³. Explicito as diferentes etapas do processo: o delineamento da pesquisa, a contextualização do campo, a escolha dos sujeitos participantes, os procedimentos utilizados na coleta de dados, e as categorias de análise. Na sequência apresento os dois estudos de caso integrando os dados de observação, de entrevistas e a análise de cada um deles, desenvolvendo a compreensão teórica dos mesmos.

Encerro o presente trabalho com um capítulo destinado às considerações finais em que retomo as proposições teóricas relacionando-as com os dados de análise, destacando sugestões para a formação em serviço de professores, questões suscitadas durante o processo como possibilidades de novos estudos e as conclusões resultantes da pesquisa.

³ O termo professor-referência diz respeito a uma nomenclatura utilizada pelas escolas da RME/POA. Cada turma apresenta um professor que é a sua referência, por implicar-se maior tempo junto a estes alunos.

1. TRAJETÓRIA PESSOAL E ESCOLHA DO PROBLEMA

A graduação em Psicologia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), entre 1988 e 1994, permitiu-me um contato com variadas linhas teóricas e diferentes concepções profissionais. Diante das possibilidades, centrei meus esforços em uma formação psicanalítica de orientação lacaniana. Ainda durante a faculdade tive a oportunidade de ter aula com professoras que estavam trabalhando para a primeira administração do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Porto Alegre, reforçando a disseminação de um discurso psicopedagógico que servia de base para a formação de professores em serviço. Estes professores trouxeram-nos referências importantes como Alicia Fernádes e Sara Paín, enfatizando a escuta da demanda dos professores no que se refere aos problemas de aprendizagem, trabalhando as articulações possíveis entre Psicanálise e Educação.

Ingressei na Secretaria Municipal de Educação (SMED), mediante concurso público, em 1999. Naquela época, os psicólogos, assistentes sociais e pedagogos compunham uma equipe de apoio aos professores da rede municipal denominada Núcleo de Ação Interdisciplinar (NAI). Em conjunto com educadores especiais (profissionais da Pedagogia com habilitação em Educação Especial), os psicólogos tinham como tarefa principal assessorar professores responsáveis pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, bem como professores das escolas especiais.

Esta prática visava atender ao ideal de uma escola para todos, sob a política da época cunhada como “Escola Cidadã”, que preconizava um novo modelo de escola, implementando a organização curricular por Ciclos de Formação em substituição ao modelo seriado. Com isso, instituíam-se novas dinâmicas de planejamento e avaliação, ampliando o número de educadores envolvidos com o cotidiano das classes e criando uma série de dispositivos complementares para o atendimento ao aluno em situação de dificuldade. Evidenciou-se a prioridade ao atendimento de crianças com necessidades educativas especiais nas classes regulares, extinguindo as classes especiais existentes.

Apesar da ênfase nas práticas inclusivas, a Rede Municipal manteve as quatro escolas especiais. Estas se adequaram à organização por Ciclos de Formação, priorizando a produção de conhecimentos, em oposição às práticas reeducativas, historicamente desenvolvidas pela educação especial. Neste contexto tornei-me responsável pela assessoria de uma escola especial para crianças com características de autismo e psicose.

Esta escola foi criada em 1990, como resultado de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), através de uma proposta de pesquisa chamada “Criança Psicótica e Escola Pública”. Este grupo de profissionais buscou como inspiração a “École de Bonneil”, experiência francesa de acolhimento a crianças com problemas emocionais graves, empreendida pela psicanalista Maud Manonni. A intenção era que a escola acolhesse a todas as crianças em busca de matrícula, principalmente aquelas que vinham sendo recusadas pelo sistema de ensino, até mesmo pelas escolas especiais.

A partir daí toda a minha formação voltou-se, tanto para a área da inclusão escolar quanto no que diz respeito às interlocuções da psicanálise com a educação. Tive oportunidade de escutar profissionais como Maria Cristina Kupfer, que desenvolve a possibilidade de uma Educação

Terapêutica; Leandro de Lajonquière, que resgata o papel educativo da escolarização no sentido de possibilitar uma filiação simbólica humanizante; Esteban Levin, que analisa o desenvolvimento psicomotor envolvido nas estereotípias, caracterizando-as como rituais motores carentes de significação social; Alfredo Jerusalinski e a equipe do Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, que desenvolvem trabalhos clínicos na área do autismo e psicose infantil. Estes profissionais reiteram a importância da escolarização como auxiliar no processo de subjetivação dessas crianças, bem como o caráter indecído⁴ dessas patologias na infância.

Freqüentei durante dois anos, no Centro Lydia Coriat, o curso “Diagnóstico e Tratamento de Crianças e Adolescentes com Transtornos do Desenvolvimento”, cujo programa destacava a Epistemologia Genética, situando a importância da gênese dos processos cognitivos para a compreensão do desenvolvimento infantil. Coriat e Jerusalinsky (2001) descrevem aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento, em que aqueles são compostos pelos sistemas nervoso, psíquico-afetivo e psíquico cognitivo, absolutamente imbricados entre si, sendo objetos de estudo respectivamente da neurologia, da psicologia psicanalítica e da psicologia cognitiva piagetiana. Optei por um aprofundamento da teoria de Piaget através do Mestrado na linha de pesquisa Epistemologia Genética e Práticas Escolares, que objetiva a análise das práticas escolares e a formação de educadores. Considero esse referencial primordial para a discussão dos processos de aprendizagens desenvolvidos na e pela escola, contribuindo para pensar as especificidades envolvidas na inclusão escolar de crianças com autismo e a qualificação dos professores.

⁴ Jerusalinsky (1997) propõe que na infância a psicose, em uma proporção muito significativa, não está ainda totalmente decidida, diferentemente do que acontece no sujeito adulto, portanto, essa é uma formação psicopatológica própria da infância.

Além do aparato teórico, aprendo continuamente através das experiências compartilhadas durante os momentos em que presto assessoria, marcados pela inclusão das crianças no ensino regular. Para essa assessoria aos professores e estagiários, constituíram-se na RME/POA diversas modalidades de formações⁵ ao longo dos anos. Nesse tipo de assessoria, no período de 1999 a 2007, escutei relatos por parte dos professores que, dispostos a acolher e trabalhar com as diferenças, aprenderam com as próprias crianças as melhores formas de se relacionar e propiciar interações com objetos de conhecimento. Crianças que no início do ano letivo não falavam ou emitiam uma fala incompreensível e não realizavam as tarefas solicitadas, aos poucos, começam a fazer leituras e a produzir escritas que lhes oferecem um lugar entre os outros alunos, melhorando suas relações com a turma e evidenciando suas capacidades de construir conhecimentos. Isso pode ser muito significativo para o desenvolvimento de possibilidades futuras dessas crianças.

Uma queixa freqüente que se escuta no cotidiano, por parte dos professores, é a falta de formação para trabalhar com alunos que evidenciam diferenças significativas nos processos de aprendizagem. Por outro lado, observo algumas mudanças ao longo do tempo. Há aproximadamente sete anos, os professores que assumiam turmas “diferenciadas”⁶ eram novos na escola e ficavam com estas turmas porque, em função das dificuldades, eram menos desejadas. Aos poucos, começou a aumentar o número de professores que escolhiam justamente estas turmas para trabalhar. Isto me fez formular várias questões, dentre as quais destaco: existe um professor inclusivo? O que caracteriza este professor? O que o torna inclusivo? Seria uma lógica

⁵ Termo utilizado na RME para caracterizar os cursos, encontros, reuniões e/ou outras modalidades oferecidas aos professores como formação em serviço.

⁶ Nome usualmente utilizado na RME para designar as turmas constituídas por alunos com dificuldades de aprendizagem, ou que apresentam defasagem entre idade e escolaridade, que pode ser uma turma de progressão ou mesmo uma turma de ano-ciclo.

de pensamento? A ação inclusiva dependeria de uma lógica de pensamento? A concepção do professor resulta de alguma formação específica?

Foi a partir destes questionamentos que elegi o problema central desta pesquisa:

Como o professor constitui as práticas pedagógicas empregadas no cotidiano de sala de aula do ensino regular com alunos autistas incluídos na turma?

A questão é complexa, pois além de destacar o processo de ensino-aprendizagem, remete para a discussão sobre a inclusão escolar e levanta uma problemática particular suscitada pelas características típicas do aluno com autismo. Para explorar as diversas nuances da questão, busco evidenciar a concepção de inclusão expressa pelo professor, as ações desenvolvidas por ele na sala de aula e suas reflexões, a aprendizagem do aluno e sua interação com os colegas e a relação do professor com seus pares.

Nos próximos capítulos, como parte do percurso teórico desenvolvido para esta pesquisa, focalizarei os temas inclusão e aprendizagem. Trago as contribuições da Epistemologia Genética para a reflexão, na medida em que se explicita a capacidade das crianças com autismo de construir conhecimentos, bem como a possibilidade do professor aprender com sua prática.

2. INCLUSÃO

Neste capítulo apresento a revisão de documentos e teorias sobre a inclusão. Inicialmente, examino a atual legislação sobre o tema. A partir disso e de outras referências discuto as diferentes terminologias utilizadas para caracterizar o autismo. Em seguida, apresento autores que sustentam a inclusão como um processo necessário e possível de acontecer nas escolas, indicando caminhos a serem experimentados e questionados. Destaca-se como contribuição da Epistemologia Genética a utilização da lógica das classes e das relações e suas conseqüências nas ações cotidianas envolvidas nas trocas que se estabelecem no contexto escolar. Encerro este capítulo trazendo as contribuições de Piaget sobre as trocas sociais, caracterizando a relação professor-aluno como um fato social sujeito à lógica das relações.

2.1 ASPECTOS LEGAIS

Na publicação, Direito à Educação - Subsídios para a gestão dos Sistemas Educacionais, do ano de 2004, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) reafirma os marcos legais que permitem orientar os sistemas de ensino para uma Educação Inclusiva, que visa romper com a idéia de integração das pessoas com deficiências, baseada no paradigma de aproximação da normalidade, em que o sujeito adapta-se às condições vigentes. A inclusão, pelo contrário, centra-se na mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos, com respeito às diferenças.

Sob a perspectiva de garantir o direito de todas as crianças em idade escolar ao acesso e à permanência no sistema de educação básica a legislação tem se mostrado avançada. Também é um dever do Estado providenciar atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Dispõe-se esta sustentação legal na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), dentre outras resoluções e decretos que buscam reafirmar estes direitos, referindo-se a diversas nuances advindas desta problemática.

Toda esta legislação encontra-se de acordo com os documentos resultantes de Conferências Mundiais, em que o Brasil é signatário, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999. A idéia básica destas convenções é que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras, afirmando a inclusão como um processo mundial irreversível e como uma questão de direitos humanos.

Vivenciamos um momento em que o Ministério da Educação reforça a extinção das escolas especiais, incluindo todas as crianças e adolescentes, independentemente de suas possibilidades e/ou limitações nas escolas regulares de ensino fundamental. Para isto, discutem-se, em nível nacional, algumas alterações na Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. As modificações encaminhadas enfatizam que os serviços de educação especial devem ser

complementares ao ensino regular⁷, cabendo aos sistemas de ensino matricular todos os alunos, organizar as escolas para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Além disso, discute-se a idéia de encaminhar alteração da LDBEN, em seu artigo 4º inciso III que afirma: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2004:103). O termo “preferencialmente” tem sido comumente entendido como facultativo, depreendendo-se que se não for possível a inclusão no ensino regular, pode-se substituí-lo pelo encaminhamento a uma escola especial. Fávero et al (2004) esclarecem que o advérbio refere-se a “atendimento educacional especializado”, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente do ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto incluiria, principalmente, as barreiras físicas ou de linguagem, a exemplo do ensino de LIBRAS. Esse tipo de atendimento deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular, funcionando em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos nos níveis de Ensino Básico, como é o caso dos cursos de línguas, artes, etc.

Reafirma, ainda, que a interpretação a ser adotada deve considerar que a substituição do ensino regular pelo especial não pode ser admitida em qualquer hipótese, pois estaria em confronto com princípios básicos da Constituição Federal que determinam o acesso obrigatório ao Ensino Fundamental.

⁷ Segundo Fávero et al (2004), o termo ensino regular, ou escola regular, refere-se aos sistemas de ensino que funcionam de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, diferentemente das escolas de língua estrangeira, por exemplo.

O Município de Porto Alegre vem procurando adequar-se a esta legislação. Conforme Santos Jr.(2000), os princípios definidos na Constituinte Escolar da Escola Cidadã, em 1995, na RME/POA, em todos os eixos discutidos, Currículo e Conhecimento, Gestão Democrática, Avaliação Emancipatória e Princípios de Convivência, trazem importantes aproximações com os princípios da Escola Inclusiva preconizado pela Declaração de Salamanca (1994). Desde então se tem trabalhado com a idéia de acolher todos os alunos à procura de matrícula, buscando atender suas especificidades em conjunto com os serviços de apoio existentes nas escolas, além de outras alternativas e recursos que se fizerem necessários.

Na atividade de assessoria aos professores do ensino regular e de escolas especiais para promover a inclusão, constato inúmeras dificuldades no cotidiano escolar. Penso que urge o planejamento de políticas públicas que visem oferecer formação em serviço para professores, visto que “educar para a diversidade” pressupõe mudanças radicais na concepção de escolarização, em todas as suas dimensões, institucionais, curriculares, etc. Promover uma pesquisa, sobre esse cotidiano, significa a tentativa de apontar questões que possam contribuir para a sua transformação e para a qualificação das relações educativas que aí se processam.

2.2 AUTISMO E PSICOSE INFANTIL

A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, anteriormente mencionada, define em seu artigo 5º alunos com necessidades educacionais especiais como aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

No texto da legislação não se encontram explicitadas as diferentes nomenclaturas usadas nas classificações diagnósticas para definir as inúmeras deficiências, disfunções e/ou limitações. Mas o Ministério da Educação possui uma série de publicações que visa instrumentalizar o professor no atendimento aos diversos tipos de deficiência, nas quais o autismo aparece como um item das “condutas típicas” que englobam várias manifestações pertencentes ao primeiro grupo descrito acima (Ia e Ib).

Em publicação do ano de 2002, define-se que condutas típicas são as dificuldades causadas por comportamentos que tendem a prejudicar e, por vezes, inviabilizar as relações do aluno com seu professor e/ou com seus colegas, com os materiais de uso pessoal e coletivo afetando o processo de ensino aprendizagem. No texto ressalva-se que, reconhecendo as várias classificações existentes, em especial o Manual de Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSM IV) e a Classificação Internacional de Doenças (CID 10), o documento pretende apenas tratar as manifestações mais comuns em sala de aula, sem o intuito de classificá-las em alguma categoria, mas com função didática e norteadora do texto.

Assim, subdividem-se as condutas típicas nos seguintes sub-itens:

- 1.1 Manifestações de condutas peculiares de quadros psicológicos temporários;
- 1.2 Manifestações de condutas de quadros neurológicos, psicológicos complexos ou psiquiátricos persistentes.

Dentro dos quadros psiquiátricos, encontra-se a síndrome de autismo infantil, cujas manifestações de condutas mais típicas são: deficiência grave no relacionamento interpessoal; estereotípias motoras variando desde os movimentos do corpo até comportamento ritualístico e repetitivo; ausência de fala que, quando presente pode não ter fins comunicativos; produção de ecos de palavras ou frases; resistência às mudanças no meio-ambiente e na rotina; ecolalia; falta de interesse; falta de noção de perigo; auto e heteroagressão; fascinação por objetos giratórios; dificuldade em se expressar na primeira pessoa.

Ressalva-se, no texto, que nem sempre aparecem todas essas manifestações na mesma criança e que todas beneficiam-se com propostas pedagógicas associadas a outras modalidades de intervenção. Embora a síndrome do autismo requeira que os professores tenham conhecimento e domínio de recursos instrucionais específicos além de orientação técnica, as crianças são favorecidas pelo sistema escolar, porque a síndrome não as impede do aprendizado acadêmico.

Nesta breve descrição já se tem uma idéia da dificuldade entre profissionais das áreas da educação e saúde adotarem a mesma linguagem. No que diz respeito aos quadros de autismo, a profusão de nomenclaturas utilizadas complica-se ainda mais. Historicamente, a inclusão do autismo na categoria de psicose ou de esquizofrenia varia conforme as escolas psiquiátricas consideradas.

Segundo Bosa (2002), a partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM III e no DSM III-R, bem como na CID-10, passando a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Já o DSM-IV traz o transtorno autista como integrando os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, juntamente com os Transtornos Desintegrativos, Síndrome de Rett e Síndrome de Asperger. Tanto a CID 10 quanto o DSM-IV estabelecem como critério para o transtorno autista o comprometimento em três áreas principais: alterações qualitativas das

interações sociais recíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

A classificação francesa define autismo e psicose infantil. Diferencia o chamado autismo infantil “tipo Kanner” (com aparecimento dos primeiros sintomas dentro do primeiro ano de vida e quadro completo até os três anos) das “outras formas de autismo infantil” (com aparecimento tardio dos sintomas, após os três anos, incluindo também algumas formas de psicose do tipo simbiótica). Kupfer (2001) aponta a dificuldade, também entre os psicanalistas, de estabelecer um consenso para além da terminologia psicose e autismo infantil. Desconhece-se ainda uma definição precisa das diferentes manifestações dessas patologias bem como sobre sua etiologia. Propõe uma diferenciação entre autismo e psicose infantil, sendo o primeiro considerado uma falha na estruturação da função materna e o segundo uma falha na estruturação da função paterna. A principal diferença está na idade do aparecimento dos sintomas e o lugar que o sujeito ocupa com relação à linguagem.

Vemos que dependendo da área de conhecimento utilizada mudam-se as nomenclaturas, que poderíamos resumir da seguinte forma:

- a) Psiquiatria: Distúrbios Globais do Desenvolvimento ou Distúrbios Invasivos do Desenvolvimento;
- b) Psicanálise: Autismo e Psicose Infantil;
- c) Ministério da Educação: Condutas Típicas.

Como o objetivo desta pesquisa é acompanhar o processo de escolarização e não discutir hipóteses diagnósticas, optei por utilizar a terminologia autismo para referir-me a crianças que apresentam a tríade de perturbações no desenvolvimento descritas em todas as classificações referidas: alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, modalidades peculiares de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos.

2.3 EXCUSÃO/INCLUSÃO – A LÓGICA DAS CLASSES E DAS RELAÇÕES

Sabe-se que somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva nas escolas, que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar de excludente. Afinal é comum encontrarmos escolas com exames admissionais, em que os alunos devem preencher alguns critérios para serem aceitos, bem como conseguir aprovação segundo outros critérios preestabelecidos para garantir a continuidade dos estudos.

Para Mantoan (1997), a inclusão deve causar uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas beneficia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no processo educativo. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em função dessas necessidades. Assim, a educação inclusiva contribuiria para uma maior igualdade de oportunidades a todos os membros da sociedade, sem necessariamente referir-se somente às pessoas com necessidades especiais.

Segundo Fávero et al (2004), reforça-se a idéia de que a inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior. Visto que, para alunos com e sem deficiência exercerem o direito à educação em sua plenitude é indispensável que a escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. Evidencia-se, assim, a necessidade de redefinir e colocar em ação novas alternativas e práticas pedagógicas que favoreçam a todos os alunos, o que implica atualização e desenvolvimento de conceitos e metodologias educacionais compatíveis com este grande desafio.

Para Mantoan (2005) “as práticas escolares inclusivas são emancipadoras e reconduzem os alunos diferentes, entre os quais os que têm uma deficiência, ao lugar do saber, de que foram excluídos, na escola ou fora dela”. (pg. 28)

Macedo (2005) situa o paradoxo entre a escola que tradicionalmente desenvolveu mecanismos de exclusão e a nova escola que agora é obrigada a atender a todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições. Nesta diferenciação, entende que a escola tradicional constituiu-se por uma cultura das semelhanças, ao contrário da escola inclusiva, que é pautada pelo trabalho com as diferenças.

No aspecto cognitivo, a função da semelhança é possibilitar a organização do conhecido, isto é, diante de algo diferente ou novo, buscamos classificar, conceituar, colocar o particular inserido em um geral. Essa forma de organizar o conhecimento opera pela lógica das classes, pela lógica dos conceitos. Para Piaget (1971/1941), uma classe lógica é uma reunião de indivíduos que apresentam em comum a mesma qualidade, ou seja, a lógica das classes opera pela reunião do que é comum ao critério, ao que pode ser afirmado ou classificado em sua perspectiva.

Como consequência, os objetos reunidos são tidos como equivalentes, suas características singulares devem ser esquecidas em nome do comum, assim essa forma de reunião elimina a diversidade e a singularidade. Mas este processo por si só não é necessariamente ruim, pois é parte do processo de conhecimento. Por intermédio das semelhanças podemos atribuir a um particular tudo aquilo que sabemos como geral, reduzindo o que poderia ameaçar por ser desconhecido.

Contudo, tanto na dimensão intelectual quanto no cotidiano, deparamo-nos com a diferença, com o desconhecido, que provoca um outro tipo de relação. Para Macedo (2005), a diferença é aquilo que não se encaixa, que corresponde à idéia de que certas coisas só podem ser conhecidas por fragmentos, por partes, tudo o que dentro de nós cai fora do controlável, do

classificável e do nominável são exemplos de coisas que fazem diferenças. A diferença expressa-se por relações horizontais que admitem referências múltiplas, abertas. Por isso a lógica das diferenças é a lógica das relações.

Ao estudar a gênese do número na criança, Piaget (1971/1941) evidencia um importante fundo comum que une os conceitos e os números, em que o número é constituído pela própria operação aditiva, reunindo em totalidade os elementos esparsos ou decompondo essas totalidades em partes. Sendo que, a lógica das classes ou das proposições consiste em um algoritmo do todo e da parte. A diferença consiste, no fato de que, no número, as partes são unidades homogêneas ou frações de unidades, enquanto que as partes de uma classe não são ainda mais que classes qualificadas e reunidas unicamente por causa de suas qualidades comuns.

Efetivamente, o número organiza-se em solidariedade com a elaboração gradual dos sistemas de inclusões (hierarquia das classes lógicas) e de relações assimétricas (seriações qualitativas), sendo a sucessão dos números constituída por síntese operatória da classificação e da seriação, mas com eliminação da qualidade. Quando o sujeito aplica este sistema operatório aos conjuntos definidos pelas qualidades de seus elementos, torna-se então necessário considerar à parte as classes, que repousam sobre as equivalências qualitativas desses elementos, e as relações assimétricas, que exprimem suas diferenças seriáveis, daí o dualismo da lógica das classes e da lógica das relações assimétricas.

A adição e a multiplicação das classes, das relações e dos números acham-se implícitas na construção de qualquer classe, qualquer relação e qualquer número. Com efeito, o agrupamento das multiplicações de relações é a seriação simultânea dessas relações segundo as duas ou “n” dimensões diferentes que elas constituem. O ponto decisivo para o pensamento consiste em passar de uma relação intuitiva entre dois objetos a uma relação operatória entre três e, logo que esta última se constitui, pode ser assim estendida a “n” objetos. A multiplicação das classes e a

multiplicação das relações constituem duas operações bem distintas, que consistem em colocar em correspondência, uma, termos qualitativamente equivalentes entre si, e outra, relações assimétricas entre termos não equivalentes.

Piaget (1971/1941) destaca que sendo a lógica uma construção, não se acha provado que um mecanismo como a composição de duas relações possa elaborar-se independentemente dos conteúdos aos quais esta coordenação aplica-se. Constatou que a lógicas das classes e a das relações intervêm na construção das noções matemáticas e assim pode-se esperar que a estrutura formal não se adquira de uma só vez, independentemente de seu conteúdo, mas necessite tantas aquisições distintas e repetidas quantos conteúdos diferentes aos quais ela seja aplicada. A estrutura formal efetua-se em função da compreensão dos termos ou das relações coordenadas, reconstituindo-se sob a forma de uma nova coordenação, todas as vezes que se aplica a uma nova classe de objetos de pensamento.

De acordo com o autor, se considerarmos a extensão dos conceitos como inseparável de sua compreensão, com toda noção correspondendo a uma classe, seria inteiramente falso acreditar que se pensa sempre em compreensão quanto seria falso afirmar que o raciocínio procede unicamente por classes. O espírito oscila sem cessar entre esses dois aspectos do conceito, segundo as necessidades do momento.

Sendo assim, Macedo (2005) propõe o seguinte axioma em que a lógica da inclusão define-se pela lógica da relação, na qual um termo é definido em função de outro, enquanto a exclusão apóia-se na lógica das classes.

O problema da classe consiste em estruturar as coisas em uma relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, exterior, que autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, ou seja, o critério é o referente; portanto depende-se de atender ou não ao critério para pertencer ou não a uma classe. Além disso, quem está fora do critério, excluído em relação a ele, não é nada. (Macedo, 2005:20)

Enquanto a lógica da inclusão é definida pela compreensão, ou seja, por algo interno a um conjunto e que lhe dá um sentido. Se uma criança tem dificuldades de aprendizagem, pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto e a rever suas formas de se relacionar com os alunos. Nessa perspectiva incluir significa aprender, reorganizar classes, promover a interação entre crianças de um outro modo.

Em suma, na lógica da exclusão ou da classe, o referente é externo, único e sucessivo, na lógica da inclusão ou da relação, o referente, que compreende ou dá sentido a ela, é interno, é o que faz a mediação entre um e outro termo e, nesse sentido, está entre eles sendo, por isso, múltiplo e simultâneo.

Não se trata de substituir uma escola organizada pela lógica das semelhanças por uma outra, organizada pela lógica das diferenças.

Talvez isso não dê certo, pois, para o conhecimento, diferenças e semelhanças são, igualmente, fundamentais. A identidade resulta do modo como as combinamos. O desafio atual é relacioná-las de um modo diferente daquele que vimos praticando há tanto tempo, e cujo preço foi a retirada da escola da vida de tantas e tantas crianças. (Macedo, 2005:16)

Nesse jogo das diferenças e semelhanças, Baptista (2002) destaca que, como sociedade, podemos pensar em formas de convivência que transformem a relação com os “diferentes”, mas para isso é necessário o reconhecimento da semelhança que muitas vezes a diferença oculta. Esta semelhança encontra-se justamente na condição humana que nos constitui e que o trabalho educativo deve ser capaz de operar.

O autor destaca que a ação deve ser dirigida ao grupo de alunos reduzindo a centralização do limite a ser “reparado”, transformando o que era limite de um em um desafio para todos. Para

tanto, exige-se uma postura de “confiança” por parte do educador na capacidade do outro. Confiança decorrente da clareza que os educadores devem dispor de instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação e que podem tratar as diferenças de um modo respeitoso e não-destrutivo.

O trabalho pedagógico integrador pressupõe a coragem de olhar de perto a limitação, a coragem de falar daquilo que falta, porque acredita-se (acreditar e ter consciência é fundamental) que não existe uma nítida divisão entre um grupo de indivíduos-potência e outro dos indivíduos-ausência. (Baptista, 2002:133)

Em resumo, a discussão sobre a inclusão escolar ultrapassa o âmbito da educação especial, pois ao pensar uma escola para todos questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo. Reforça-se a idéia de que, a inclusão depende da lógica das relações, em que os referentes são múltiplos e simultâneos, ao contrário da lógica de classes em que o referencial para o pertencimento é único e externo. Embora para o conhecimento, diferenças e semelhanças sejam, igualmente, fundamentais, o desafio está em relacioná-las de um modo diverso, reconhecendo as semelhanças sem apagar as diferenças, mas colocando-se em relação a elas, aprendendo com elas.

A educação inclusiva pressupõe novas formas de se relacionar com os alunos e com o próprio conhecimento, por isso no contexto desta pesquisa interessa ressaltar a relação professor-aluno como foco de análise, destacando possíveis indicadores que facilitem a inclusão escolar.

2.4 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: O LUGAR DOS VALORES NAS TROCAS SOCIAIS

A inclusão escolar envolve mudanças nos mais variados aspectos do cotidiano da escola, estabelecendo novas formas de se relacionar com as diferenças provocadas por alunos que antes não faziam parte deste contexto. Sendo assim, a relação de um professor com seus alunos pode

tornar-se primordial para que o processo de inclusão escolar seja bem sucedido. Sem deixar de reconhecer as inúmeras possibilidades de análise desta temática proporcionada por extensa bibliografia, optei por analisar a relação professor-aluno, utilizando como principal subsídio teórico os *Estudos Sociológicos* (1973/1965), obra de Piaget, que se dedica ao estudo da dinâmica das trocas sociais e ainda é pouco explorada e desconhecida para muitos.

Tomei como referência outros pesquisadores que utilizaram esta abordagem, como Sordi (1999) que analisa a comunicação professor-aluno na sala de aula, Estrázulas (2003) que investiga as interações entre jovens e monitores em um ambiente virtual, Santos (2005) que enfoca a interação entre supervisores e professores na escola e Fonseca (2006) que aborda a constituição de valores de troca intelectual entre alunos nas aulas de história.

Na referida obra, Piaget evidencia a disputa clássica contida na problemática de saber se é a sociedade que forma o indivíduo ou se é o indivíduo que transforma a sociedade a partir de tendências naturais ou orgânicas, posicionando-se a partir de sua tese interacionista.

(...) se a transmissão social acelera o desenvolvimento mental individual, é porque entre uma maturação orgânica que fornece potencialidades mentais, mas sem estruturação psicológica feita, e uma transmissão social que fornece os elementos e o modelo de uma construção possível, mas sem impor esta última num modelo acabado, há uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso; mas ela só efetua esta tradução em função de interações entre os indivíduos e, por conseguinte sob a influência aceleradora ou inibidora dos diferentes modos reais destas interações sociais. (Piaget, 1973/1965:28)

Assim, aos que criticam a supervalorização da relação sujeito-objeto na obra piagetiana, como uma desvalorização da intervenção de fatores sociais, encontramos nas palavras do próprio Piaget a indissociabilidade das duas espécies de interação: entre o sujeito e os objetos e entre o sujeito e outros sujeitos, sendo “evidente que cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros”. (Piaget, 1973/1965:35) Sordi (1999) ressalva que as

pesquisas piagetianas não chegaram a analisar propriamente a influência da presença ativa do outro humano como agente destas interações, embora tenham indicado isso.

Piaget (1973/1965) considerou que cada relação social constitui uma totalidade nela mesma, produzindo características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Assim, os fatos sociais, definidos pelas interações entre indivíduos, são paralelos aos fatos mentais. Os fatos mentais caracterizam-se por três aspectos indissociáveis presentes em qualquer conduta, sejam eles: cognitivo (operações ou pré-operações), afetivo (valores) e os sistemas de índices ou símbolos que servirão de significantes a estas estruturas operatórias ou a estes valores. Assim também, os fatos sociais reduzem-se a três pontos, sempre presentes em graus diversos, nas interações individuais possíveis. Um elemento de obrigação imanente do caráter interindividual das interações em jogo, traduzido pela existência das regras; em segundo lugar, os valores coletivos que implicam um elemento de troca interindividual; finalmente, os significantes próprios às interações coletivas que são constituídos por sinais convencionais, em oposição aos símbolos acessíveis somente ao indivíduo.

A ação individual comporta um aspecto normativo ligado à sua eficácia e a seu equilíbrio adaptativo, sendo que a consciência da obrigação supõe uma relação entre dois indivíduos pelo menos, aquele que obriga por suas instruções e o que é obrigado (respeito unilateral), ou ambos obrigando-se reciprocamente (respeito mútuo). Acrescenta-se a isto que ambos estão obrigados por regras provenientes do contexto social no qual estão inseridos. Tais regras estruturam tanto os símbolos mesmos (regras gramaticais) e os valores (regras morais e jurídicas) quanto os conceitos e as representações coletivas em geral (lógica).

Isto quer dizer concretamente que se o indivíduo é levado a introduzir certa coerência em suas ações quando quer torná-las eficazes, é, em compensação, obrigado a esta coerência quando colabora com o outro: o imperativo hipotético da ação individual corresponde a um imperativo categórico para a ação coletiva. (Piaget, 1973/1965:37)

Com relação aos valores de troca, parte-se do princípio que o indivíduo conhece certos valores, determinados por seus interesses e sua afetividade em geral, sendo espontaneamente sistematizados através dos sistemas de regulações⁸ afetivas tendendo para o equilíbrio reversível, caracterizado pela vontade, paralelamente às operações intelectuais. Esses valores, enquanto individuais permanecem variáveis e instáveis, mas quando se constituem como valor de troca, consolidam-se socialmente, tornando-os dependentes do sistema total das relações entre dois ou vários sujeitos, por um lado, e os objetos, por outro. Todo valor que tende a se conservar no tempo torna-se normativo, pois a função essencial da regra é a de conservar os valores e o meio social para torná-los obrigatórios.

Os valores de trocas compreendem por definição tudo o que pode dar vez a uma troca, desde os objetos utilizados pela ação prática até às idéias e representações que ocasionam uma troca intelectual e até os valores afetivos interindividuais. (Piaget, 1973/1965:38)

No que diz respeito ao sinal, este destaca-se como meio de expressão que serve à transmissão das regras e dos valores. Diferencia-se do símbolo (embora possa se duplicar de simbolismos) por ser arbitrário e supõe, por isso, uma convenção, explícita e livre, caso dos sinais matemáticos, ou tácita e obrigada, como a linguagem corrente. Os sistemas dos sinais são numerosos e essenciais à vida social, como os sinais verbais, a escrita, as representações coletivas, os gestos da mímica afetiva, as maneiras de vestir, os ritos e assim por diante.

Para analisar o equilíbrio de uma troca social considerada em um momento particular de seu desenvolvimento Piaget problematiza com mais uma de suas antíteses: esse equilíbrio depende da sucessão histórica das interações (diacronia) ou somente da interdependência das relações contemporâneas umas com as outras (sincronia)? O problema coloca-se em termos diferentes para as regras, valores e sinais.

⁸ Segundo Montangero (1998), a noção de regulação remete a um mecanismo de auto-correção dos erros que tende a restabelecer o equilíbrio cognitivo ou a regular a evolução do desenvolvimento na direção de um equilíbrio melhor. (p.222)

A evolução de um sistema de puras regras tende, por si mesmo, para um estado de equilíbrio já que sua função é assegurar a permanência no tempo. Na medida em que as transformações são elas mesmas reguladas, o equilíbrio só pode aumentar durante esta evolução, pois há convergência entre os fatores diacrônicos e sincrônicos. O sistema dos sinais requer ao mesmo tempo as explicações diacrônicas e sincrônicas, ambas sendo necessárias e completando-se, neste domínio, mas sem poder fundir-se entre si como no domínio das regras.

A situação dos valores não-normativos, que caracterizam as trocas espontâneas, é muito diferente. Procedendo igualmente da ação (necessidades, trabalho realizado, etc.), os valores exprimem um estado momentâneo de equilíbrio das trocas. Quando não são regulados, dependem do sistema de trocas e de suas variações, expressando de maneira particular os processos de equilíbrio e marcando ao máximo a disjunção entre o sincrônico e o diacrônico. Os valores de troca só têm significação do ponto de vista sincrônico.

Ora, precisamente no caso dos valores qualitativos que caracterizam as trocas sociais outras que não as econômicas, não se trataria de esquemas matemáticos; é, pois, a uma axiomática de ordem logística, isto é, a axiomática das classes e das relações e não à dos números que devemos decorrer para exprimir em termos precisos os mecanismos de troca dos valores qualitativos. (Piaget, 1973/1965:116).

. Ao analisar uma troca social particular que é a relação professor-aluno, envolvidos em um estudo de caso, realizarei um recorte para aprofundar os valores envolvidos nesta troca caracterizados como valores qualitativos não-normativos. Segundo Piaget (1973/1965), mesmo sendo as escalas de valores múltiplas e instáveis é possível analisá-las enquanto válidas para um momento determinado. Todos os serviços prestados, atual ou virtualmente, por um indivíduo, são suscetíveis de serem avaliados e comparados segundo algumas relações de valores, relações que constituem precisamente uma escala.

Pode-se representar uma escala de valores por um sistema de relações assimétricas, em que existe uma sucessão de valor crescente (entre valores do próprio indivíduo), mas esta não se

apresenta necessariamente sob este aspecto simples. Um mesmo indivíduo pode conhecer simultaneamente várias escalas, segundo seus diversos planos de atividade, que podem conduzir a inumeráveis relações entre meios e fins que provocam oscilações nos valores de determinadas ações.

De forma geral, toda ação ou reação de um indivíduo, avaliado segundo sua escala pessoal, repercute necessariamente sobre outros indivíduos, sendo-lhe útil, proveitosa ou indiferente. Cada ação provocará uma ação de volta, seja uma ação material (valor atual / pagamento) ou uma ação virtual (valor virtual / aprovação, censura). A existência das escalas de valores se traduz por uma perpétua valorização recíproca das ações ou serviços (positivos/negativos).

Em todos os casos há uma troca de valores, a questão é: em que consiste esta troca? Na relação entre dois indivíduos quaisquer designados como x e x' , Piaget dimensiona a questão da seguinte forma:

Toda ação de x para x' é uma renúncia atual para x e uma satisfação atual para x' , resultando na valorização de x por x' . Isto ocasiona uma satisfação virtual de x e uma renúncia virtual (obrigação/dívida) para x' . O serviço prestado por x a x' é um crédito para x e uma dívida para x' (crédito moral de um indivíduo, dívida de reconhecimento do outro). Sendo as trocas espontâneas regidas por esta lógica, Piaget nos diz que “não reclamamos nunca todo o débito e não pagamos nunca todas as dívidas”. (Piaget, 1973/1965:126)

Demonstra dois casos de equivalência possível nestas trocas, uma na troca de um serviço por um valor virtual e outra contrária, em que o valor virtual transforma-se em ação. A primeira ocorre quando o indivíduo x é valorizado por x' proporcionalmente ao serviço que lhe foi prestado. A única coisa capaz de constranger os indivíduos x e x' a respeitar a equivalência são

normas morais ou jurídicas, já que quando entra em jogo a dinâmica dos sentimentos e interesses interindividuais e espontâneos podemos ter uma série de outras combinações.

Se x atinge uma valorização por x' a segunda equivalência possível é a realização destes valores (que x' lhe atribui), ou seja, em um dado momento x pode realizar esses créditos pedindo a x' serviços em troca dos que lhe foram feitos ou usar sua autoridade para impor a x' uma ação. Assim, se x' reconhece uma dívida equivalente ao crédito de x , e salda sua dívida sob forma de um serviço, satisfazendo x de forma equivalente, então a satisfação de x equivale a seu crédito.

Perguntaremos talvez de onde podemos ter o direito de tirar as igualdades ou desigualdades. (...) trata-se simplesmente de relações qualificadas diretamente percebidas pela consciência dos indivíduos. Cada um pode perceber, com efeito, se seus atos são avaliados mais alto do que lhes custaram, menos alto ou com equivalência entre o resultado e o esforço despendido. Que estas avaliações subjetivas sejam desprovidas de fundamento objetivo, poderia ser o caso, mas não concerne a nosso problema: qualquer que seja sua subjetividade, elas constituem, enquanto móveis das condutas sociais, fatos sociais essenciais, e é como tais que devemos analisá-las. (Piaget, 1973/1965:124)

A troca espontânea implica uma reciprocidade vivida ou intuitiva enquanto a troca efetuada com tempo (ou espaço longínquo) requer a intervenção de normas para atingir o equilíbrio, por isso implica reciprocidade normativa. A conservação dos valores encontra-se assegurada por um sistema de operações designando de forma duradoura algumas relações e condições de equivalência aos valores presentes. Destaca dois métodos operatórios de conservação dos valores, as normas jurídicas e a moral. As normas jurídicas transformam os valores em direitos e obrigações, independente do caráter interessado ou desinteressado dos valores em questão. Já a moral assegura a conservação de forma mais radical, graças a operações que coordenam os meios e os fins, ou as ações e as satisfações, segundo um ponto de vista desinteressado, isto é, tal que as duas avaliam-se reciprocamente em função do parceiro e não mais do ponto de vista pessoal.

Aponta duas condições morais de conservação:

- satisfação indefinida de x' por x : enquanto a troca simples efetua-se do ponto de vista próprio, o ato moral coloca-se no ponto de vista do outro, na troca simples x age em vistas a seu sucesso (valorização da sua ação pelo outro); pelo contrário na reciprocidade moral, x age em vistas à satisfação de x' , esta satisfação constituindo, pois, um fim e não mais um meio. x procurará satisfazer x' enquanto puder, e não mais somente na medida em que seu sucesso próprio compensar seu esforço.

- Avaliação da ação de x por x' , segundo a intenção de x . Se x coloca-se para agir do ponto de vista da escala de x' , reciprocamente x' avaliará a ação de x do ponto de vista da escala de x , isto é, das intenções dele.

Sendo assim, ocorrerá a substituição recíproca das escalas ou substituição recíproca dos meios e dos fins. A satisfação de x' , tornando-se um fim para x e a ação de x um valor em si para x' , é suficiente para evidenciar o caráter desinteressado da ação moral em oposição às finalidades utilitárias da troca simples.

Conclui-se que a conservação moral baseia-se na substituição dos pontos de vista, diferindo da conservação jurídica que destaca somente a escala do interessado e ignora a condição de reciprocidade desinteressada. No ato moral, quem respeita a norma sente-se obrigado a isso independente da reação do outro, pois reconhece o valor de sua própria ação, sob a forma de uma satisfação interior, constituindo uma espécie de auto-aprovação, portanto não depende do reconhecimento formal do outro. O caráter obrigatório e interiorizado deste tipo de troca advém de relações anteriores que impõem ainda atualmente alguns valores como devendo ser respeitados.

Podemos chamar respeito, o sentimento ligado às valorizações positivas (e ausência de respeito para as valorizações negativas) das pessoas (indivíduos), em oposição à valorização dos objetos ou dos serviços. (...) Respeitar uma pessoa será, pois, reconhecer sua escala de valores, o que não significa adota-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa. (Piaget, 1973/1965:145)

O autor destaca que a conservação moral dos valores é resultante de relações de respeito mútuo em que há uma valorização recíproca entre dois indivíduos, diferente do respeito unilateral que resulta da desigualdade de valorização em uma relação assimétrica. Sendo que as normas devidas ao respeito unilateral constituem uma moral do dever, enquanto as normas devidas ao respeito mútuo conduzem a uma moral da reciprocidade.

Em suma, toda interação entre dois indivíduos supõe uma troca de valores que depende da avaliação de cada um dos envolvidos. As ações ou reações de cada um serão avaliada pelo outro em função de sua escala de valores e somente atingirá o equilíbrio quando houver uma coordenação dos valores envolvidos. A coordenação moral é capaz de sustentar este equilíbrio de forma durável ao longo do tempo, pois a obrigação com relação a determinadas normas e valores é interiorizada e independe das reações de reconhecimento do parceiro. Neste caso as ações caracterizam-se como desinteressadas, já que visam à satisfação do outro em detrimento de sua própria satisfação imediata. Sendo que as relações de respeito mútuo tendem a produzir coordenações morais recíprocas.

3. APRENDIZAGEM

Este capítulo desenvolve aspectos relativos à aprendizagem tanto da criança com autismo, quanto do professor. Apresenta-se inicialmente uma discussão sobre a pertinência da inclusão escolar dessas crianças e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Na sequência expõe-se uma revisão teórica sobre os processos de pensamento de crianças com esta problemática, relacionando com os postulados piagetianos acerca do desenvolvimento intelectual. Por fim, algumas considerações sobre o pensamento adulto e a possibilidade de tomar consciência sobre as ações e sobre as coordenações destas ações de forma continuamente renovada.

3.1 RECOMENDAÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO OU PSICOSE INFANTIL

No início do século XIX, o médico Jean Itard propôs-se ao desafio da educação de Victor, um garoto selvagem, encontrado nas florestas de Aveyron, na França. Opondo-se ao determinismo inatista da época, Itard apostou na educabilidade de Victor, creditando suas limitações a uma privação de experiências culturais, sofridas em função da situação de abandono e da vida nas florestas. Os relatos do médico-pedagogo retratam a prevalência do empirismo nas concepções de homem e de como este aprende. Esta experiência, empreendida durante dez anos, foi exaustivamente descrita em seus relatórios que contêm o detalhamento de seu método

educativo, além de reflexões sobre os êxitos e fracassos do mesmo. Graças a esta sistemática, Jean Itard é considerado como o precursor da Educação Especial.

Segundo Banks-Leite; Galvão (2000), com a constituição do campo da psiquiatria e psicanálise infantil, Victor e seu mestre passam a ser objeto de interesse e representantes desta área. A autora cita que Léo Kanner, ao descrever em 1943, o quadro de “autismo infantil precoce” aponta Itard como um precursor deste domínio de investigação.

Para Kupfer (2001), a experiência de Itard teve conseqüências diversas. Por um lado o esforço humanizador de Itard cedeu lugar a esforços de adestramento, terapias e métodos comportamentais; por outro, assistiu-se no decorrer de todo o século XIX ao tratamento dessas crianças vinculado às já conhecidas práticas asilares, não passando de esforços para concentrá-las em “depósitos humanos”.

A autora admite que se registram aí algumas práticas próximas dos modernos ateliês, nos quais se propunham atividades musicais ou então passeios e outras ações baseadas no pressuposto de que ali estavam seres humanos. Tais práticas, aliadas à psicanálise nascente no início do séc. XX, resultaram nas propostas de tratamento psicanalítico para crianças psicóticas surgidas no início da década de 1930. A partir daí proliferam-se tratamentos de toda espécie dirigidos a todas as adaptações exibidas pelas crianças. No final da década de 60, o excesso de tratamento recebe uma crítica contundente com relação aos centros médico-pedagógicos, criados exclusivamente para tratar dos fracassos de aprendizagem.

Sendo assim, Kupfer (2001) conclui que tratamento e educação nasceram juntos para cuidar das crianças com problemas graves e enlaçam-se novamente para cuidar dos fracassados escolares, já que a criança moderna é por definição escolar. Apresenta a proposta de uma aproximação possível entre psicanálise e educação, a Educação Terapêutica, para o tratamento de crianças com graves problemas no desenvolvimento, definindo-a como:

[...] um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós-autistas e crianças com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. (Kupfer, 2001:84)

A autora destaca três eixos a serem considerados:

- a) Inclusão escolar: revela muita prudência com o furor inclusivo ditado pela legislação, afirmando que é necessária muita cautela. Mas preconiza que, mais do que um exercício de cidadania, ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico, porque a escola pode contribuir para a retomada da estruturação perdida para o sujeito, na medida em que oferece a oportunidade de criar laços sociais;
- b) Campo institucional: uma instituição para crianças psicóticas precisa ser desenhada a partir da compreensão que se tem dessa patologia. Ou seja, a proposta das atividades, sua frequência, seu arranjo e sua distribuição no decorrer do dia, nada disso pode ser casual. Mais do que isso, a hipótese de trabalho é a de que a própria montagem institucional deve funcionar como ferramenta terapêutica;
- c) O escolar propriamente dito: diferente do primeiro eixo, aqui trata-se de acionar o instrumento da organização cognitiva como forma de prover para a criança um reordenamento de sua posição diante do simbólico ou no interior do simbólico. Trata-se de lhe fornecer instrumentos como a leitura e a escrita, dentro de suas possibilidades subjetivas e cognitivas, apostando que esses instrumentos lhe serão de valia quer para o seu reordenamento simbólico, quer para poderem dizer-se em sua angústia.

Nesta perspectiva a escola é convocada a dar sua contribuição, ao cumprir seu papel educador estaria produzindo um efeito terapêutico para a criança com psicose infantil ou autismo. Ainda que a autora destaque a extrema prudência dos profissionais de saúde ao fazerem a

indicação de escolarização, privilegia um espaço de apoio interdisciplinar à escola e à família, reforçando a necessidade de atendimentos conjuntos.

Nessa mesma linha Jerusalinsky (1997) alerta para o cuidado que se deve ter ao incluir uma criança com psicose infantil ou autismo. Devido à fragilidade de sua constituição psíquica e carência de vínculos sociais, recomenda que se faça uma análise rigorosa de caso a caso. Estando a criança em condições de enfrentar os desafios mínimos da convivência escolar, seja uma escola própria para psicose ou uma escola regular, o autor aponta alguns possíveis benefícios desta inserção.

O primeiro deles refere-se ao caráter indecيدido das psicoses na infância. Diferentemente do adulto, a criança ainda teria possibilidades de alguns rearranjos em sua estrutura psíquica que poderiam melhorar a qualidade das interações sociais. Nesse sentido, a psicose na infância, em uma proporção muito significativa, não está ainda totalmente decidida, diferentemente do que acontece no sujeito adulto. Portanto, a psicose indecيدida é uma formação psicopatológica própria da infância.

Outro fator diz respeito às aprendizagens da criança que, segundo demonstra Jerusalinsky (1997), apresentam possibilidades de construir conhecimentos, porém com algumas especificidades em sua constituição, bem como alguns limites. Nesses termos seria possível, através da escolarização, dar para as crianças algumas referências que lhe serviriam para interpretar uma série de situações e circunstâncias, mas que além desse círculo não se generalizam, este é o limite que se coloca. Por isso há de se obter outra referência, e depois outra, exigindo flexibilidade nos planejamentos, tempos e espaços da escola.

Por fim, o autor destaca a importância do significante “escola”, que diferente do hospital psiquiátrico, é um lugar de trânsito, para entrar e sair. Do ponto de vista da representação social, a escola é uma instituição normal da sociedade, por onde circula, em certa proporção, a

normalidade social. Portanto, alguém que frequenta a escola sente-se mais reconhecido socialmente do que quem não a frequenta. As crianças passam a ter um lugar social como aluno de uma escola.

Com a mesma prudência recomendada pelos autores citados e reforçando os benefícios que a escolarização pode representar para crianças com esta problemática, várias pesquisas realizadas recentemente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) apresentam contribuições expressivas, dentre as quais destaco duas que mais aproximam-se de meu foco de estudo.

Vasques (2003) investigou os processos de escolarização de quarenta e dois sujeitos com psicose infantil, analisando os serviços, os percursos e as possibilidades desenvolvidas. Observou uma pluralidade de espaços educacionais, em que os alunos com melhor desempenho pedagógico apresentavam em comum trajetória em escolas regulares desde a educação infantil; atendimento clínico, psicanaliticamente orientado, desenvolvido em período semelhante ao tempo de escolarização; interlocução entre profissionais da saúde e educação, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreceram o percurso e o desempenho escolar.

Rublescki (2004) procurou compreender como se configuraram as ações relativas às situações de integração de crianças com autismo e psicose infantil no ensino comum e quais movimentos foram desencadeados a partir desse contexto. Analisou a questão com base em três eixos: conhecimento do perfil dos alunos, movimentos e alternativas criados no contexto educacional e políticas educacionais.

Com relação às alternativas criadas, a autora destaca que as mudanças efetuadas vão desde aquelas de caráter mais amplo, envolvendo a flexibilização de procedimentos relativos às

varias dimensões do ambiente escolar, até aquelas mudanças direcionadas às ações pedagógicas e procedimentos de sala de aula.

Nas ações pedagógicas, observa-se que as necessidades de cada criança incentivaram a criação de novas estratégias de intervenção diferentes para cada caso. A autora cita como características que impuseram novas estratégias a ausência de linguagem e o distanciamento cognitivo dos colegas de classe; aspectos relativos à interação, autonomia e cuidado de si; necessidade de regularidade no ambiente e nas relações interpessoais aliados à flexibilização nos procedimentos em sala de aula; apoio para organização de idéias, interação e autonomia.

As pesquisas citadas apresentam a variedade de concepções e formas de atendimento educacional que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos em Porto Alegre e cidades vizinhas, na inclusão de crianças com psicose infantil ou autismo. Destacam a necessidade de desenvolver novas estratégias metodológicas que atendam às necessidades apresentadas por essas crianças. Neste sentido, serviram como referência, reforçando a relevância desta pesquisa, que investigou junto ao professor como se constitui a ação pedagógica inclusiva, refletindo sobre os processos cognitivos que se apresentam na relação pedagógica e as soluções encontradas para minimizar as dificuldades destas crianças.

Em resumo, destaca-se que é possível a inclusão no ensino regular, mas que isto requer adaptações que envolvem, desde a flexibilização de procedimentos relativos às várias dimensões do ambiente escolar, até mudanças direcionadas às ações pedagógicas e procedimentos de sala de aula. Para tanto, o caminho indicado é uma rede de apoio intedisiplinar que se proponha a trabalhar em conjunto com a escola e com os professores, bem como um atendimento terapêutico para a criança.

Os autores citados demonstram que a escolarização pode ter um efeito benéfico na subjetivação das crianças, portanto, terapêutico, sendo que isto não exclui o tratamento clínico.

Partem do princípio de que há uma interdependência entre a estruturação cognitiva e a estruturação psíquica, que precisam ser trabalhadas conjuntamente, principalmente na primeira infância, fase em que a criança encontra-se em processo de estruturação.

3.2 PROCESSO DE PENSAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

As crianças com este transtorno apresentam características peculiares como, por exemplo, a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, sugerindo uma certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Aliado a isto, o paradoxo que se apresenta é que algumas destas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária.

Segundo Ajuriaguerra (1976), o estudo das crianças psicóticas pelo método Piaget/Inhelder permitiu evidenciar um certo número de fatos:

[...] sua particular atitude reticente, no que diz respeito aos fenômenos aleatórios e à racionalização em termos de probabilidades; a inferioridade de suas operações físicas, em relação às operações lógico-aritméticas; suas dificuldades em se colocar no ponto de vista do outro e em estabelecer uma relação entre significante e significado, fazendo-nos supor que o funcionamento mesmo da função simbólica é que se altera. (pg. 687)

Para Piaget (1978/1945), a aquisição da linguagem está subordinada ao exercício da função simbólica, a qual tanto se afirma no desenvolvimento da imitação e do jogo quanto no dos mecanismos verbais. Identifica os primórdios da representação infantil na imitação, no jogo e no pensamento simbólico inconsciente. Nesse período os processos individuais da vida mental

predominam sobre os fatores coletivos, conduzindo à constituição de relações interindividuais, mas sem derivar delas univocamente.

Assim, no jogo e na imitação pode-se acompanhar de maneira contínua a passagem do sensório-motor para o pensamento representativo. Este começa quando há diferenciação e coordenação entre significantes e significados, sendo que os primeiros significantes diferenciados seriam fornecidos pela imitação e seu derivado, a imagem mental, enquanto as significações seriam fornecidas pela assimilação predominante no jogo. Para Piaget (1978/1945) “é essa conjunção entre a imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente, e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica”. (pg.12)

Enquanto há desequilíbrio, a acomodação precede a assimilação e há imitação representativa; ou então, a assimilação vence e há jogo simbólico; ou ambas tendem ao equilíbrio e há representação cognitiva. Na medida em que o equilíbrio aumenta e atinge a permanência, a imitação e o jogo integram-se na inteligência, a imitação tornando-se refletida e o jogo construtivo. A reversibilidade que caracteriza o equilíbrio de uma assimilação e uma acomodação generalizadas leva a representação cognitiva ao nível operatório.

Além disso, destaca a interação das diversas formas de representação, discutindo a função simbólica como mecanismo comum aos diferentes sistemas de representações, como um mecanismo individual cuja existência prévia é necessária para tornar possíveis as interações do pensamento entre indivíduos e, por consequência, a constituição das significações coletivas.

Qualquer conhecimento representativo (sendo este termo tomado aqui no sentido lato de pensamento, por oposição aos conhecimentos sensório-motores ou perceptivos) pressupõe a intervenção duma função simbólica, que seria preferível chamar “semiótica” porque ela abrange, ao mesmo tempo, os “signos”, arbitrários e sociais, e os “símbolos”, que são simultaneamente motivados (semelhança entre o simbolizante e o simbolizado) e tanto individuais (jogo simbólico, sonho, etc.) como sociais. Sem esta função semiótica, o pensamento não poderia, com efeito, ser formulado, portanto posto em forma

inteligível, nem para outrem nem para o próprio (linguagem interior, etc.). (Piaget, 1977/1966:512)

Sendo assim, notamos que as condutas apresentadas pela criança com autismo e psicose decorrem de uma falha na função simbólica. Como expressão disso citamos a incapacidade de interpretar a linguagem metafórica, a dificuldade de comunicar e expressar pensamentos e intenções através da fala, que muitas vezes é utilizada de forma repetitiva (ecolálica) e com sentido estrito, através de palavras-frase, não utilizando a primeira pessoa verbal.

A utilização da terceira pessoa para expressar desejos próprios poderia estar ligada a uma falha na constituição do objeto permanente ou, dito de outra forma, na consciência de si mesmo, já que a construção do objeto permite a diferenciação eu-objeto e a construção da identidade. Este processo também é determinante para a constituição da função simbólica, já que esta depende da diferenciação de significantes e significados para a produção de sentido. Para Piaget, antes de chegar à consciência de si mesmo, é preciso passar por um estágio durante o qual todos os acontecimentos tenham sido atribuídos à própria atividade.

Para B. Betelheim (apud Ajuriaguerra, 1976), a criança autista não atribui os acontecimentos à sua própria atividade, porque ela se sente demasiadamente dominada pelo ambiente para crer que possa modificá-lo. Para o autor, as crianças autistas têm dominado, em diferentes graus, os estágios do desenvolvimento sensório-motor. O que caracteriza igualmente o autista é a gama incrivelmente extensa de suas defasagens, em relação à criança normal; o autista não “funciona” no mesmo nível, em todos os domínios. Essa defasagem refere-se às diferenças na aplicação das estruturas cognitivas do indivíduo em tarefas diferentes; para algumas, ele utilizará estruturas cognitivas geneticamente superiores àquelas que aplicará em outras tarefas.

Para Piaget (1987/1936) é na atividade sensório-motora pré-verbal que se dá a construção de uma série de esquemas perceptivos ligada à construção do objeto permanente, cuja

importância é crucial na estruturação ulterior do pensamento. Demonstra que o puro exercício dos reflexos leva rapidamente à superação dos mesmos, destacando que o sujeito modifica-se em função de suas ações, por isso pode-se dizer que há uma aprendizagem elementar desde os primeiros instantes após o nascimento. Com isso, o autor distingue tipos de assimilação, que vão da pura repetição à assimilação generalizadora e cognitiva, que se mantém por todo o desenvolvimento como mecanismos invariantes.

A inteligência é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência e estrutura, por incorporação, a realidade exterior à atividade do sujeito. Nesse processo, assimila os objetos ao sujeito. A assimilação nunca pode ser pura, visto que ao incorporar os novos elementos, a inteligência modifica incessantemente os dados anteriores, ajustando-os às novidades. A própria noção de objeto necessita de uma construção assimiladora e acomodadora. Assim, somente é considerada adaptação quando atinge uma estabilidade sistemática, quando existe um equilíbrio entre assimilação e acomodação.

A acomodação não se dá simplesmente pelas características diferenciais dos objetos, mas pela diversidade dos esquemas de assimilação, uma vez que um mesmo objeto é assimilado por vários esquemas diferentes que vão coordenando-se entre si, isso também determinaria a necessidade da acomodação. Assim, a assimilação e a acomodação completam-se mutuamente na medida em que se diferenciam, sendo os progressos da acomodação favorecidos pela coordenação dos esquemas de assimilação e reciprocamente.

Sustenta, assim, que a inteligência verbal baseia-se em uma inteligência prática ou sensório-motora a qual se apóia, por seu turno, nos hábitos e associações adquiridos para recombina-los. Esses mesmos hábitos e associações pressupõem a existência do sistema de reflexos, cuja conexão com a estrutura anatômica e morfológica do organismo é evidente. Existe, portanto, certa continuidade entre a inteligência e os processos puramente biológicos de

morfogênese e adaptação do meio, supondo aí uma hereditariedade do próprio funcionamento e não da transmissão desta ou daquela estrutura. Com a afirmação: “A inteligência é uma adaptação” (Piaget, 1987/1936:15) sustenta-se que a inteligência é uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato, através de funções invariantes que são adaptação e organização.

A concordância do pensamento com as coisas e a concordância do pensamento consigo mesmo exprimem essa dupla invariante funcional da adaptação e da organização. Esses dois aspetos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (Piaget, 1987/1936:19)

Os reflexos, através do exercício de funcionamento, vão transformando-se em hábitos, dando lugar a acomodações decorrentes de assimilações gradualmente generalizadoras. Piaget (1987/1936) diferencia reações circulares primárias e secundárias, sendo que as primeiras incidem sobre o próprio corpo e as secundárias sobre o meio externo. O interesse passa a centrar-se no resultado exterior e já não no funcionamento da atividade como tal. Neste período, a criança procura reencontrar os movimentos que levaram aos novos resultados observados, voltando-se, portanto, para o fim de suas ações. Ela ainda não tem consciência do que provoca tal resultado, tampouco algum tipo de previsão sobre este resultado, mas é a partir desta conduta que aos poucos vai sendo capaz de diferenciar os meios dos fins, levando-a aos atos verdadeiramente intencionais.

É nesta diferenciação que a criança constrói a noção de objeto permanente, causalidade, tempo e espaço. A consciência não começa pelo conhecimento nem dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas. “A inteligência não participa, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos

dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si própria”. (Piaget, 1996/1937:330)

No entanto, a constituição do universo, que parecia concluída com a da inteligência sensório-motora, prossegue ao longo de todo o desenvolvimento, parecendo que se repete para só depois progredir, até englobar os dados da ação em um sistema representativo de conjunto. Assim, as noções de objeto, causalidade, espaço e tempo serão reconstruídas no nível representativo.

Vê-se, por conseguinte, que o pensamento, em seus diversos aspectos, reproduz, no plano que lhe é próprio, o processo de evolução que observamos no caso da inteligência sensório-motora e da estrutura do universo prático inicial. O desenvolvimento da razão, esboçado no nível sensório-motor, prossegue assim de acordo com as mesmas leis, uma vez constituídas a vida social e a reflexão.” (Piaget, 1996/1937:359)

Outra característica observada na conduta de crianças com autismo é a dificuldade de se desprender de uma situação concreta e generalizar conhecimentos aprendidos para outras situações.

Recorro aos estudos de Inhelder (1943) sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência mental por acreditar que crianças com autismo, embora nem sempre constate-se um retardo, podem apresentar-se com um funcionamento mental parecido. Segundo Marchand (1998), Inhelder descobriu que há identidade entre o raciocínio da criança deficiente mental e o raciocínio da criança normal mais nova, embora a construção operatória da primeira permaneça inacabada, na medida em que não atinge o nível das operações formais.

Identificou, ainda, algumas características próprias deste funcionamento: falsos equilíbrios do pensamento, oscilações anormais e viscosidade genética. Observa-se uma diminuição gradual do desenvolvimento que conduz a um estado de estagnação, confinando-se em um falso equilíbrio caracterizado por uma certa viscosidade. Mas não se trata de um

pensamento caótico, há uma organização mental estruturada, só que inacabada, confirmando a hipótese de Piaget, segundo a qual as estruturas do conhecimento constroem-se de modo integrativo, ordenado e hierárquico.

O desenvolvimento intelectual da criança, para Piaget (1983/1972), é um processo temporal por excelência. A duração da infância é proporcional às aquisições nela contidas, por isso a espécie humana leva mais tempo do que os animais para processar o desenvolvimento infantil. Distingue dois aspectos que promovem o desenvolvimento: o psicossocial como tudo aquilo que a criança recebe do exterior e aprende por transmissão familiar, escolar, educativa de um modo geral, e o espontâneo ou psicológico, considerado o desenvolvimento da própria inteligência, sendo aquilo que a criança aprende por si própria, o que ela descobre sozinha, e é este aspecto que depende do tempo. É neste último que detém sua investigação, pois constitui a condição prévia, necessária para aquisições sociais, por exemplo. “Uma coisa é aprender um resultado e outra coisa é formar um instrumento intelectual, formar uma lógica necessária à construção dum dado resultado. Não se forma um novo instrumento de raciocínio em poucos dias. (Piaget, 1983/1972:18)

Outra premissa importante diz respeito ao fato de o tempo ser igualmente necessário como ordem de sucessão, pois, como já vimos, para que um novo instrumento lógico construa-se, são necessários sempre instrumentos lógico prévios. Isto nos conduz à teoria dos estágios, na qual o desenvolvimento dá-se por etapas sucessivas, distinguindo quatro grandes períodos no desenvolvimento. Chama atenção que estes estágios são caracterizados pela sua ordem de sucessão fixa, mas não são períodos aos quais possamos atribuir uma idade constante, já que ocorrem variações.

O estágio sensório-motor, explorado anteriormente, caracteriza-se pelo predomínio da ação. Para que as ações constituam o pensamento enquanto ações interiorizadas é preciso

aprender primeiro a executá-las materialmente. Por isso, durante este período é necessário um longo exercício de ação pura para construir as subestruturas do pensamento ulterior. É neste primeiro ano que se constroem todas as subestruturas posteriores: a noção do objeto, espaço, tempo e causalidade

Caracteriza-se o início do estágio pré-operatório pela capacidade de representar qualquer coisa por meio de outra coisa, evocar algo na sua ausência, ou seja, o exercício da função simbólica. A linguagem é uma forma particular de expressão da função simbólica, mas também podemos observá-la a partir do jogo simbólico, imitação diferida e imagem mental ou imitação interiorizada. Passam-se anos até que a criança construa a reversibilidade do pensamento e as noções de conservação, porque o desenvolvimento não é linear, tudo o que foi adquirido no nível sensório-motor tem que ser reelaborado no nível da representação.

Segundo Piaget (1991/1964), o aparecimento da linguagem provoca mudanças na conduta da criança tanto no aspecto afetivo quanto intelectual. Ela torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativa, antecipando suas ações futuras pela representação verbal. Disso resultam três conseqüências para o desenvolvimento mental: a socialização da ação, a gênese do pensamento propriamente dito e uma interiorização da ação que se reconstitui no plano intuitivo das imagens. No plano afetivo tem-se várias conseqüências em função da socialização crescente, que possibilitam relações interindividuais com outras crianças.

Com relação à socialização, observa-se que as primeiras condutas sociais permanecem a meio caminho da verdadeira socialização, pois a criança ainda não consegue sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece centralizado em si mesmo, egocêntrico. Quanto ao pensamento, neste período, encontram-se todas as transições entre duas formas extremas de raciocínio que oscilam entre direções contrárias. A primeira exclui toda a objetividade em função do egocentrismo, e o pensamento se dá por incorporação ou

assimilação pura. A segunda é o pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara o pensamento lógico.

O pensamento egocêntrico aparece no jogo simbólico. Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos da criança, refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, revivendo prazeres ou conflitos, resolvendo-os ou compensando-os, completando a realidade através da ficção. Trata-se de uma assimilação deformada da realidade ao eu.

Entre os tipos extremos encontra-se uma forma de pensamento simplesmente verbal, séria em oposição ao jogo, porém mais distante do real do que a própria intuição. Caracteriza-se pelo finalismo, detectado através das perguntas das crianças, principalmente “os porquês” que revelam a crença de que não há acaso na natureza, tudo tem uma razão de ser e é “feito para” os homens e crianças, segundo um plano estabelecido, no qual o ser humano é o centro. Outra característica é o animismo que concebe as coisas como vivas e dotadas de intenção, e o artificialismo que denota a crença de que as coisas foram construídas pelo homem ou por uma atividade divina, operando do mesmo modo que a fabricação humana. Desse modo, toda a causalidade, desenvolvida na primeira infância, tem características de indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual.

Até por volta dos sete anos a criança permanece pré-lógica e suplementa a lógica pelo mecanismo da intuição: “é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de experiências mentais que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional”. (Piaget, 1991/1964:35) As características das intuições primárias são a rigidez e a irreversibilidade, submetidas ao primado da percepção, sendo comparáveis a esquemas perceptivos e atos habituais globais que não podem ser revertidos. Comparada à lógica, a intuição, do ponto de vista do equilíbrio, é menos estável,

devido à ausência de reversibilidade, mas, em relação aos atos sensório-motores, representa uma conquista.

Segundo Piaget (1983/1972), no nível das operações concretas, a criança passa a ser capaz de coordenar as operações no sentido da reversibilidade e no sentido do sistema de conjunto. Este período é o de uma lógica que não se baseia em enunciados puramente verbais, mas que assenta sobre os próprios objetos manipuláveis. Será uma lógica das classes, das relações ou dos números. Caracterizam-se por operações propriamente ditas já que podem ser invertidas, portanto, reversíveis. A criança torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu ponto de vista com o dos outros, dissociando-os para coordená-los.

Por fim, o estágio das operações formais, em que o adolescente torna-se capaz de raciocinar e deduzir a partir de proposições e não mais de objetos manipuláveis, desenvolve o raciocínio hipotético-dedutivo. “Há toda uma nova lógica, todo um conjunto de operações específicas que vêm sobrepor-se às precedentes e a que se pode chamar a lógica das proposições”. (Piaget, 1983/1972:34). Esta lógica supõe uma combinatória que permite ligar qualquer elemento a qualquer outro, baseando-se em uma espécie de classificação de todas as classificações ou de seriação de todas as seriações. Supõe a combinação dos diferentes agrupamentos em um sistema único, operando com o grupo das quatro transformações, identidade, negação, reciprocidade, correlatividade. Com isto, o adolescente pode construir sistemas e teorias, baseadas em idéias gerais e construções abstratas.

Conclui-se que o desenvolvimento processa-se em uma sucessão temporal como resultado da interação radical entre o sujeito e o meio social, sob a influência de quatro fatores: hereditariedade, experiência física, transmissão social e equilíbrio. Para Piaget (1991/1964), cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. Sendo que o essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer

dos estágios ulteriores, como subestruturas, sobre as quais se edificam as novas características. Cada estágio constitui, então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa. Assim, o desenvolvimento da inteligência se dá por um processo constante de continuidade funcional e ruptura estrutural.

Filidoro (1997) sustenta encontrar certas regularidades funcionais no desenvolvimento de crianças com psicose ou autismo e formula a hipótese de que tanto o processo de construção das estruturas cognitivas quanto as próprias estruturas adquirem uma peculiar forma de funcionamento e organização, produzindo, por sua vez, efeitos particulares no processo de aprendizagem. Sustenta a existência de uma especificidade dos processos cognitivos do pensamento, com relação a aspectos estruturais, funcionais e procedurais.

Com relação aos aspectos estruturais do conhecimento, em sua experiência, encontrou crianças que apresentavam construções no nível operatório sem que isso implicasse a estruturação das operações concretas. A característica desta construção é que a noção de conservação aparece defasada em relação às demais noções. A criança atinge um nível operatório em relação às classificações e seriações, mas com defasagem na conservação. Ocorre que as identidades qualitativas e individuais são o antecedente necessário das conservações. O fato de ter construído a noção de identidade é o que nos permite isolar aquelas características que permanecem estáveis através das transformações, desconsiderando estas últimas e retendo somente as primeiras. No caso das psicoses, observa a construção da noção pré-operatória da classificação, mas esta noção não atinge o nível das identidades de ordem qualitativa.

Como consequência, ressalta os seguintes aspectos no processo de pensamento da criança:

- a) os esquemas de ação ou representativos perdem sua função estruturante. Como demonstrou-se, através dos pressupostos piagetianos, o sujeito organiza a realidade a

partir de sua atividade estruturante, ou seja, atribui significações através do jogo entre assimilação e acomodação. A partir da defasagem das noções de conservação e identidade, os esquemas de conhecimento ficam presos ao objeto ou situação que lhe deu origem, deixando a criança aprisionada no idêntico, na repetição do mesmo, na estereotipia.

- b) Os esquemas coordenam-se com muita dificuldade ou não conseguem coordenar-se com outros esquemas. Observa que nas psicoses não há uma coordenação espontânea dos esquemas, até mesmo sensório-motores. A autora atribui esta dificuldade as falhas na constituição do eu, que deixa de realizar uma função unificadora. Assim, os esquemas construídos a partir destas partes não unificadas também não conseguem unificar-se, coordenar-se, formando sistemas.
- c) Produzem-se falhas nos processos de integração de esquemas. O esperado é que no interjogo dos sucessivos desequilíbrios e reequilibrações, os esquemas se reconstruam, permitindo coordenações cada vez mais rápidas e reversíveis e com maiores possibilidades de generalização no espaço e no tempo. Na criança psicótica tudo ocorre como se os sistemas fossem construídos de maneira paralela sem que se produzissem as integrações e reconstruções esperadas.

Com relação ao funcionamento dos mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento, destaca o mecanismo das equilibrações e reequilibrações. Aponta que o conflito cognitivo deixa de ser fator desencadeante do desenvolvimento, podendo passar despercebido ou transformando-se em elemento desestruturante para a criança.

Nos aspectos procedurais, ou seja, nas estratégias e procedimentos observa que a criança opera de próximo a próximo, perdendo de vista a finalidade da ação. Sendo assim, o

procedimento termina transformando-se em um fim em si mesmo, acarretando falhas nos encadeamentos temporais.

Conclui-se que a criança com autismo tem condições de aprender, embora apresente peculiaridades no funcionamento mental que resulta em defasagens com relação ao desenvolvimento normal. As principais diferenças encontram-se na constituição da função simbólica e na estruturação do pensamento operatório. As produções da criança caracterizam-se pelas diferenças na aplicação das estruturas cognitivas, coexistindo ações típicas do período sensório-motor, pensamento intuitivo e operações concretas, explicitando a dificuldade na coordenação de esquemas e reconstrução de novas estruturas integradoras.

3.3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE: A TOMADA DE CONSCIÊNCIA

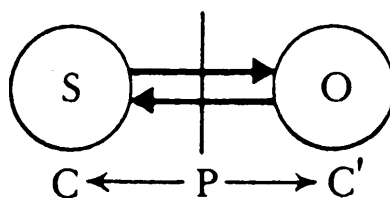
O professor, de forma geral, tem enfrentado desafios decorrentes das mudanças cada vez mais rápidas operadas pela sociedade atual, para as quais não se acredita preparado. Somam-se os problemas que se apresentam em decorrência da inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular. Os professores costumam referir que a formação universitária e as práticas tradicionais de ensino não dão conta do aluno que se encontra em sua sala de aula. Isto faz com que se sintam, muitas vezes, sobrecarregados e impotentes mediante as problemáticas que se colocam no cotidiano.

Muitos autores insistem sobre a necessidade de reflexão a partir da prática, sem a qual nenhuma teoria da aprendizagem estará apta a auxiliar o professor em sua ação pedagógica. Segundo Piaget (1978/1974b), a ação constitui um conhecimento (um *savoir-faire*) autônomo, cuja conceituação somente efetua-se por tomadas de consciência posteriores. Assim, reencontram-se constantemente o atraso da conceituação sobre a ação, o que mostra a autonomia

desta última. A tomada de consciência parte dos resultados exteriores da ação, para, em seguida, engajar-se na análise dos meios empregados e, por fim, na direção das coordenações gerais, isto é, dos mecanismos inconscientes da ação.

[...] o poder operacional assim conquistado pelo indivíduo vai se prolongar indefinidamente pela construção de novas operações sobre as precedentes, estas operações de segunda, depois de enésima potência se enquadrando, igualmente, em um mundo de possíveis que ultrapassa, necessariamente, os limites da ação. (Piaget, 1978/1974b:179)

Tal processo não se dá ao acaso e depende de um árduo trabalho de (re)construção que pressupõe a atividade e o interesse do sujeito. A tomada de consciência pode ser definida como uma apropriação gradual das ações do sujeito, em um movimento que vai da periferia (P) do objeto e do sujeito em direção à sua centralidade (C), através do conhecimento dos mecanismos internos das suas ações. Piaget utiliza o seguinte esquema para explicar:



De onde depreende-se que a periferia (P) não se caracteriza nem pelo objeto nem pelo sujeito, mas pela reação imediata e exterior do sujeito em face do objeto. O objetivo que levou a ação e o resultado obtido, seja de fracasso ou êxito, são conscientes em toda ação intencional, ao passo que o fato de o esquema que determina um objetivo para a ação desencadear imediatamente a utilização de meios mais ou menos apropriados pode permanecer inconsciente.

A tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados) e orienta-se para as regiões centrais da ação quando procura alcançar o mecanismo interno desta: reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência, etc.

Sendo que as iniciativas cognitivas orientadas para C' e para C são sempre correlativas, essa solidariedade constituindo a lei essencial, tanto da compreensão dos objetos quanto da conceituação das ações.

A constatação dos dados relativos à ação (C) é favorecida, podendo ser condicionada pelos dados de observação relativos ao objeto (C'), sendo que sua distinção supõe que entre eles tenham sido estabelecidas relações. Relações estas que se dão através de regulações ativas das ações, das quais depende a tomada de consciência, distinguindo-se das regulações automáticas (sensório-motoras) pelo número ou pela importância das escolhas que ela requer e que supõem então uma estimativa das razões pró ou contra, portanto, inevitavelmente um estabelecimento consciente de relações.

“(...) os progressos da ação, passando das regulações automáticas à regulação ativa e daí as regulações pluridimensionais ou multifatoriais, levam da simples coordenação praxeológica dos meios e dos objetivos a tomadas de consciência ou aquisições de conhecimentos e a coordenações conceituadas que asseguram finalmente a compreensão do processo inteiro”.(Piaget, 1978/1974a, p.127)

Sendo assim, o mecanismo da tomada de consciência é um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da linguagem e da representação, o que foi adquirido no plano dos esquemas de ação. Há, portanto, solidariedade entre os processos de tomada de consciência da ação própria e o conhecimento das seqüências exteriores ao sujeito, já que ambos comportam uma elaboração gradativa de noções a partir de um dado, seja um aspecto material da ação executada pelo sujeito, ou sejam aspectos materiais das ações que são realizadas entre os objetos.

Esse contínuo intercâmbio entre a tomada de consciência da ação e o conhecimento de seu objeto é acompanhado de dois processos assimétricos, mas solidários, as coordenações inferenciais e abstrações empíricas e refletidoras. As coordenações inferenciais são conexões não

constatadas, mas deduzidas por composição operatória e que ultrapassam os dados de observação, por isso uma coordenação inferencial, mesmo aplicada ou atribuída aos objetos, só pode ter por fonte a lógica do sujeito, agindo no sentido ação – objeto.

Com relação às abstrações, o pólo da ação dá origem a duas formas: empírica quanto ao que diz respeito aos dados de observação relativos à ação enquanto processo material (um movimento, etc.), refletidora no que se refere às inferências extraídas das próprias coordenações. No tocante a esta última, poderíamos distinguir dois níveis, ela pode permanecer inconsciente, portanto ignorada do sujeito, especialmente quando se encontra na fonte de coordenações inferenciais ou conscientes como raciocínios, mas cujo sujeito não sabe de onde tirou sua necessidade intrínseca; em compensação, a abstração refletidora pode tornar-se consciente, particularmente quando o sujeito compara duas iniciativas que tomou e procura o que elas têm em comum.

Em síntese, o mecanismo da tomada de consciência apresenta-se ao longo do desenvolvimento em três níveis sucessivos e hierarquizados, embora com grandes defasagens cronológicas:

- Ação material sem conceituação, mas cujo sistema dos esquemas já constitui um saber muito elaborado.
- Conceituação, que tira seus elementos da ação em virtude de suas tomadas de consciência, mas a eles acrescenta tudo o que comporta de novo o conceito em relação ao esquema.
- Abstrações refletidas no sentido definido acima. Seu mecanismo formador, que consiste em operações na segunda potência, portanto em operações novas, mas realizadas sobre as operações anteriores, mostra suficientemente que se trata uma vez mais de abstrações a partir

do nível precedente, mas compostas e enriquecidas segundo combinações não efetuadas até aquele momento. (Piaget, 1978/1974a:208)

Em cada um desses níveis constitui-se progressivamente uma série de coordenações por assimilação recíproca dos esquemas, primeiro práticos ou motores e depois conceituais. Existem também, além dessas assimilações que pode-se denominar transversais, assimilações recíprocas longitudinais com ação de volta no nível precedente do que é construído no seguinte.

No livro *Fazer e Compreender* (1978/1974b), Piaget reposiciona a problemática da tomada de consciência no sentido de pesquisar o que há de específico na conceituação e na compreensão. A hipótese, então, é que a característica mais geral dos estados conscientes, desde as tomadas de consciência elementares, que se remetem aos objetivos e resultados das ações, até as conceituações dos níveis superiores, é a de exprimir significações e reuni-las através de uma forma de conexão que chama de implicação significativa.

Nesse caso, tudo o que diz respeito à ação e seu contexto pode ser traduzido por representações significativas através de instrumentos semióticos, mas o núcleo funcional das próprias coordenações permanece o mesmo. Sendo que no plano da ação as coordenações são de natureza causal, e no plano do pensamento, de forma equivalente, o sistema das coordenações operacionais, transforma os objetos do pensamento assim como a ação modifica os objetos materiais. A operação não é a representação de uma ação, mas ainda é uma ação, visto que é construtora de novidades, mas é uma ação “significante” e não mais física, porque os meios que utiliza são de natureza implicativa e não mais causal.

O sistema das implicações significantes fornece um elemento que não é compreendido, nem nos objetivos, nem nos meios empregados, mas na determinação das razões, sem as quais os sucessos representam apenas fatos sem significado. Assim, compreender consiste em isolar a razão das coisas, enquanto fazer é somente utilizá-las com sucesso, o que é, certamente, uma

condição preliminar da compreensão, mas que esta ultrapassa, visto que atinge um saber que precede a ação e pode abster-se dela. “A compreensão ou a procura da razão só pode ultrapassar os sucessos práticos e enriquecer o pensamento na medida em que (...) o mundo das razões se amplia sobre os possíveis transbordando, assim, o real”. (Piaget, 1978/1974b:179)

Vimos que reflexão, no sentido da tomada de consciência, consiste em um trabalho de reconstrução do que ocorreu no plano da ação. Sendo que as ações sobre as quais interessa refletir, na prática de sala de aula, estão organizadas em gestos, atitudes, procedimentos didáticos, etc. Transportá-las ao plano da reflexão supõe obstáculos.

Atualmente espera-se que o professor capacite-se para ensinar na lógica da inclusão, sob a perspectiva de um ensino que possa atingir a todas as crianças, independente de suas condições sociais ou intelectuais. Para Macedo (2005), isto implica que ensinar e aprender, como uma unidade na ótica do professor, seja considerado indissociável, tornando as relações mais complexas. De modo que se o aluno não aprende, trata-se igualmente de um problema também para o professor. A relação com o saber deve ser diferente da forma tradicional praticada pela escola. Diz respeito a tornar o ensino e a aprendizagem mais investigativos, em que o professor deve pautar-se pelo enfrentamento de situações-problema para as quais as respostas conhecidas são insuficientes.

Nesse sentido, Becker (1993) sugere um caminho didático para a formação de professores, opondo-se ao currículo tradicional. Propõe que se reflita, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito, para somente, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras. Dados revelados a partir dos resultados de suas pesquisas demonstram que no plano conceitual há um predomínio de respostas empiristas, entretanto no plano da ação observam-se ensaios construtivistas. Tais respostas indicam as diferenças entre o plano da ação e o plano conceitual.

Collares (2003) evidencia os efeitos da reflexão sobre sua prática docente como a tomada de consciência própria do conhecimento. Essa que se constrói da passagem da assimilação prática à assimilação por meio de conceitos, na constante criação de novidades. Ressalta que, nesse processo de reflexão, constitui-se uma interdependência de aberturas de necessidades e de construção de possibilidades. Ao buscar compreender o que lhe acontecia na prática, embasada nas noções epistemológicas de Piaget, estabeleceu-se um caminho concreto irreversível. No sentido de que as ações docentes não comportavam mais um retorno às ações concretas anteriormente vividas e que se distanciavam do significado epistemológico construído.

Por isso, na presente pesquisa, as entrevistas realizadas com os professores-referência tiveram como base as observações de sala de aula. Com o objetivo de evidenciar possíveis tomadas de consciência sobre a ação realizada, que pudessem elucidar como se constituíram determinadas estratégias utilizadas, além de contribuir para a construção de novas possibilidades. Apresento esse e outros procedimentos, em seguida, na metodologia utilizada na investigação.

4. METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentadas as etapas do desenvolvimento da pesquisa. No delineamento da investigação encontram-se as justificativas para as escolhas metodológicas do Estudo de Caso como estratégia de pesquisa e do Método Clínico como suporte para a realização das entrevistas. A seguir, uma pequena contextualização do campo de pesquisa, isto é, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Com relação aos sujeitos da pesquisa, apresenta-se a justificativa para a escolha dos casos e, nos procedimentos, sistematizam-se os instrumentos usados para a coleta de dados. Por fim, demonstra-se o percurso trilhado para a análise dos dados, explicitando-se as categorias analíticas extraídas das proposições teóricas.

4.1.DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo investiga como um professor do ensino regular constitui estratégias para facilitar a inclusão de um aluno com características de autismo, favorecendo sua aprendizagem e interação com a turma. Tomei como universo na RME, casos de alunos com estas características, cuja inclusão estivesse sendo considerada bem sucedida, no sentido do aluno estar adaptado à rotina escolar e beneficiando-se do processo de ensino-aprendizagem, segundo parecer da escola ou da professora. Este critério foi utilizado supondo que se o aluno está aprendendo, segundo a concepção da professora, então esta pode estar constituindo estratégias de trabalho que contribuam para o referido resultado.

A pesquisa pretende contribuir para elucidar que estratégias são estas, em que medida elas contribuem para o sucesso do aluno e, principalmente, quais são os mecanismos cognitivos envolvidos na sua constituição, ou seja, de que maneira o professor compreende a sua prática e como estas reflexões contribuem para o planejamento de novas ações pedagógicas.

A presente pesquisa tem um caráter qualitativo, desenvolvendo-se através de dois estudos de caso. Cada caso é constituído pelo professor-referência e sua turma e tem como foco a criança com características de autismo, por isso daqui a diante utilizarei a expressão aluno-foco para designar esta criança especificamente.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa interessante quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco encontra-se em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (Yin, 2001:32)

Para Stake (1994), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Escolhe-se estudar o caso e isto pode ser feito de várias maneiras, por isso o estudo de caso é definido pelo interesse nos casos individuais, e não pelos métodos de inquirição utilizados. Sob tal perspectiva, André (1984) destaca que estudo de caso é um termo amplo que inclui uma família de métodos de pesquisa, cuja decisão comum é o enfoque em uma instância específica, realizando investigação sistemática, sendo que essa instância pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.

Ainda segundo André (1984), os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos, sendo o caso considerado como um “sistema

delimitado”, cada qual tratado como uma entidade única, singular. Por isso o investigador parte de pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, mas deverá estar atento aos aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*. A compreensão do objeto efetua-se a partir dos dados e em função deles, portanto, o objeto de estudo é examinado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada, permitindo revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma dada situação.

De acordo com Stake (1994), os pesquisadores de estudo de caso ajudam os leitores na construção do conhecimento, pois transmitem aos leitores alguns de seus próprios significados pessoais dos eventos e relações. Sabem que o leitor também irá somar e subtrair, inventar e modificar – reconstruindo o conhecimento de maneira a deixá-lo diferentemente conectado e com mais probabilidade de lhe ser útil. Espera-se que o caso seja algo que funcione, que opere, sendo o próprio estudo a observação das operações. Enfatiza com isso que o estudo mais otimiza a compreensão do caso que a generalização para além dele.

Esta observação é comum quando se trata de estudos de caso clínicos psicológicos, mas para Yin (2001), um estudo de caso bem feito não se generaliza a populações ou universos, mas são generalizáveis a proposições teóricas. Nesse sentido, o estudo de caso tem como objetivo expandir e generalizar teorias de modo analítico e não representar uma amostragem sujeita a generalizações estatísticas. Por isso, ressalta a importância do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados. Como esta pesquisa de mestrado esteve permeada de um estudo teórico consistente em torno da Epistemologia Genética, do qual emergiram as proposições teóricas que servem como sustentação do projeto de pesquisa, considerou-se adequado seguir as indicações de planejamento de Estudo de Caso proposto por Robert Yin (2001).

A metodologia utilizada para a coleta de dados incluiu observações do cotidiano da sala de aula, entrevistas com professores e equipe de apoio da escola, bem como a participação em outros espaços escolares que foram oportunizados durante o período de observação e serão explicitados mais adiante.

As entrevistas realizaram-se tendo o método clínico como suporte. Essa referência visa ressaltar os princípios destacados pelo método e não uma replicação de experiências utilizadas. O Método Clínico de Piaget (1926) permite que as representações do sujeito entrevistado sejam explicitadas, ainda que elas sejam inconscientes ou não muito claras para o próprio sujeito.

Segundo Delval (2002), o mérito de Piaget ao desenvolver o método clínico é a conversão de um método destinado ao diagnóstico individual em um procedimento geral para penetrar nos recônditos do funcionamento da mente humana.

A essência do método consiste na intervenção constante do experimentador em resposta à atuação do sujeito, com a finalidade de descobrir os caminhos que segue seu pensamento, dos quais o sujeito não tem consciência e que, portanto, não pode tornar explícitos de maneira voluntária. Por isso, essa intervenção é orientada pelas hipóteses que o experimentador vai formulando acerca do significado das ações do sujeito. (Delval, 2002:53)

César Cool (1987) reflete sobre a questão da interação entre a Epistemologia Genética e a Educação, afirmando que Piaget instiga a continuar pesquisando e não a fazer uma transposição direta de seu trabalho. O autor entende que a Epistemologia Genética e a Psicologia devem ser utilizadas como instrumento de análise dos problemas educacionais, ao invés de considerá-las como uma fonte de soluções acabadas para resolver os problemas que afligem a educação, como muito se faz hoje. Destaca que a teoria Genética oferece um panorama amplo e detalhado dos níveis de construção das categorias básicas do pensamento, que por seu caráter de generalidade e de universalidade possui papel interessante para a compreensão de qualquer atividade intelectual.

Para tanto, Delval (2002) alerta para o fato de que o pesquisador tem de abrir mão de sua forma de pensar a fim de introduzir-se na forma de pensar do sujeito e, por isso, não pode atribuir aos termos que ele utiliza o mesmo sentido que têm para si próprio, mas deve buscar esclarecer qual é o sentido desses termos dentro da estrutura mental do sujeito. Deve encontrar uma coerência nas condutas e nas explicações dadas pelo sujeito. Por isso, nas entrevistas, procurou-se deixar claro o sentido das ações ou explicações, formulando-se hipóteses acerca de seu significado, comprovadas ou não pela argumentação do professor.

4.2 CONTEXTO⁹:

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) possui 92 escolas, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Rede tem atualmente 3896 professores e 56671 alunos. As escolas, na sua maioria, têm quadras esportivas, algumas possuem ginásio para a prática de esporte, ambiente informatizado e algumas também já possuem acesso parcial para deficientes físicos. As escolas contam na sua estrutura com: cozinhas industriais, refeitório, biblioteca, sala multimídia com aparelho de vídeo e de televisão, além do laboratório de informática conectado à internet.

O Ensino Fundamental está organizado por Ciclos de Formação e tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo(A) corresponde à infância e divide-se em turmas por ano-ciclo, A10, A20 e A30; o II Ciclo(B) corresponde à pré-adolescência e constitui-se pelas turmas de B10, B20 e B30; o III Ciclo (C) compreende a adolescência e corresponde às turmas C10, C20 e C30.

⁹ informações retiradas do site da prefeitura: www.portoalegre.rs.gov.br em 25/07/07.

I Ciclo:

Composto por três anos, atende a crianças dos seis aos oito anos e tem carga horária semanal regular de 20 horas. Neste Ciclo, os alunos têm um professor-referência que ministra as aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Sócio-históricas e Matemática e um professor itinerante (volante), a cada três turmas, que auxilia alunos com dificuldades nestes conteúdos. A Educação Física e as Artes são aulas dadas por professores especializados.

II Ciclo

O II Ciclo recebe alunos dos 09 aos 11 anos de idade. As bases do currículo são as grandes áreas do conhecimento. Através da Matemática, da História, das Ciências, das noções de Economia e de diferentes formas de expressão, os alunos aprendem a interpretar o mundo que os cerca e seu papel na sociedade e na História. Nesses três anos, é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da Geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste Ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor itinerante (volante) a cada quatro turmas, um professor de Língua Estrangeira, um de Educação Física e um de Arte-Educação. A informática é utilizada como apoio à aprendizagem.

III Ciclo

Este Ciclo atende a alunos dos 12 aos 14 anos. É a etapa de culminância do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é passagem para o Ensino Médio. Assim como nos Ciclos anteriores, desenvolvem-se e aprofundam-se os conceitos e, nas diferentes áreas, são estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna. A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho.

O grupo de professores deste Ciclo é formado por um professor itinerante (volante) para cada cinco turmas, um professor de Língua Estrangeira (Espanhol, Francês ou Inglês), um de Arte-Educação (Artes Plásticas, Artes Cênicas, ou Música), um professor de Língua Portuguesa, um de Ciências, um de História, um de Geografia, um de Filosofia, um de Matemática e um de Educação Física.

A RME, como já referido anteriormente, tem sua proposta político-pedagógica alicerçada no princípio da inclusão e, em termos de educação especial, possui alguns dispositivos de apoio para este processo. As Salas de Integração e Recursos (SIR), compostas por professores de Educação Especial, localizam-se em escolas-pólo¹⁰ regulares e visam o acompanhamento de crianças que necessitem de apoio especializado, através de um atendimento em turno oposto, bem como o apoio aos professores de sala de aula. Os dois alunos-foco da pesquisa estavam em atendimento na SIR, durante a coleta de dados.

Além da SIR, outro dispositivo de apoio para a inclusão são os estagiários de Pedagogia ou Educação Especial (Projeto de Inclusão), que passam a acompanhar a turma onde o aluno está incluído, construindo conjuntamente com o professor-referência intervenções e/ou modalidades de atendimentos no sentido de facilitar o processo. Os casos de autismo, em geral, recebem este acompanhamento. Costuma-se, também, buscar o apoio dos serviços de saúde que atendem a criança ou encaminhá-la para atendimento. No caso A um havia a indicação de uma estagiária para acompanhar a turma, mas não havia condições (vaga) por parte da SMED de disponibilizar o recurso. No momento da pesquisa o aluno não possuía nenhum atendimento externo. No estudo de caso B a turma tinha o acompanhamento, em alguns períodos da semana, de uma estagiária

¹⁰ Escolas-pólo são aquelas que sediam uma Sala de Integração e Recursos que atende alunos dessa escola e de outras escolas da região.

deste projeto e a aluna possuía atendimento externo de uma fonoaudióloga, além de consultas regulares com neurologista.

4.3 SUJEITOS DA PESQUISA:

Para escolher os alunos-foco e constituir os casos a serem estudados, consulte o senso escolar 2006. Trata-se de um instrumento, no qual as escolas devem repassar informações dos alunos matriculados. Com relação à educação especial, são listadas 13 categorias, nas quais se incluem condutas típicas, autismo e transtornos globais do desenvolvimento. Como vimos no capítulo 2, item 2.2, estas nomeclaturas confundem-se e todas poderiam ser utilizadas para caracterizar uma criança com autismo. Os dados do senso revelam 857 casos de condutas típicas, 140 casos de transtorno de desenvolvimento e 10 casos de autismo. Constata-se pelos números que possivelmente exista muita confusão em torno dessas classificações, principalmente considerando o fato de que a maior parte das crianças da rede municipal tem dificuldades de conseguir um diagnóstico médico, ficando a informação escolar a critério dos profissionais da escola.

Dentre os dez casos de autismo, nove foram informados por escolas especiais, portanto, não se ajustam aos critérios da pesquisa. O caso informado por uma escola regular foi pré-selecionado e posteriormente confirmado para fazer parte deste estudo. Consulte, então, os assessores de educação especial da SMED e procedemos a um levantamento informal sobre situações que atendessem aos requisitos. Consegui confirmação de oito casos sendo que apenas cinco estavam no primeiro e segundo ciclos, que considerei privilegiado por ter um professor-referência. Destes, dois alunos já haviam passado por escolas especiais. Após conversar com os professores da SIR responsáveis pelo atendimento dos alunos, optei por dois casos, uma turma de

A20 e uma de B20, caracterizando o início da vida escolar e outro com alguns anos de escolaridade, em que os alunos-foco não haviam passado por outras escolas.

Esta fase da pesquisa já coloca uma questão importante sobre a confiabilidade dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação que compõem o senso escolar nacional. Torna-se imprescindível trabalhar as nomenclaturas e definições para qualificar as informações educacionais e torná-las úteis para o planejamento de políticas públicas adequadas às necessidades escolares.

4.4 PROCEDIMENTOS:

Apresenta-se um quadro contendo o resumo dos procedimentos utilizados que serão explicados em seguida. Todos os registros oriundos das observações e transcrições das entrevistas e reuniões gravadas foram organizados em dois polígrafos, resultando, no caso A, em 67 páginas e no caso B, em 92 páginas.

Procedimentos	Entrevistas Prof. referência	Outras entrevistas e reuniões	Observações	Outros Registros	Período de realização
CASO A	04 entrevistas	Entrev. prof. SIR Reunião de prof. Conselho de classe	09 (05 faltas do aluno)	Produções escritas do aluno-foco	01/08/06 a 31/10/06
CASO B	05 entrevistas	Reunião com SIR Entrev. estagiária	09 (02 faltas da aluna)	Produções da aluna-foco Caderno de registros da professora sobre a aluna	17/10/16 a 14/12/06

4.4.1 Primeiro contato e autorizações

O primeiro contato foi feito diretamente com as professoras, momento em que apresentei o projeto e convidei-as a participar. Elas aceitaram e ressaltaram que seria bom poder conversar sobre os processos de sala de aula, sendo que no caso A, a professora solicitou ajuda a outros alunos da turma. No caso B, o contato foi feito no primeiro semestre com a professora que, posteriormente, saiu da escola. Por isso, no segundo semestre fiz contato com a nova professora, a qual solicitou um tempo para adaptar-se à turma e, então, participar da pesquisa.

Logo após procedi ao contato com a direção das escolas para apresentação do projeto e autorização da pesquisa. Ambas as diretoras receberam-me, protocolaram o recebimento da carta de apresentação da UFRGS, certificaram-se de que as professoras estavam de acordo, encaminhando-me para os supervisores responsáveis pelas turmas, que dariam a palavra final. As supervisoras não se opuseram e sugeriram que ao final da pesquisa pudéssemos programar alguma atividade de formação com os professores da escola, a fim de apresentar as reflexões deste estudo às escolas. Tratou-se que a obtenção do consentimento informado dos pais dos alunos, ocorreria no período das entregas de avaliações, em 15/07/06, no caso A, e em 03/10/07, no caso B. Nessas reuniões apresentei aos pais o projeto e esclareci as dúvidas que surgiram. As professoras assinaram o consentimento na mesma ocasião.

4.4.2 ENTREVISTAS:

A primeira entrevista teve um roteiro semi-estruturado (Anexo) com perguntas acerca dos três tópicos desenvolvidos teoricamente ao tempo da formulação do projeto de pesquisa:

inclusão, aprendizagem da criança com autismo e constituição de estratégias utilizadas na sala de aula. As demais entrevistas realizaram-se após as observações de sala de aula. Através dos registros do diário de campo, procurei explorar, com o suporte do Método Clínico, as idéias do professor sobre os acontecimentos de sala de aula, relacionadas com as questões já abordadas. Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas nos horários de planejamento dos professores.

No caso A, as entrevistas estavam programadas para se realizarem logo após a observação, aproveitando que a professora tinha um período de planejamento, mas em função de mudança nos horários da turma e das ausências do aluno, duas entrevistas foram feitas após observação, uma entrevista em horário alternativo resgatando alguns acontecimentos observados. As entrevistas totalizaram três horas de gravação.

No caso B foram necessárias duas entrevistas para o questionário, em que já se comentou sobre alguns acontecimentos de sala de aula. Todas as entrevistas foram realizadas em períodos livres da professora, nem todas logo após a observação, totalizando três horas e meia de gravação.

4.4.3 OUTRAS ENTREVISTAS E REUNIÕES

Também realizei entrevista com a professora da SIR no caso A, e entrevista com a estagiária do projeto de inclusão no caso B, em função do destaque dos professores-referência a estes serviços de apoio. Estas entrevistas seguiram o mesmo questionário utilizado com a professora-referência, tiveram duração aproximada de uma hora, foram gravadas e posteriormente transcritas.

Observei algumas reuniões que se mostraram significativas para o foco da pesquisa, como no caso A, um conselho de classe e uma reunião com todos os professores da turma, e no caso B

uma reunião da professora referência com a professora da SIR. Todas as reuniões foram gravadas, mas o conselho de classe não pôde ser transcrito por falta de condições técnicas adequadas.

4.4.4 OBSERVAÇÕES:

As observações em sala de aula tiveram como objetivo analisar as propostas do professor e as condutas dos alunos, tanto no que diz respeito às interações sociais quanto no tocante ao resultado das atividades. A frequência e o dia das observações adequaram-se à disponibilidade do pesquisador e foram registradas em um diário de campo.

No caso B, as quatro primeiras observações foram feitas nos períodos em que a estagiária do projeto de inclusão estava acompanhando a turma, trabalhando em conjunto com a professora. Depois disso foi preciso mudar o dia da observação em função de mudanças no horário da escola. Por isso, nas outras observações, a professora encontrava-se sozinha na turma.

4.4.5 OUTROS REGISTROS

Em ambos os casos as professoras disponibilizaram produções escritas dos alunos e no caso B a professora possuía um caderno de registros próprio para o aluno-foco, o qual foi utilizado como material de consulta.

4.5 UNIDADES DE ANÁLISE:

Os estudos de caso serão apresentados da seguinte forma: 1) caracterização do caso; 2) discussão e análise dos dados.

Os dados serão organizados em três dimensões que se estabeleceram a partir das perguntas que nortearam a entrevista inicial, uma vez que as entrevistas posteriores, propostas a partir dos dados de observação, circularam em torno dos mesmos assuntos levantados na primeira entrevista. Assim nomeiam-se as seguintes categorias de análise que serão explicadas na sequência: a) concepção sobre inclusão – a lógica das relações; b) interação professor x aluno – aprendizagem e constituição de valores de troca; c) interação entre educadores – coordenação das escalas de valores.

Na discussão dos dados serão utilizadas tanto as falas literais do professor expressas nas entrevistas quanto as observações feitas pelo pesquisador no ambiente escolar. As falas serão apresentadas em espaçamento simples com recuo das margens, com a indicação de página, que se refere à compilação das entrevistas e observações. As observações serão destacadas por moldura com indicação numérica e página.

A seguir, destacam-se as questões que serão trabalhadas em cada unidade, bem como o foco de análise de cada uma delas:

4.5.1 CONCEPÇÃO SOBRE INCLUSÃO – A LÓGICA DAS RELAÇÕES

Neste tópico serão exploradas as seguintes questões: 1) Como concebe a inclusão de uma forma geral? E no caso específico do autismo? 2) Tem alguma formação na área da Educação Especial? Com relação ao tema do autismo em particular? 3) Como chegou a ser professor desta turma? 4) Como avalia esta experiência específica? 5) Como configura o planejamento pedagógico desta turma? Quais são os objetivos para este aluno em particular? 6) Como constrói as estratégias utilizadas em sala de aula? Qual o principal objetivo destas estratégias?

As duas primeiras questões têm o objetivo de explorar o que pensa o professor sobre a inclusão, avaliando se sua concepção tem relação com alguma formação específica sobre o assunto. Na questão três investiga-se a implicação do professor na escolha da turma, supondo que isto também possa demonstrar a organização da escola para o atendimento destes alunos, destacando o âmbito institucional da inclusão. Sendo que a pergunta número quatro examina o impacto da experiência atual na maneira de pensar do professor. Estas questões evidenciam o quê e como o professor pensa a inclusão escolar, tornando possível relacionar suas idéias sobre a prática com as ações realizadas por ele no cotidiano e que serão explicitadas no segundo tópico de análise. Além disso, problematiza-se a formação de professores para a inclusão, destacando indícios do que os pesquisados consideram necessário para sua própria qualificação.

As duas últimas indagações objetivam destacar como pensa o professor, mas voltam-se para a temática ensino-aprendizagem, no intuito de se aproximar do problema formulado para esta pesquisa: **como o professor constitui as práticas pedagógicas empregadas no cotidiano de sala de aula do ensino regular com alunos autistas incluídos na turma?** Ao formular uma pergunta direta ao professor sobre o problema de pesquisa, evidencia-se o conteúdo do

pensamento expresso na resposta para encadeá-lo com as ações desenvolvidas na sala de aula, por isso a resposta não encerra o problema. Interessa apontar como o professor resolve os problemas do cotidiano e se consegue operar em nível representativo, a ponto de elaborar estratégias antecipadas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e interação do aluno-foco na sala de aula.

No capítulo dois reforçou-se que a legislação atual tem forçado um processo de mudança nas escolas, as quais são obrigadas a remodelarem-se para receber alunos que antes não faziam parte deste contexto. Autores como Mantoan (2004), Baptista (2002) e Macedo (2005) apontam caminhos possíveis para enfrentar este desafio, partindo da idéia de que a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança de atitude por parte dos profissionais envolvidos, em seu trabalho e nas estratégias utilizadas. Mudanças estas que na acepção de Macedo (2005) estão ligadas ao reforço da lógica da inclusão no processo de reflexão dos professores. Aponta que a lógica da inclusão define-se pela lógica da relação, em que um termo é definido em função de outro, enquanto a exclusão apóia-se na lógica das classes, fazendo alusão ao processo de ensino “tradicional” como exemplar de um sistema classificatório.

Para Piaget (1971/1941), classes e relações constituem duas operações distintas, que consistem em colocar elementos em correspondência. Sendo que nas classes os termos são qualitativamente equivalentes entre si e, nas relações, os elementos são assimétricos e não equivalentes. Ao considerar que toda noção corresponde a uma classe e que a extensão dos conceitos é inseparável de sua compreensão, o autor conclui que o raciocínio constrói-se a partir da oscilação entre esses dois aspectos do conceito. Assim, para o desenvolvimento cognitivo, classes e relações são operações igualmente importantes na construção da lógica formal do pensamento.

Igualmente é sustentada a idéia de que para Piaget (1994/1932) há um paralelismo entre a evolução intelectual e o desenvolvimento moral, o que remete a pensar sobre o papel da lógica das classes e relações na interação entre dois ou mais sujeitos. De acordo com o autor somente a cooperação leva à autonomia, tanto moral quanto intelectual. No que se refere à lógica, a cooperação exerce um controle mútuo, capaz de repelir a convicção espontânea própria do egocentrismo, produzindo reflexão e verificação objetiva. No aspecto moral, a cooperação é fonte de valores construtivos.

Tende, sobretudo, para a tomada de consciência da lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações. (Piaget, 1994/1932:300).

Sendo assim, de acordo com o autor, a moral da consciência autônoma obriga os indivíduos a situarem-se uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares. Portanto, na interação entre dois sujeitos, a lógica das relações supõe uma descentração do pensamento capaz de coordenar outros pontos de vista.

Pode-se dizer que a descentração é o processo de afastamento do egocentrismo inicial, permitindo a passagem de uma subjetividade deformante a uma objetividade relativa. De acordo com Montangero (1998):

A descentração é com efeito o processo de liberação do egocentrismo inicial. (...) Nessa ótica, toda evolução em direção ao melhor conhecimento consiste na inserção de ações isoladas nos quadros referenciais mais amplos, na inserção do ponto de vista próprio em um conjunto de pontos de vista possíveis e na inserção do eu em um universo do qual ele não é mais o centro. (pg.141)

A partir desse referencial, a análise dos casos pretende evidenciar se há um predomínio da lógica das classes ou da lógica das relações no pensamento expresso pelo professor, bem como a possibilidade de descentração deste, no sentido de constatar se consegue integrar o ponto de vista do aluno na constituição das estratégias a serem utilizadas.

4.5.2 INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO – APRENDIZAGEM E CONSTITUIÇÃO DE VALORES DE TROCA

Neste item serão reunidas as respostas e/ou comentários relacionados às seguintes perguntas: 1) Como se deu a inserção deste aluno na classe? 2) Que peculiaridades este aluno apresenta em termos de aprendizagem? 3) Como são suas produções? 4) Que situações exigem intervenções diferenciadas para este aluno? 5) O aluno teve evoluções? Como o professor as entende?

Todas as questões dizem respeito ao processo de ensino-aprendizagem e à necessidade de intervenções diferenciadas em função das peculiaridades apresentadas pelo aluno-foco. O objetivo é explorar o entendimento do professor sobre os comportamentos do aluno, avaliando a contribuição dessas idéias na construção do processo de ensino-aprendizagem. Subjacente procura-se saber sobre os avanços do aluno em termos de aprendizagem e destacar a participação do professor, bem como se existem diferenças significativas nas intervenções.

Com relação ao conceito de aprendizagem, Piaget (1974/1959) destaca duas acepções, uma em um sentido mais amplo e outra mais restrita. No sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo desenvolvendo-se no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Em um sentido mais restrito é uma construção em função da experiência, sendo que a experiência em jogo pode ser física ou lógico-matemática. A experiência física dirige-se aos objetos mesmos, com abstração a partir das propriedades inerentes ao objeto. A experiência lógico-matemática dirige-se às ações que utilizam os objetos e emprega uma abstração a partir dessas ações como tais.

É essa abstração a partir da ação que favorece então a aprendizagem específica das estruturas lógicas e é porque, para atingir coordenações novas, ela recorre necessariamente a coordenações anteriores das quais abstrai os elementos indispensáveis à construção dessas coordenações novas. (Piaget e Greco, 1974/1959:27)

Sendo assim, a aprendizagem das estruturas cognitivas não consiste nem em colocar simplesmente em jogo condutas operatórias previamente adquiridas, nem em transformá-las totalmente. “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade”. (Inhelder, 1977:263)

Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é resultado de uma interação radical entre o sujeito e objeto, sendo que aí incluem-se as relações entre dois sujeitos. Destaca-se, ainda, com Piaget (1994/1932) que o indivíduo, por si só, não é capaz de constituir normas propriamente ditas. Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. O indivíduo, por si só, permaneceria egocêntrico.

Analisando as relações sociais na constituição do juízo moral, o autor sustenta que as relações de respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral, mas este controle, por si só, não basta para a eliminação do egocentrismo infantil. Só a cooperação entre pares conseguirá libertar a criança da mística da palavra adulta, socializando realmente o espírito.

Estas constatações encontram seu exato correspondente na questão moral. Enquanto o respeito unilateral é o único a agir, desenvolve-se um realismo moral equivalente ao verbalismo intelectual. Se a única referência é a regra exterior, tal realismo é mantido e sustentado por todos os realismos próprios à mentalidade egocêntrica da criança. Só a cooperação corrige esta atitude,

atestando, assim, que ela exerce, no domínio moral como na inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo. É através da cooperação que, pela comparação mútua das intenções íntimas e das regras que cada um adota, conduz o indivíduo a julgar objetivamente atos e ordens de outrem, incluindo os adultos. Assim, a heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade.

Sendo assim, Piaget (1994/1932) assinala qual seria o papel do educador:

[...] é inútil pretender transformar do exterior o pensamento da criança, quando seus gostos de pesquisa ativa e sua necessidade de cooperação bastam para assegurar um desenvolvimento intelectual normal. Portanto o adulto deve ser um colaborador e não um mestre, do duplo ponto de vista moral e racional. (pg. 300)

Ao analisar a dinâmica das trocas sociais, Piaget (1973/1965) considerou que cada relação social constitui, uma totalidade nela mesma, produzindo características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Assim, os fatos sociais, definidos pelas interações entre indivíduos, são paralelos aos fatos mentais. A ação individual comporta um aspecto normativo e a consciência da obrigação supõe uma relação entre, pelo menos, dois indivíduos em que se estabelecem duas formas de relação como consequência do respeito unilateral ou do respeito mútuo. Sendo que ambas constituem-se por regras, valores e sinais, como desenvolvido no capítulo 2, item 2.4.

As trocas realizadas em sala de aula envolvem uma variação muito grande de escalas de valores se nos remetermos aos vários atores envolvidos na situação, bem como uma multiplicidade de regras a que estão submetidos se considerarmos as várias instâncias hierárquicas que regem o funcionamento escolar. Pode-se dizer também que os sinais lingüísticos utilizados são complexos tendo em vista, por exemplo, as concepções pedagógicas variadas que permeiam o âmbito escolar.

Ao considerar a temática da inclusão, destaca-se a existência de uma normatização legal (regras), acrescida de discursos e teorias (sinais lingüísticos) que apóiam e subsidiam a legislação, mas que não são capazes de garantir, por si só, a efetivação destes direitos na prática de sala de aula. Por isso, pergunta-se sobre os valores de troca envolvidos na interação professor-aluno, no sentido de evidenciar possíveis coordenações recíprocas, que possam facilitar a inclusão.

No item 2.4 destacou-se que os valores são determinados pelo interesse e afetividade do indivíduo, tendendo para um equilíbrio reversível através de regulações afetivas. Quando se constituem enquanto valores de troca tornam-se dependentes do sistema das relações entre sujeitos e/ou objetos e compreendem tudo que possibilita uma troca entre dois sujeitos, sejam objetos, idéias, representações, ou os valores afetivos.

De acordo com Estrázulas (2003), a cooperação representa o equilíbrio ou a equivalência entre os valores de troca. Porém, nem toda troca equilibrada, no sentido das ações realizadas, advém do respeito mútuo. É possível que um dos parceiros ainda não reconheça a legitimidade do ponto de vista do outro, produzindo um impasse, pois os valores entre os dois parceiros não se comunicam. A autora sustenta a hipótese de que é possível gerar o respeito que acarreta a obrigação e a dívida de reconhecimento na ausência da reciprocidade dos valores através da sustentação de uma ação de caráter desinteressado por parte de um dos sujeitos da interação. Essa sustentação da ação pode constituir uma reciprocidade de ordem moral, uma vez que a satisfação do parceiro não recíproco constitui uma finalidade para o outro.

O ato é moral, pois durante as trocas o parceiro solidário desloca-se para o ponto de vista do outro e conduz sua ação levando-o em conta. Além disso, o autor da ação é quem conserva a obrigação e por isso reconhece seu próprio valor na perspectiva de uma satisfação interior (moral), independente da reação do outro. O reconhecimento por parte do parceiro não

cooperativo é viabilizado porque o ato solidário funciona como um canal de comunicação entre as duas escalas, no qual o livre trânsito dos valores de troca está garantido pela ação de caráter desinteressado. Dessa forma, sustenta que as ações solidárias não apenas sustentam a passagem do egocentrismo à cooperação, quanto inspiram a realização de novos atos solidários.

A análise dos dados pretende evidenciar quais os possíveis efeitos da interação dessa professora com o aluno-foco e a consequência na interação com toda a turma. Para tanto, destacar-se-á a constituição de valores qualitativos envolvidos nas trocas entre professor e aluno, no intuito de problematizar que elementos estão em jogo neste tipo específico de troca social. Além disso, apontam-se algumas questões sobre o processo de aprendizagem do aluno relacionando com o percurso teórico desenvolvido no capítulo três.

4.5.3 INTERAÇÃO ENTRE EDUCADORES – COORDENAÇÃO DAS ESCALAS DE VALORES

Esta unidade contém os dados referentes à questão sobre serviços de apoio e comentários sobre trocas estabelecidas com outros professores, isto é, demais educadores que auxiliaram na construção de estratégias a serem desenvolvidas na sala de aula. O objetivo é examinar a existência de espaços de reflexão sobre a prática pedagógica relacionando com a criação de novos planejamentos e/ou objetivos de trabalho com os alunos.

Piaget (1973/1965) discorre sobre cooperação tanto em nível da ação quanto dos intercâmbios verbais, seja em nível individual, seja em nível interindividual. Considerando-se que cooperar na ação é operar em comum, ou seja, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementariedade, as operações executadas por cada um dos parceiros. O indivíduo começa por ações irreversíveis, não

compostas logicamente entre elas, e egocêntricas, isto é, centradas sobre elas mesmas e sobre seu resultado. A passagem da ação à operação supõe, em nível individual, uma descentração fundamental, condição do agrupamento¹¹ operatório, e que consiste em ajustar as ações umas às outras, até poder compô-las em sistemas gerais aplicáveis a todas as transformações, sendo estes sistemas que permitem unir operações de um indivíduo às dos outros. Assim, por um lado, a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, agrupamentos operatórios que permitem ajustar às outras as operações dos indivíduos, por outro lado, as operações individuais constituem o sistema das ações descentradas e suscetíveis de se coordenarem umas às outras em agrupamentos que englobam as operações do outro, assim como as operações próprias.

Com relação aos intercâmbios verbais, isto é, as trocas de pensamento independentes de qualquer ação imediata, as trocas tornam-se mais complexas por se tratarem de operações formais, colocando em jogo a lógica das proposições, que supõe um sistema mais abstrato de avaliações recíprocas, de definição e de normas. A lógica das proposições por si só caracteriza um sistema de trocas, mesmo que as proposições trocadas sejam as do diálogo interior ou de vários sujeitos distintos.

A troca de idéias (proposições) obedece, do ponto de vista de sua forma exterior, ao esquema das trocas em geral, como descrito no subcapítulo 2.4. Mas neste caso, tomam a seguinte significação: x enuncia uma proposição; x' marcará seu acordo ou desacordo, demonstrando a validade atual que ele atribui à proposição de x ; com isso, a dívida contraída traduzirá a maneira pela qual x' conservará ou não, seu acordo ou seu desacordo, isto é, esta validade atualmente reconhecida ou negada por ele, mas que ele poderia negligenciar em seguida;

¹¹ “Um agrupamento é um sistema de operações tal que o produto de duas operações do sistema seja ainda uma operação do sistema; tal que cada operação comporta um inverso; tal que o produto de uma operação direta e seu inverso equivale a uma operação nula ou idêntica; tal que as operações elementares estejam associadas e tal que, enfim, uma operação composta com ela mesma não seja modificada por esta composição”. (Piaget, /1973/1965:97)

do ponto de vista de x , resta reconhecer a validade futura de sua própria idéia enunciada e reconhecida ou negada por x' .

Uma troca de proposições é, do ponto de vista da partida, um sistema de avaliações como um outro, e que, sem a intervenção das regras especiais de conservação, não obedeceria senão a simples regulações; assim, em um diálogo qualquer cada um pode esquecer o que diz o interlocutor, mesmo que tenha precedentemente concordado ou inversamente se detido no que já existia, enquanto o parceiro mesmo mudou de opinião. Por isso, o papel dos valores virtuais é o de obrigar, sem cessar, o parceiro a respeitar as proposições anteriormente reconhecidas, e a aplicá-las às suas proposições ulteriores. “A troca mesma das proposições, enquanto conduta social, comporta por suas próprias leis de equilíbrio uma lógica coincidindo com a lógica que usam os indivíduos para agrupar suas operações formais”. (Piaget, 1973/1965:108)

Para atingir o equilíbrio das trocas, três condições são necessárias: 1) uma escala comum de valores intelectuais, expressa por meio de símbolos comuns, ou seja, o uso de uma linguagem comum, um sistema de noções definidas e um certo número de proposições fundamentais que relacionam estas noções e as quais os parceiros possam referir-se em caso de discussão; 2) o acordo sobre os valores reais e a obrigação de conservar as proposições reconhecidas anteriormente (valores virtuais); 3) a possibilidade de retornar sem cessar às validades reconhecidas anteriormente. O estado de equilíbrio, definido por essas condições, está subordinado a uma situação social de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, e liberando-se simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação.

O equilíbrio dessas trocas comporta um sistema de normas, em oposição às simples regulações. Em primeiro lugar, a conservação obrigada dos valores virtuais acarreta a constituição de duas regras, que aparecem como regras de comunicação ou de troca: o princípio

de identidade, que mantém invariante uma proposição durante trocas ulteriores e o princípio de contradição, conservando sua verdade quando é reconhecida como verdadeira, sem possibilidade de afirmá-la e negá-la simultaneamente. Em segundo lugar, a atualização sempre possível dos fatores virtuais obriga reciprocamente os parceiros a retornarem sempre para conciliar as proposições atuais às proposições anteriores, o que acarreta a reversibilidade operatória, fonte de coerência de toda a construção formal.

Reguladas pela reversibilidade e pela conservação obrigada, as produções ulteriores de proposições assumem necessariamente uma das seguintes normas: a) as proposições de um podem corresponder simplesmente às do outro, apresentando a forma de uma correspondência termo a termo entre duas séries isomorfas de proposições; b) as proposições de um podem constituir o simétrico das idéias do outro, o que supõe um acordo sobre uma verdade comum, justificando a diferença de seus pontos de vista; c) as proposições de um podem completar as do outro por adição entre conjuntos complementares.

Sendo que o equilíbrio das trocas depende de valorizações qualitativas entre os que permutam valores, não sendo rara a existência de alterações nos valores ou mesmo a desvalorização de trabalhos já realizados, as coletividades valem-se de dispositivos para a conservação dos valores, traduzidos por obrigações, sejam de ordem moral ou jurídica. Assim, nas trocas entre co-valorizantes podem ocorrer tanto equilíbrio exato, quanto equilíbrio segundo valorizações ou desvalorizações recíprocas, ou ainda, desequilíbrios.

A análise dos dados enfocará como o professor avalia, desde sua escala de valores, as interações com outros profissionais da escola, no sentido de problematizar a coordenação de valores de troca entre pares.

4.6 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

Considerando que a discussão teórica de conceitos foi desenvolvida de forma ampla e acrescentaram-se algumas idéias na explanação das unidades de análise, se faz necessário sistematizar as principais proposições que nortearão os estudos de caso.

- ◆ A concepção de educação inclusiva supõe um pensamento predominantemente regido pela lógica das relações em que os referenciais são múltiplos, abertos e simultâneos.
- ◆ Na relação entre sujeitos, as ações de caráter moral, ou seja, aquelas que visam à satisfação do outro, tendem para a reciprocidade e cooperação, garantindo a permanência dos valores de troca ao longo do tempo.
- ◆ As crianças com autismo têm condições de aprender, embora apresentem diferenças com relação ao desenvolvimento cognitivo normal, que podem produzir efeitos peculiares no processo de aprendizagem.
- ◆ A tomada de consciência do professor sobre sua prática tem efeitos na constituição das estratégias a serem empregadas no cotidiano escolar.
- ◆ A co-operação entre pares representa o equilíbrio das trocas resultante de valorizações Qualitativas entre os que permutam valores.

5 ESTUDO DE CASO A:

“Enxergar o aluno que se tem” – a diferença como um desafio.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DO CASO

Turma: B20

Professora: Ana

Aluno-foco: Ariel (05/05/96)

O caso é composto por uma turma de B20, equivalente ao quarto ano do ensino fundamental da RME/POA, e a professora-referência, Ana. A turma enfocada constitui-se de 25 alunos, crianças entre 9 e 11 anos, que inclui um aluno com características de autismo, o menino Ariel de 10 anos. Além da professora Ana, que trabalha com as disciplinas de português, história e geografia, há também uma outra professora responsável pela área de matemática e ciências, e professores especializados em arte-educação, educação-física e língua estrangeira. Importa registrar que muitos alunos já eram colegas, no ano de 2005, com a mesma professora-referência.

Essa turma é considerada na escola uma turma diferenciada porque o nível de aprendizagem dos alunos não condiz com o esperado para o ano-ciclo. A maior parte das crianças está lendo e escrevendo, com algumas dificuldades, mas existem alunos que ainda não dominam o processo da lecto-escrita. Na turma, três alunos são atendidos pela Sala de Integração e Recursos (SIR), incluindo o aluno-foco da pesquisa.

Ariel não apresenta problemas de leitura e escrita, mas tem um comportamento peculiar:

1) não interage espontaneamente com os colegas; 2) apresenta uma fala “robotizada” (às vezes, repete de forma mecânica falas de programas de TV); 3) responde a perguntas simples, mas não consegue desenvolver um assunto; 4) apresenta interesses repetitivos por determinados temas e todas suas produções voltam-se a isso; 5) quando fica agitado mexe com as mãos de forma estereotipada; 6) lê e escreve bem, mas costuma reescrever várias vezes em cima do mesmo texto dificultando a leitura; 7) responde as questões que não requerem interpretação, acrescentando falas relacionadas com seu interesse no momento.

O aluno está na escola desde os sete anos e vem progredindo com sua turma desde então. Quando foi matriculado, já sabia ler e escrever, mas tinha muitas dificuldades na adaptação ao ambiente, bem como em responder adequadamente às demandas que aí se produziam. Só aceitava escrever dentro de um guia telefônico que levava para todos os lugares e tinha muita dificuldade em se expressar. A equipe de supervisão e orientação considera que, hoje, o aluno está adaptado ao ambiente e rotinas, bem como demonstra avanços na linguagem, na aprendizagem e na interação social.

Ariel não se relaciona espontaneamente com outros colegas, mas nota-se que eles admiram o nível de conhecimento dele, aproximando-se quando sabem que é uma tarefa que ele tem facilidade, como ler, separar sílabas, caça-palavras, etc. No geral, a turma mantém um bom relacionamento com a professora atendendo às solicitações rapidamente.

5.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

- **Concepção sobre inclusão – A lógica das relações**

A professora Ana acredita que a inclusão escolar é um processo maior do que a referência à educação especial, abrangendo condições sociais e comportamentos agressivos que exigem ações diferenciadas para a permanência dos alunos no contexto escolar. Ana explica sua posição:

Por exemplo, tipo aluno que é de SIR, é aluno de inclusão, eu não acho que é só, acho que a inclusão está colocada de várias formas. Nós temos na nossa realidade, que é uma comunidade bastante carente e com outras questões sociais muito complicadas além da falta de dinheiro e de alimentação e de vida básica é a questão da agressividade, então, esses alunos que são extremamente agressivos é uma questão de inclusão também. (...) se tu chama o conselho tutelar, que seria os órgãos de apoio que tu tem, a coisa não se resolve porque no máximo alguém vem e leva o aluno, conversa com a família, quando há uma família, porque as vezes a mãe está presa ou o pai não sei o quê, enfim é uma coisa bastante complicada, então o aluno continua dentro da escola, como o único apoio sendo a escola. E tem professor que não concorda, que não acha que tem que fazer este papel mais de psicólogo ou assistente social como eles costumam falar. Eu penso diferente. (pg. 35)

A professora revela com isto, a preocupação diante do contexto sócio-econômico da comunidade atendida pela escola, e uma concepção de educação na qual a escola deve se adaptar ao contexto e não o contrário. Esta é a principal tese defendida pelos teóricos da Inclusão Escolar, conforme revisão teórica apresentada no segundo capítulo. Mantoan (2005) ressalta que a Educação Inclusiva supõe que a escola se organize em função das necessidades de todos os alunos, qualificando o ensino de uma forma geral, garantindo igualdade de oportunidade a todos sem referir-se necessariamente aos portadores de alguma deficiência.

Ana exemplifica a realidade escolar sendo composta por dois tipos de professores: aqueles que consideram que o professor não tem como suprir as diversas carências sociais e afetivas do aluno, como se fosse preciso sanar estas faltas para que só então o professor pudesse trabalhar, daqueles que têm uma afetividade maior com relação ao aluno, uma “preocupação psicológica”. Ela mesma enquadra-se nesta segunda categoria e complementa:

Então, esse tipo de professor, ele tenta enxergar o aluno que ele tem, e não o que ele gostaria de ter. Acho que começa por aí, acho que é a grande questão da inclusão pra mim. É tu enxergar o aluno que tu tem... (pg. 36)

Esta afirmação reitera a concepção da educação inclusiva na qual é primordial conhecer cada aluno, reconhecendo as diferentes necessidades a serem atendidas pela ação do professor. Remete também, à lógica das relações através da qual é possível reconhecer as diferenças dos elementos de uma mesma classe.

Pode-se supor que a referência a um aluno ideal atenda a uma lógica de classes. Por exemplo, se o “aluno que ele gostaria de ter” compreende o perfil de um aluno idealizado, as características que compõem este perfil passam a ser o referencial para pertencer ou não a esta classe de alunos. Ficam excluídos daí todos os alunos que não condizem com este perfil, ou que não atendem aos critérios pré-estabelecidos. Sabe-se que, em geral, estes critérios referem-se ao nível de aprendizagem e comportamentos esperados para cada idade, mas, também pode ser uma representação muito particular de cada professor. Nesta lógica, é como se o professor estivesse preparado para ensinar somente àqueles que se enquadram no ideal e se visse paralisado diante do que foge à regra.

Já a referência a “enxergar o aluno que se tem”, evidencia a lógica das relações no sentido de não haver um critério pré-estabelecido que designe um sentido imediato para o pertencimento em determinada classe. Ao contrário, confere um valor ao que há de único e singular em cada criança, que merece ser olhado com atenção para só então tentar entender quais são suas necessidades. O que não significa que a lógica das classes não esteja operando em conjunto, já que classes e relações compõem a dialética necessária à construção do conhecimento. Mas, neste caso, cada aluno está incluído em uma classe maior que à do aluno ideal, a classe das crianças de determinada comunidade. Dessa forma todas as crianças estão aptas a frequentar a escola, cabendo ao professor reconhecer as diferentes necessidades dos alunos para planejar suas ações na relação com eles.

Com relação à inclusão de Ariel, Ana afirma:

Eu acredito que a escola regular, ela é legal pra ele porque me parece que traz um pouco mais ele pra esse mundo, onde está todo mundo, porque ele geralmente tem um estilo assim, com uma aparência de estar num outro mundo, eu acho que a escola é legal por isso. Porque ela coloca no mesmo lugar, assim de convivência, então acho que isso é bom pra ele, isso é saudável, não tenho formação pra colocar isto em que tipo de palavras, mas acho isso saudável. (pg. 36)

Essa fala reforça a idéia de que o lugar de Ariel é na escola, junto com as outras crianças, incluindo-o como parte desta comunidade, principalmente se agregarmos o fato de toda a família do menino estudar nesta mesma escola, incluindo os pais, que estudam a noite. Neste sentido, a professora evidencia a semelhança que o inclui nesta classe e que propicia uma interação que o aproxima de seus pares. As diferenças, que na lógica das classes, poderiam ser vistas como sintomas que o incluiriam na classe dos autistas, são tomadas aqui, como desafios a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem.

Para Macedo (2005), a diferença expressa-se por relações horizontais que admitem referências múltiplas, abertas, e, por isso, sujeitas às divergências, disputas, etc. Por isso a lógica das diferenças é a lógica das relações. “Entendendo que a relação é uma forma de interagir, de organizar o conhecimento ou de pensar o que quer que seja na perspectiva de outro”.(pg. 20) Neste sentido, relacionar é definir algo em relação ao outro, pela sua posição ou lugar, por aquilo que está entre os dois, não nele ou no outro. Na relação, estamos sempre dentro, compondo as partes que definem o sistema como um todo.

Sendo assim, pode-se pensar que “enxergar o aluno que se tem” também está relacionado à possibilidade de se colocar no lugar do outro, ou seja, de tentar entender através da perspectiva do aluno quais são suas dificuldades e/ou necessidades.

Neste caso, o professor pautará suas ações em função da satisfação do aluno. De acordo com Piaget (1973/1965), uma ação planejada segundo o ponto de vista do outro, caracteriza-se como uma ação desinteressada, no sentido de que a finalidade de sua ação é atender ao interesse

do outro e não mais o interesse próprio imediato. Este tipo de relação tende a uma reciprocidade moral em que cada um dos parceiros passará a avaliar os valores contidos nesta troca segundo as intenções do outro e não do ponto de vista pessoal.

Poderia-se perguntar qual a reciprocidade possível na relação com a dificuldade de interação expressa por Ariel. Mas acredita-se que a disposição do professor em se colocar no lugar do outro tende a se repetir com todas as crianças possibilitando uma relação de reciprocidade que pode levar ao respeito mútuo e à cooperação, desenvolvendo valores como solidariedade e respeito às diferenças. Voltaremos a esta discussão no próximo item de análise.

Pode-se dizer que a professora Ana tem uma concepção inclusiva de educação. Perguntamos, então, sobre a sua formação. Desde a formulação do projeto esta questão permanece como uma incógnita: que formação seria necessária para sustentar o professor em uma prática inclusiva? Comumente os professores argumentarem que não podem receber alunos com necessidades especiais porque não têm formação para isso. Mesmo os professores que se propõem a acolher e trabalhar com estes alunos, como no caso de Ana, deixam claro que não têm formação específica para este tipo de trabalho. Ao que estariam referindo-se? Trata-se de algum conhecimento específico?

Ana não tem formação em Educação Especial, mas considera que o período em que realizou assessoria na SMED foi essencial para seu avanço na discussão sobre inclusão. Esclarece da seguinte forma:

(...) claro que eu acho que isso me ajuda, eu tenho claro que eu ter conhecido no trabalho da assessoria o trabalho das escolas especiais, pelo menos de longe, não tão de perto, não de acompanhar frequentemente, mas de ter conhecido e discutido enquanto SMED algumas questões, ou pelo menos ter presenciado algumas discussões. Penso que não passa tudo pela questão da escola especial, que a gente tem que abrir, que este mundo todo tá aí, que a questão da inclusão acho que ela é uma questão que tem que estar em todos os lugares, então eu acho que eu tenho essa visão por isso, e acho que isso me ajuda a enxergar um pouco mais o Ariel e outros alunos. (pg. 39)

Neste tempo teve oportunidade de conhecer as escolas especiais da rede e participar das discussões que envolviam currículo e avaliação. Garante que esta experiência lhe dá subsídios para acreditar que todos os alunos portadores de necessidades especiais que estão hoje em sua escola são alunos para a escola regular. A partir deste relato, pode-se pensar que a aproximação entre escolas especiais e regulares poderia propiciar trocas significativas que resultassem reflexões capazes de se integrar na formação em serviço de professores, sustentando a inclusão.

Além disso, Ana nos dá outro indício do que considera necessário em termos de formação:

(...) de certa forma, eu discutia com as gurias da SIR, estes dias, até que ponto a gente erra ou acerta, querendo que ele(Ariel) simplesmente seja aceito, porque parece que cria também uma redoma, em função deste aluno, desta diferença em si, que ninguém sabe muito bem o que é, e deixa naquele lugar. Então, na verdade, o que a gente precisaria, eu acho que é isso: ter estudos sobre isso, debates pra se saber como lidar com esta questão mesmo, da questão social da turma, independente da questão do conhecimento, da aprendizagem, da questão da socialização mesmo, porque as vezes eu tenho medo que estou pecando por estar parece que superprotegendo, fazendo os outros superproteger o Ariel. Então, têm alguns que já cuidam do Ariel. É bom por um lado, mas por outro lado ele tá sempre num lugar de ser cuidado, quase como um objeto, então eu tenho medo que isso também faça mal pra ele. (pg. 42)

Demonstra a necessidade de refletir sobre a interação dos alunos entre si. Possivelmente refira-se a como trabalhar com as diferenças na sala de aula, como sensibilizar os alunos para relações cooperativas sem reforçar um lugar de “cuidado” que poderia levar, de alguma forma, à exclusão. Ou ainda, poderia-se formular: como propiciar relações de respeito mútuo e solidariedade sem marcar a diferença como algo negativo ou limitador. Essas questões indicam que a dúvida do professor está ligada ao “como fazer”, que revela a procura da aprovação se está fazendo certo ou de como pode fazer melhor. Sendo assim, abrem-se duas perspectivas:

a) uma refere-se à possibilidade de tomar consciência a partir das próprias ações, no sentido de compreender o que foi executado, procedendo regulações que permitam avançar no

processo de aprendizagem, tanto dos alunos como do professor. Segundo Piaget (1978/1974b), a conceituação efetua-se por tomadas de consciência posteriores a ação. Por isso, verifica-se um certo atraso da conceituação sobre a ação, reforçando a autonomia desta última. A tomada de consciência, parte dos resultados exteriores da ação na direção das coordenações gerais, isto é, dos mecanismos inconscientes da ação. Neste sentido torna-se mister privilegiar, nos momentos de formação, a análise das práticas cotidianas a fim de auxiliar o professor na construção de estratégias favorecedoras da inclusão escolar.

b) outra possibilidade seria um trabalho conceitual sobre determinados assuntos como, por exemplo, o desenvolvimento infantil na relação com a socialização, a interação entre pares, a formação de relações de cooperação e as dinâmicas grupais.

Outro questionamento importante que envolve formação diz respeito à dúvida sobre a necessidade de alguma intervenção diferenciada em termos de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades especiais. Ana apresenta o problema:

Esse aluno como a gente tem aqui na escola alguns casos, como tu deve conhecer melhor, já conheceu alguns dos alunos de SIR no caso, que a gente tem, que são alunos que precisam da escola regular, e não da escola especial. Não são casos assim, mais sérios, digamos assim, ou patológicos, ou sei lá como é que se chama. Mas na verdade, nós professores não temos uma estrutura pra trabalhar com eles, então o que acontece: acontece que é feito o mesmo trabalho que se faz para todos os outros. (...) eu acho que esses alunos, como o Ariel, precisariam de uma outra coisa que eu não sei o que é. (pg.36)

Mesmo admitindo que Ariel demonstra avanços na aprendizagem e que não apresenta grandes dificuldades na realização das tarefas de aula, Ana coloca em dúvida se o mesmo trabalho que é feito com todos o beneficia. Poderia-se supor que esteja falando da necessidade de um trabalho mais individualizado. O que chama atenção é que a SIR oferece esta modalidade de atendimento ao aluno desde que este entrou na escola. Mas, a professora da SIR propôs o

desligamento do aluno, encaminhando para o Laboratório de Aprendizagem (LA) e Ana, mesmo aceitando, parece em desacordo quando fala:

(...) elas colocam que elas já não têm mais o que fazer, e o problema nem é isso, talvez elas realmente não tenham mais o que fazer, a intervenção que elas poderiam fazer elas já devem ter feito, mas a preocupação da gente, como professor, é que nós não temos estrutura pra dar conta dele do jeito que eu acho que ele tem condições de aprender. (pg. 37)

Supõe que o aluno poderia aprender muito mais se tivesse uma outra estrutura, no entanto, não consegue precisar que condições seriam estas. Destaca-se como positiva a suposição de que o aluno tem condições de aprender, pois isto leva a professora a questionar-se permanentemente sobre as possibilidades de intervenção pedagógica. Esta fala aponta, ainda, para a necessidade de uma aproximação maior entre os serviços de apoio e os professores de sala de aula na discussão sobre modalidades de ensino-aprendizagem e suas possíveis conseqüências na construção de conhecimento.

Assim, conclui-se que a concepção de educação inclusiva, neste caso, não é resultado direto de alguma formação específica sobre o assunto, mas agrega experiências anteriores e discussões que não se constituem como espaços formais de capacitação. No entanto, aponta caminhos interessantes que podem se estender ao coletivo de professores, criando novas opções para a formação em serviço.

Seguindo estas indagações, procura-se saber se a concepção do professor o levou a assumir esta turma de alunos ou se esta experiência teve reflexos na sua posição diante da inclusão. Ana explica como chegou a ser professora desta turma:

(...) antes de eu pegar esta turma, isto tudo foi planejado, porque um ano antes (2004), quando ainda estava na vice-direção, eu acompanhava os conselhos de classe, eu dava conta mais da questão pedagógica, enquanto vice-direção, e aí acompanhava casos, com as gurias da orientação e supervisão nos conselhos de classe, exatamente com a preocupação da gente melhor enturmar (...) então a gente se deparava sempre com as mesmas discussões, e eu mesma me prontifiquei porque no ano seguinte (2005) eu não quis mais concorrer à direção e quis voltar para a sala de aula e me propus a trabalhar

com esses alunos e a minha preocupação na hora do conselho era essa: quem vai assumir estes alunos? Quem vai pegar? Nós temos três alunos de inclusão pra ir pra uma B (2º ciclo), saindo do A (1º ciclo), para ir pra uma B10 na época, de SIR, alunos que lêem e escrevem muito mal, e eles têm atitudes muito complicadas, um porque era muito agressivo, o outro porque vivia no mundo da lua, que era o Ariel, diziam que ele vivia num outro mundo, que ele tinha o mundo dele e o outro, Tales, que era um outro maluquinho também, bem menino maluquinho, mas com muita dificuldade de aprendizagem. Aí eu me propus a pegar esses três numa turma só, cada um veio de uma outra turma, e aí a gente fez a turma um pouquinho menor, porque normalmente as turmas do B já tem 28 ou 30 alunos, e a gente organizou turma de 25 alunos, pra ter um tempinho a mais, de ter um pouquinho menos de criança na sala e poder tentar se dedicar, então, nesse primeiro ano(2005) eu fiquei com esses alunos.(pg. 39)

Ana está se referindo ao primeiro ano de trabalho com esta turma, já que durante a pesquisa (2006) era seu segundo ano com a mesma turma e mostraremos a seguir o porquê da continuidade. A professora escolheu trabalhar com estes alunos, apesar de não ter formação. Enquanto vice-diretora parece não ter vislumbrado algum professor capaz de assumir a turma no segundo ciclo, principalmente em função de que muitos alunos ainda não haviam concluído o processo de alfabetização. Acredita-se que este fato remete para a necessidade de se pensar no “perfil” do professor que, em geral, refere-se ao professor que aceita todo o tipo de aluno, destacando-se por suas práticas cotidianas e por um discurso que acolhe as diferenças e procura contemplar a todos os alunos. Essa é uma discussão muito comum nas escolas, que por um lado valoriza os professores que possuem o dito “perfil”, por outro, sobrecarrega sempre os mesmos professores e parece não promover mudanças ou reflexões por parte do coletivo da escola.

Essa suposição é corroborada pela avaliação de Ana de sua própria experiência que determinou o avanço da turma para o ano-ciclo seguinte (B20) e sua continuidade como referência da turma. Este processo deu-se da seguinte forma, segundo ela:

(...) quando chegou ao final do ano (2005), a mesma preocupação, aí eu como professora da turma, a nossa dúvida era a seguinte: os três, no caso, da SIR, tinham avançado bastante. Eu notava que estava conseguindo, eu era professora-referência, era só eu na sala de aula, então, eu estava conseguindo alguns resultados, descobrir coisas sobre eles, que eu acho que ajudavam e eles tinham uma identificação boa comigo, se sentiam seguros. Então, nós concluímos que esses alunos tinham que continuar comigo

no ano seguinte, pra eu poder fazer um pouco mais. Aí no outro ano (2006) a gente já dividiu, em vez de ter só uma referência, porque aí também há um medo que eles fiquem muito dependentes de ti, que tu fica aquela coisa de aluno-refém, professor-refém, aí só funciona com fulano, com outro professor não funciona. Como é que ele vai interagir, como é que ele vai se incluir em toda essa escola com todos colegas em todas as turmas, como é que ele vai enfrentar o final do B (segundo ciclo), e o terceiro ciclo, queremos que sejam autônomos. Aí aquela coisa do aluno-refém, de não manter esta dependência, a idéia foi essa, de ficar mais um ano, mas já colocar uma outra professora pra que ele talvez lá na B30 no ano que vem consiga interagir mais facilmente com vários professores. (pg. 40)

Assim, Ana continua com a turma porque teve uma avaliação positiva sobre seu próprio trabalho e na aprendizagem das crianças, embora ainda tivessem alunos que não haviam concluído o processo de alfabetização. Parece que as discussões do conselho de classe privilegiam a interação das crianças entre si e com a professora, supondo que os avanços nesta área podem compensar um relativo “atraso” na construção dos conhecimentos. Neste sentido, destaca-se um planejamento a longo prazo, já que se preocupam e visualizam a entrada desta turma no terceiro ciclo.

Poderia-se problematizar a constituição de um agrupamento diferenciado, com um número menor de alunos, concentrando vários alunos com dificuldades de aprendizagem, que fazem lembrar as classes especiais. Isto seria contrário à idéia de Educação Inclusiva que sustenta o fato de que a formação destes agrupamentos podem gerar exclusão, como comprovado historicamente. Nesta perspectiva os alunos deveriam estar agrupados de forma heterogênea, independente dos graus de dificuldade apresentado por eles. No entanto, esta é uma idéia controversa, muito discutida na prática. Os professores costumam argumentar que alunos com muita defasagem em relação aos colegas acabam ficando desmotivados e não recebem a atenção necessária para superar suas dificuldades. Sabe-se que isto pode estar ligado ao imaginário de que turmas homogêneas têm um maior rendimento. Não prosseguirei esta discussão, pois necessitaria um aprofundamento de várias questões que não se relacionam diretamente com este estudo.

Observa-se que mesmo sendo uma turma com algumas diferenças a preocupação central da escola é com o avanço dos alunos. Isto se destaca como positivo, uma vez que, se o único critério para o avanço fosse a avaliação dos conhecimentos, talvez, muitos alunos ficassem repetindo o mesmo ano-ciclo, o que fugiria a proposta político-pedagógica que tenta justamente superar as práticas que historicamente foram marcadas por levar ao fracasso escolar.

Com relação ao impacto que a atual experiência possa ter para o pensamento da professora, nota-se que sua concepção e seu “perfil” a levaram a ser professora desta turma. Sendo assim, a experiência atual, considerada por ela como um avanço para a turma toda, e uma aprendizagem muito grande para si mesma, reforça suas convicções anteriores sobre inclusão.

Com relação às estratégias utilizadas em sala de aula, observou-se que a professora estava sempre atenta às contribuições dos alunos, procurando inseri-las nas discussões. Questionada sobre isso, Ana declara:

(...) para a aprendizagem eu acho isto fundamental, e eles se sentem valorizados porque teve importância, acho que isso constrói a coisa da autonomia. Não é só concordar com tudo, tu viu que eu também brigo, dou uns esporros, sapateio, se tiver que mandar ficar quieto eu mando, acho que o papel do professor passa por tudo. Agora, o fundamental, é eles se sentirem valorizados. Se eles trazem uma idéia, mesmo que eu não vá botá-la em prática, mostro o porquê, senão passa pra eles que não adianta dizer, que a professora não dá bola.(pg. 25)

(...) e essa coisa da criança, do gosto, do interesse, tem que ser considerado. Mesmo que tu tenha uma proposta, de repente, lá no meio, pode desvirtuar para um outro lado. Tu viu quantas idéias eles trouxeram? E são idéias que eu vou procurar explorar...(pg. 26)

A preocupação em atender e respeitar os interesses dos alunos é um indício de descentração por parte do professor. A professora coloca-se no lugar do aluno ao expressar o que poderia ser um pensamento dele: “não adianta dizer, que a professora não dá bola”. Ao fazer uma suposição sobre como os alunos podem interpretar suas ações, coloca-se no lugar do outro, pois somente assim poderia saber como pensam os alunos. A partir disso é capaz de replanejar suas ações para contemplar as idéias propostas por eles, desde que o objetivo da aprendizagem

mantenha-se. Caso contrário, explica-lhes o porquê de não ser possível, o que demonstra a busca pelo respeito mútuo na relação professor-aluno, pois respeita o interesse do aluno, mas ao mesmo tempo convoca que todos respeitem o objetivo pedagógico.

Constata-se que a professora tem uma preocupação em valorizar a participação dos alunos porque acredita que assim se constrói a possibilidade da autonomia do pensamento. Para Piaget (1994/1932), somente as relações de respeito mútuo podem conduzir à autonomia. A obediência passiva à autoridade, ou seja, o respeito unilateral, reforça a heteronomia e a dependência de uma referência externa. Poderia-se dizer que um professor, que executa um planejamento rígido de acordo com seus objetivos e espera dos alunos respostas únicas adequadas à proposta, estabelece uma relação heterônoma, pois conduz os alunos a responderem somente o que é esperado por ele, coagindo-os a pensarem daquela forma, como se fosse a única aceitável

Para Ana, o principal objetivo é que todos tenham acesso ao conteúdo programado, mas cada aluno responderá a partir de suas possibilidades, por isso considera importante o planejamento de múltiplas atividades. Explica como configura seu plano de aula:

Eu procuro pegar uma historinha, trabalho muito com a literatura, acho que tem que atrair, tem que ser agradável, tem que ser interessante e se tu partir de uma coisa mais ampla como a literatura, aí tu vê o que cada um pode responder. Não adianta esperar a mesma resposta de cada um. Eu posso até propor o mesmo trabalho, mas aí no momento em que cada um começa a desenvolver o trabalho, cada um vai para um lado, um lugar. Tem uns que vão me trazer em 10 minutos um trabalho sobre aquilo e eu vou ter que pedir um segundo, enquanto os outros estão na metade, desenvolvendo ou estão começando. Então esta estratégia tem que ter em primeiro lugar. (pg. 50)

Esta fala demonstra o respeito com relação ao ritmo de cada um que se refletirá na forma de avaliação. Porém, parece que a preocupação com as atividades se reduz ao número de atividades oferecidas e não que as atividades sejam diferenciadas por grau de dificuldade, ou para atender a alguma necessidade específica. Destaca-se a seguinte observação:

A prof trabalha com eles oralmente o sentido do texto, o significado de algumas palavras, buscando a participação de todos e respondendo às dúvidas, tipo o que é uma fábula, o que é adequado, etc.

Explica como devem proceder para responderem as questões, enfatizando que a primeira é de acordo com o texto e as outras são idéias próprias. Pede para que eles façam os exercícios. Passa a circular atendendo-os individualmente e quando solicitada.

Obs.1 – pg. 3

Organiza mais atividades para quem acabar primeiro para que possa ter mais tempo e auxiliar individualmente os outros. Ressalta-se essa questão porque se poderia supor que, se a professora faz um esforço para atender aos interesses dos alunos, descentrando seu pensamento para tentar entender como o aluno pensa, como sustentam as argumentações anteriores, então seria possível planejar ações (atividades) que fosse mais apropriadas para determinadas dificuldades, ou mesmo atividades em grupo que incentivassem a cooperação entre os alunos.

Provavelmente, isto esteja relacionado com os serviços de apoio que a escola oferece, já que todos os alunos, que ainda apresentam dificuldades na construção da lecto-escrita ou nas questões matemáticas básicas, estão sendo atendidos pelo LA ou pela SIR. Assim, sabe-se que estes alunos têm um outro tipo de atividade pedagógica mais focada na superação das dificuldades atuais. Ana preocupa-se mais com a participação oral, no coletivo da turma, promovendo debates coletivos que os ajude a desenvolver idéias e apropriar-se de temáticas gerais.

O fato de não esperar uma única resposta de todos os alunos remete mais uma vez à lógica das relações, pois cada um passa a ser avaliado com relação às suas próprias produções anteriores. Constata-se o avanço de cada um, tendo cada criança como parâmetro de si mesma. Não que não haja um parâmetro universal, já que há um planejamento por turma que traça alguns objetivos, a partir de uma referência externa, mas esta não é a única referência. De acordo com Ana:

(...) vemos sempre nesta perspectiva, de onde eles estão até onde puderem chegar. Sei que tem professor que não trabalha nesta concepção, mas a minha é esta. Esta turma estou vendo que dá pra ir mais além, estou indo muito mais além. (pg. 27)

(...) acho que tu dá o grau de dificuldade de acordo com a turma. O tema é o mesmo e a exigência e profundidade depende das turmas e de cada aluno em cada turma. (pg. 29)

Assim, há uma referência estabelecida a priori pelos professores quando determinam os objetivos para cada turma, mas Ana demonstra uma flexibilidade que lhe permite adaptar seu planejamento às circunstâncias que se apresentam no cotidiano. Procura fazer exigências de acordo com as possibilidades de cada um para que se sintam desafiados, mas preocupa-se que também se sintam valorizados para continuar aprendendo e capazes de superar as próprias dificuldades. Esta posição evidencia-se quando fala de Ariel:

O problema maior com ele, e na verdade é o meu objetivo com ele, é como a gente compreender ele a ponto de saber que ele está compreendendo ou respondendo de uma forma meio mecânica, entende? Então eu procuro, cuido pra fazer intervenção com ele, pra não dizer, “ah, volta lá que ta errado, refaz”, porque acho que com ele tem que ter mais jeitinho, “isso aqui tu poderia fazer melhor”, estou sempre tentando valorizar o que ele faz. Mas eu não quero pecar de parecer que está tudo maravilhoso e ele não enxergar que nem tudo está maravilhoso, e nem um aluno é maravilhoso então porque ele seria. Então há uma preocupação minha nesse sentido, mais ou menos como quando ele interage com os outros, eu quero que os outros gostem dele, respeitem ele, mas eu me preocupo quando eu vejo que estão só superprotegendo, ou tratando ele mais diferente do que ele é, às vezes. E acho que se dá a mesma coisa com a aprendizagem, eu tenho uma preocupação que ele retome, que ele tente refazer, mas eu noto que pra ele há um empecilho maior e pra mim não sei até que ponto adianta eu pedir reescrita, porque ele não suporta muito a reescrita, então refazer é uma reescrita. Tenho dúvidas em como agir com ele melhor, ele geralmente é um que passa pelas etapas todas, faz todas atividades porque ele é muito rápido. (pg. 52)

Nota-se a intenção de desafiar o aluno para o avanço na aprendizagem, assim como faz com os outros. Demonstra com isto que a inclusão escolar de Ariel envolve intervenções e objetivos pedagógicos e não apenas de interação social, embora a preocupação com a interação, neste caso, seja primordial. Uma crítica muito comum ao processo de inclusão é que alunos com necessidades especiais, muitas vezes interagem bem no ambiente escolar, mas é considerada uma

inclusão de “fachada” quando o aluno não obtém avanços pedagógicos significativos, aliado ao fato dos professores não se sentirem preparados para intervir com aquele aluno.

Ana também não se sente preparada, tem dúvidas sobre como este aluno aprende, se de fato ele compreende o que está sendo discutido, como poderia fazer melhor. Ainda assim se permite fazer intervenções e regula suas ações em função das reações do aluno. Não consegue antecipar quais estratégias poderiam ser mais adequadas, mas se mantém perguntando sobre as melhores intervenções. Neste sentido, procura avaliar as estratégias que tiveram êxito e repeti-las em determinados momentos. A dúvida não a deixa paralisada, ao contrário, estimula reflexões sobre suas próprias ações e sobre o desenvolvimento de Ariel.

Caracteriza-se, a partir desta análise, que a professora-referência tem uma concepção inclusiva de educação, desenvolvida através da lógica das relações. Para tanto, demonstra um processo de descentração do pensamento que lhe permite deslocar seu ponto de vista, avaliando os interesses do aluno e planejando ações focadas na satisfação de suas necessidades. Destaca-se, ainda, a identificação da professora com o planejamento político-pedagógico da escola na qual está inserida, o que lhe confere um sentimento de pertencimento a este grupo escolar, bem como uma valorização por parte da direção e serviços da escola.

- **Interação professor - aluno – aprendizagem e constituição de valores de troca**

Constata-se a partir das observações que o diferencial nas intervenções da professora com Ariel, se comparado a outros alunos, é a busca constante para contextualizar ou dar um sentido às suas ações e falas. Para isso é necessária uma descentração, ou seja, o professor precisa colocar-se no lugar do aluno, reconhecer sua dificuldade, conhecer a sua forma de comunicar e pensar para estabelecer uma espécie de “tradução” que possibilite aproveitar suas falas e respostas como

contribuições para a discussão de sala de aula. Neste sentido procura fazer uma relação que confere um pertencimento ao aluno.

As seguintes observações resumem o que acontece no cotidiano:

A professora sempre lhe dá atenção, repetindo a sua fala para que os outros escutem e quando a resposta é desconexa ela tenta auxiliar dando um sentido de acordo com o que está sendo discutido. Por exemplo, em uma questão sobre o que você faria, se fosse prefeito da cidade, para acabar com a violência, Ariel responde com uma lista de candidatos e partidos políticos, mas termina com a frase “luta para terminar com a briga”. A professora lê e diz que talvez os políticos pudessem fazer alguma coisa para acabar com a violência, validando a resposta dada por ele. No período observado, o interesse de Ariel encontrava-se voltado para as eleições que aconteceriam em breve.

Obs. 1 pg. 2

Em geral, Ariel cumpre as tarefas rapidamente, respondendo quando solicitado, embora seja difícil escutar o que fala. O aluno lê e escreve sem dificuldade, mas suas respostas, na maioria das vezes, não possuem um encadeamento lógico, misturando uma série de elementos discursivos que dizem respeito a vários assuntos, nem sempre ligados à temática que está sendo discutida. No entanto, se prestarmos atenção a tudo que foi escrito, ao menos uma frase ou palavra respondem ao que foi perguntado.

Obs. 3 pg. 7

Ana aceita as produções de Ariel, como válidas e vê crescimento na forma dele se expressar. Segundo ela, o aluno costumava reescrever ou riscar por cima do que tinha escrito, de forma que se tornava ilegível, ao longo do processo, no entanto, passou a organizar melhor sua escrita. Constata-se que a professora faz um esforço de descentração do pensamento para tentar entender como pensa o aluno e pauta sua avaliação nesta referência. Utiliza-se da lógica das relações, pois o critério que avaliza a produção tem relação com a forma de pensar do aluno. Na lógica das classes, critérios como a clareza e organização do texto poderiam levar o professor a considerar a escrita inadequada, desconsiderando as respostas do aluno.

Ana elabora uma hipótese e age em conformidade com isso tentando estabelecer valores de troca que garantam o engajamento de Ariel no processo de ensino-aprendizagem. A professora dá um valor ao seu “jeito” de escrever e interpreta:

Eu acho que sim, acho que compreende bastante. Eu acho, mas é muito achismo, acho que ele compreende muito mais do que a gente pensa. Eu não creio que ele traz outras questões porque ele não está compreendendo e está se perdendo. Eu acho que ele traz o que ele... Ele não consegue viver uma coisa só ou pensar numa coisa só, parece que ele traz um monte de outras coisas porque ele precisa, como aquelas crianças meio ativas demais ali que precisam fazer várias coisas ao mesmo tempo. E se tu conseguir canalizar ele trabalha mais do que tu só proibir.(31)

Nota-se que, a professora confere um valor àquilo que é trazido e não faz parte do contexto, porque supõe que se trata de uma necessidade da criança. Ou seja, o que está fora da temática da sala de aula faz parte do pensamento do aluno e, portanto, tem um valor para ele. A tentativa de “canalizar” estes objetos passa a constituir um valor de troca para a relação professor-aluno, na qual a finalidade está dirigida a satisfazer uma necessidade do aluno. Enquanto que a atitude de “só proibir” estaria focada na satisfação do professor, no sentido em que o aluno seria coibido a atender a solicitação deste de forma unilateral.

Através desta fala, também pode-se problematizar a aprendizagem do aluno. Na revisão teórica, subcapítulo 3.2, sustentou-se a dificuldade de crianças com autismo e psicose na constituição da função simbólica, que tem como efeito, por exemplo, a dificuldade de interpretar um texto, atribuindo-lhe um sentido, para além da repetição do que está escrito. Por isso questiona-se com a professora, em mais de uma entrevista, sobre as respostas de Ariel, tentando investigar se ele é capaz de fazer uma interpretação dos textos, já que ela supõe que o aluno compreenda mais do que parece, embora se coloque em dúvida com relação a isto (“achismo”). Ana oscila em suas respostas, por vezes sustenta a compreensão por parte do aluno, mas quando pensa sobre atividades já realizadas fica na dúvida, demonstrando que ainda está elaborando hipóteses sobre esta questão.

Quando perguntada se ele responde adequadamente as perguntas que dizem respeito ao texto, Ana argumenta:

(...) depende do tipo de pergunta, quando é algo mais complexo ele sai fora, talvez tenha uma relação com a matemática, que a professora falava ontem. Quando os cálculos são básicos ele faz direitinho, quando fica um pouco mais complexo ele foge, talvez quando entra a dificuldade ele aproveita pra fugir, porque ele tem esse canal aberto direto, ele não é um aluno que fica se cobrando, eu tenho que aprender, eu tenho que fazer, não, ele no dia dele, é uma pessoa light, ele está no mundo dele, quando ele quer, como ele quer. Eu acho que isto possibilita o Ariel de ser feliz no mundo, por não estar se cobrando e ter que acertar tudo, tem outros que ficam nervosos porque têm que aprender, ou porque não sabem e o professor está querendo que ele aprenda, ele não vive isso...(pg. 32)

Então ele lê muito bem, o que tu pedir pra ele ler pra ti sozinho ele lê tudo e eu noto que ele lê e entende. Tenho certeza que ele interpreta, que ele entende. A não ser alguma questão mais específica, como questões de problema de matemática. (pg.46)

Percebe a dificuldade do aluno, mas atribui às respostas inadequadas um aspecto subjetivo, ou seja, é uma característica própria de Ariel não ficar se cobrando, por isso fugiria diante de problemas complexos. Segundo Filidoro (1997), nas crianças autistas, o conflito cognitivo deixa de ser fator desencadeante do desenvolvimento para passar despercebido ou transformar-se em elemento desestruturante para a criança. Neste caso, parece que os erros de Ariel lhes passam despercebidos, “foge” do problema, o que não lhe permite tornar o erro construtivo, não enfrentando a dificuldade para superá-la. Não ocorre à professora que isto pode revelar peculiaridades no modo de aprendizagem do aluno, ou até mesmo algumas impossibilidades no processo de construção do conhecimento. Tem certeza que ele interpreta, mas não se pergunta porque não entende os problemas de matemática. Afinal, se interpreta os textos, porque não conseguiria desdobrar a formulação de um problema matemático?

Ao ser confrontada com a seguinte observação, Ana parece desequilibrar sua certeza, com relação à compreensão do aluno.

<p>A próxima atividade são quatro figuras em um quadro para recortar e colocar em ordem. Ariel tenta recortar rasgando, como começa a rasgar a figura, pega uma régua. Depois de um tempo sugiro que peça emprestado uma tesoura. O colega Jorge oferece sua tesoura. Ariel pega e se</p>

dedica a cortar rente às margens com êxito. Jorge que o está observando alcança a cola e aproxima-se para ajudá-lo. Cola sem se preocupar com a seqüência da possível história. A prof intervém, perguntando o que aparece na figura. Ele responde e a prof vai auxiliando a narrativa. O desenho era de pássaros, fazendo ninho e depois com o filhote. É verdade que não era muito fácil reconhecer a seqüência, as crianças encontraram duas formas de fazê-lo. A professora comenta que aceita todas as possibilidades desde que venham com argumentos: “se vocês argumentarem e me convencerem é válido”.

Obs. 4 pg. 8

Durante a entrevista, comentamos esta observação, com a intenção de relacionar a dificuldade em formar uma seqüência lógica de imagens com a possibilidade de interpretar um texto. Ana se dá conta que ele não estabeleceu espontaneamente a seqüência e parece ficar na dúvida:

(...)realmente as figuras estavam em qualquer lugar, mas estou tentando me lembrar de outras atividades deste tipo com ele, agora não sei te responder, tentava me lembrar de outras atividades deste estilo para saber se ele tem seqüência mesmo, se ele consegue... Agora não tenho certeza... Posso pensar em incluir outras atividades deste tipo para vermos...(pg. 32)

Insiste-se na questão, perguntando até que ponto ele estabelece o sentido do texto, mesmo que faça a leitura sem erros. Neste momento, Ana parece fazer uma reflexão que evidencia a dificuldade do aluno em interpretar o sentido daquilo que lê. Explica:

Eu estou me lembrando de um texto que trabalhei com eles uma vez aqui (...) tinha três perguntas embaixo, sobre o texto, era de entendimento e ele respondeu coisas bem fora do contexto. Acho que ele fez isso mais de uma vez. Bem fora assim, daí eu tive que fazer a intervenção no sentido de dizer, vamos ler junto, lê comigo aqui, daí ele reescreve por cima e ele me responde oralmente. Ele mesmo lê e eu pergunto o que quer dizer isso, daí ele diz a resposta, digo, então é essa resposta. Não que eu tenha dito a resposta, mas precisou da minha intervenção. Quer dizer que há um deslocamento, desde o momento em que ele lê ou lê a pergunta, até ele colocar a resposta adequada. Eu acho que já fiz mais de uma vez, duas ou três vezes este tipo de intervenção com ele, e quando eu perguntei ele disse, então tá, põem esta resposta. Ele tinha botado uma coisa que não tinha nada haver e geralmente, o que ele tinha botado, eram coisas repetitivas, tipo, como se estivesse falando de alguma pessoa, de algum personagem, no texto, ele fica botando o nome dos personagens, que estão até ligados ao texto mas não à pergunta. Assim que fiz a intervenção ele me deu a resposta adequada, daí reescreveu tudo por cima, sem querer apagar, daí fica aquela coisa que tu não consegue fazer ele apagar. (pg. 32)

Pode-se supor que, ao reler com o aluno e fazer intervenções, a professora faça perguntas mais diretas, na qual a resposta é dada pela frase que acabou de se ler. Sendo assim, o aluno não consegue extrair um sentido daquilo que lê a ponto de responder questões sobre o texto. Mas, Ana parece entender que isto se dê em função de um certo descompasso entre a leitura e o momento de responder as perguntas, como se não fosse capaz de reter aquilo que leu para efetuar as respostas. De qualquer forma, não se pergunta sobre os mecanismos cognitivos envolvidos na aprendizagem.

Talvez devesse ter investigado melhor o entendimento de compreensão e interpretação, pois a professora refere-se à compreensão e poderia estar remetendo-se a um entendimento geral sobre o que é trabalhado em aula. De fato, percebe-se que o aluno consegue apreender a temática geral que está sendo discutida a ponto de atender às solicitações e, de alguma forma, trazer elementos pertinentes, mesmo que misturados com assuntos diversos.

Em todo caso, Ana procura valorizar as produções do aluno e considera válidas as respostas que tragam ao menos alguma referência com o que está sendo trabalhado. Quando se trata de algo muito desconexo, a professora costuma fazer alguma interpretação, ou seja, confere um sentido que aproxime do assunto que está sendo discutido. Acredita-se que assim, constitui valores de troca na relação com o aluno.

Como exemplo disso, destaca-se a seguinte observação:

Ariel colocava sobre a mesa, reiteradas vezes, vários panfletos de candidatos às eleições, remexendo os papéis e resmungando. A professora convidou-o, mais de uma vez, a guardar os papéis e fazer a atividade, ao que ele atendia, mas terminada a atividade recolocava os papéis sobre a mesa. A professora, então parou junto a ele e começou a olhar os panfletos e fazer perguntas sobre os candidatos. Depois disso, Ariel guardou os papéis até o final da aula.
--

Obs. 1 pg. 2

Comentando na entrevista esta situação, a princípio, me parecia que ele remexia em seus panfletos porque havia terminado a atividade, como se estivesse fazendo isso para passar o

tempo. Mas, Ana ressalta que se deu conta que ele estava querendo lhe mostrar algo, que aquilo tinha muita importância para ele. Explica:

Ele só parou de tirar os papéis quando eu olhei o que era e falei qual era o assunto, lembra que eu mostrei pra ti? E disse: olha, propaganda, qual é o teu candidato? Tem algum deles que tu gosta? Quando eu dei atenção, que ele queria me mostrar talvez... talvez, vou começar a cuidar disso, porque naquele momento, hoje, me pareceu isso... é que ele puxa tantas vezes porque quer que a gente preste atenção e veja do que se trata, dê importância, porque pra ele é uma coisa importante... e ele falou daquilo no texto o tempo inteiro, ele meteu os candidatos, as propagandas, o tempo inteiro, e ele teve chance para meter, por isso que ele participou bem da aula, também.(pg. 22)

Pode-se dizer que o interesse demonstrado pela professora nos panfletos trazidos por Ariel constitui um valor de troca entre eles. Isto se reforça, quando a professora de matemática, em reunião observada, diz que toda aula traz novos panfletos para Ariel e, acredita que com isto está melhorando sua relação com ele. É o seu primeiro ano com esta turma e no início não sabia muito bem como agir, pois Ariel não costumava falar com ela ou participar e hoje em dia chega na aula contente e diz bem alto: “Bom dia, querida professora”. Essa troca parece fazer com que Ariel se vincule e aceite participar das atividades escolares, respondendo de alguma forma às demandas dos professores.

Ao fazer isto as professoras estabelecem uma troca significativa com o aluno, evidenciando valores qualitativos nesta relação que se estende à turma como um todo, no sentido de que os colegas também passam a se pautar nestes valores para se relacionar com Ariel. Ana preocupa-se com a interação e formula estratégias para isso:

(...) o que é uma estratégia que eu tenho usado desde o ano passado, de colocar o conhecimento dele perante a turma, porque antes eles tratavam ele, como se ele não conhecesse nada, como se ele fosse burro, porque ele era quieto com algum problema, então eles tratam assim, porque tu sabe que aqui todo mundo discrimina, de um jeito ou de outro, escolhem os amiguinhos, briga com um, aquelas coisas (...) então aí eles começaram a respeitar ele pelo conhecimento. Aí eu faço isso, quando ele traz uma idéia que qualifique, ou que é diferente, porque os outros é sempre na mesmice, eu procuro, claro que eu faço com os outros também, mas eu procuro fazer com ele também.(pg.19)

Com isso a professora deixa claro que faz um investimento na interação com a turma, buscando uma estratégia que facilite isso. No caso, aproveita o conhecimento do aluno para incentivar possíveis relações com os colegas. Já que Ariel não apresenta interesse em se relacionar, a professora possibilita que os colegas queiram se relacionar com ele. Interessante notar que os colegas passam a respeitá-lo, fazendo supor que com esta atitude a professora desenvolve relações de respeito mútuo. Na opinião do grupo de professores da turma, este é o grupo que mais se respeita. Conseguiram desenvolver uma relação de grupo na qual os alunos se reconhecem como parte integrante, buscando auxiliar e proteger os colegas.

A seguinte observação exemplifica:

Propõe que eles se reúnam em grupos de quatro, discutam as frases de cada um e façam um cartaz. Organiza os grupos sugerindo que Ariel faça parte de determinado grupo, a que ele atende levando todas as suas coisas para o local indicado. A prof dá um tempo e introduz a possibilidade de fazer um desenho e/ou produzir um Rap enquanto um dos integrantes do grupo escreve no cartaz a frase escolhida.

Ariel prontamente começa a escrever o Rap. A prof quando chega ao grupo lê com ele e me pergunta se eu sei como é paz em inglês, digo que sim e me aproximo para ver o porquê da dúvida. Ariel escreveu em português e iniciava a escrita em inglês, mas parecia não saber esta palavra. Soletro e ele escreve corretamente. Fez a versão em inglês e espanhol. Os colegas do grupo parecem gostar e valorizam o Rap, pedindo para que ele escreva com uma letra maior no cartaz. Ele o faz. Os colegas pedem para que ele cante, como o faz muito baixinho, um colega se aproxima muito para poder ouvir e ele não se importa.

Obs. 1 pg.3

Comentando esta observação, Ana diz que já fez esta proposta em função de saber que Ariel já compôs um Rap e foi bem sucedido. O grupo do qual ele faz parte fica muito satisfeito com o Rap composto por ele, fazendo-o cantar junto com eles. Junto com a letra do Rap Ariel faz a versão para o inglês e espanhol sem que tenha sido solicitado. Apresenta este conhecimento pela primeira vez e os colegas e a professora ficam admirados.

Comenta-se com a professora de inglês este fato e ela revela que nunca tinha observado. Depois disso, a mesma professora procura-me para comentar que fez um jogo de bingo e Ariel demonstrou saber todos os números em inglês. Apresenta este conhecimento em outra atividade de sala de aula conforme observação:

O texto é sobre super-heróis e a tarefa é desenhar um super-herói. Ariel se coloca em atividade, desenha no canto da folha, o que parece ser um boneco, escrevendo Bruce Wayne as Batman e ao lado Bruce Wayne é o Homem Morcego. Em seguida começa a fazer outro desenho na folha dizendo Olívio. A prof. lhe diz que ele desenhará o super-Olívio, a que ele acrescenta escrevendo: Super Herói Governador. Acrescenta o nome de outros candidatos e escreve ainda: Olívio Dutra as Thirteenman e Olívio Dutra é o Homem Treze.

Anexo I

Demonstra a construção de um novo conhecimento. Este é o primeiro ano que a turma tem aulas de inglês, mas a professora da disciplina ainda não havia constatado a aprendizagem. Não se sabe se em sua aula Ariel não demonstra seus conhecimentos ou se a professora não consegue entender a sua escrita, já que como foi mencionado, muitas vezes reescreve por cima dificultando a leitura. O aluno demonstra algumas dúvidas na grafia das palavras em inglês, que infelizmente não estão sendo trabalhadas em aula. É possível que esta professora ainda não tenha conseguido estabelecer uma troca significativa com o aluno, pois, como vimos, esta aproximação requer algum esforço por parte do professor, como fez a professora de matemática, por exemplo. Além do fato de que o tempo em sala de aula da professora de língua estrangeira é menor em relação ao da matemática.

Esta hipótese é reforçada por Ana que acredita que Ariel participa e responde aos seus desafios porque já tem um vínculo construído, uma relação de compromisso. Ana destaca:

(...) eu acho que ele tem avançado em várias áreas, socialmente ele está se permitindo, conviver com os colegas, com outros professores, porque no começo ele só vinha nos dias que era comigo. Daí depois, eu fiquei de licença no início deste ano, aí ele precisou vir, ou ele teria que ficar todo tempo em casa, aí ele começou a gostar da professora de matemática, ela começou a puxar um pouco ele, então, agora, ele não escolhe dia. (...) viu que a professora de matemática veio hoje com um monte de panfleto? Era pra dar

pra ele, como ela mora no centro, ela disse que vai passando e pegando, colecionando pra trazer pra ele, porque ele só consegue os que chegam por aqui. Diz que fica encantado com ela, ela diz que está ganhando ele.(pg. 32)

Ana nota uma mudança na conduta de Ariel, desde o ano passado, quando em determinada atividade, escreveu em uma folha para que ela lesse: “professora eu te amo”. Para Ana isto foi um marco que demonstra a construção de um vínculo necessário para o processo de aprendizagem. Neste sentido, pode-se pensar numa relação de reciprocidade, garantida por um investimento desinteressado, no sentido de que as ações da professora se pautam em atender as necessidades e garantir a satisfação do aluno, em detrimento de sua própria satisfação imediata. Este tipo de ação tende a gerar reações em que o serviço é avaliado pela intenção de quem gerou a ação e não com relação a própria satisfação. Poderíamos perguntar se uma criança com traços de autismo teria condições de avaliar as intenções do professor, em todo caso, Ariel demonstra sua satisfação na relação com Ana, através da declaração de amor e com isso passa a responder com maior adequação às demandas escolares. O que nos faz pensar que há uma coordenação recíproca dos valores de troca.

Ana destaca:

talvez isso tenha ajudado, feito ele acreditar na participação dele coletiva, porque ele participa bastante hoje em dia, até na rua da escola...(20)

Pode-se pensar que a relação professor-aluno, neste caso, facilitou a interação do aluno com o todo da escola. Estabeleceu valores de troca que puderam ser compartilhados com a turma e levaram o aluno a se sentir capaz de expressar-se em outros espaços e com pessoas diferentes das que está acostumado a se relacionar.

- **Interação entre educadores: coordenação das escalas de valores**

Quando perguntada sobre o apoio que recebe por parte de outros serviços da escola e o impacto destas trocas na constituição de novos planejamentos, Ana destaca a troca com os professores da sala de integração e recursos (SIR) e o serviço de orientação e supervisão, bem como as reuniões com outros professores da turma. Acredita que as reuniões com estes profissionais possam conduzir a reflexões importantes para traçar objetivos e novas estratégias na sala de aula, mas aponta a dificuldade de manter estas reuniões em função da “correria” da escola. Ana diz:

Eu acho que ajudou neste caso do Ariel porque a SIR funciona na escola, porque a gente fazia reunião até no almoço, porque eu tinha um conhecimento de que com a SIR se não houver uma interação com a supervisão e com o grupo todo não funciona. No ano passado quando fui supervisora à tarde, tínhamos uma concepção e as pessoas da SIR da minha escola também têm uma concepção boa de que é preciso interagir o tempo inteiro com orientação, supervisão e professores, então a gente fez movimentos até o ano passado, de formação junto com SIR, discutindo o que é aluno de SIR, de laboratório. A nossa escola tem esse movimento porque a escola com alguns profissionais enxergam que é necessário. Mas isto não é de rede, porque onde a SIR não é da escola não há interação com ninguém. Aqui a gente interagiu, porque as gurias têm boa vontade, almoçávamos juntas e fazíamos reunião, nós também sabíamos que tem que aproveitar todo o espaço, e elas atendiam até alunos a mais, pra poder ajudar a dar conta, porque elas também sabem da necessidade. Na verdade não é uma situação adequada, acontecia porque o profissional estava disposto, o ano passado houve essa integração, porque a gente tinha este entendimento. Acho que isto está caindo cada vez mais, não porque as pessoas da equipe ou da SIR tenham mudado muito, mas é tanta necessidade de apagar incêndios pro pessoal da orientação e da própria supervisão, que não há mais tempo de interagir com nada.(pg.48)

Nota-se em sua fala o reconhecimento de que estes profissionais, desta escola, têm uma concepção de educação que auxilia o professor no enfrentamento dos problemas cotidianos. Com isso, percebe-se que Ana valoriza e contrai uma dívida de reconhecimento com aqueles profissionais que apresentam uma concepção inclusiva de educação, com os quais se identifica. Como resultado deste reconhecimento procura, através de suas ações, reforçar na prática, a

possibilidade de transformação do contexto educativo. Isso se reforça se levarmos em consideração o fato desta professora já ter sido parte integrante da equipe diretiva e ter escolhido voltar para a sala de aula. Da forma como fala sobre isso, deixa antever que desejava mostrar como é possível colocar em prática o discurso que veiculava enquanto supervisora. Demonstra que também se sente valorizada pela equipe diretiva da escola, que confia em seu trabalho e lhe confere créditos de reconhecimento.

Como já vimos no tópico sobre inclusão, Ana sente-se diferente com relação a outros professores. Esta diferença parece estar focada na disposição do professor em aprender. Também se poderia dizer que esta diferença evidencia concepções variadas de educação, em que um grupo estaria mais identificado com o que se chama comumente “ensino tradicional” e outro grupo mais progressista com uma concepção de educação inclusiva. Ana descreve:

(...) e tem outras pessoas que nem admitem, pegam e não querem, se recusariam e não saberiam como fazer porque têm medo, têm pavor. Eu não tenho medo, mas eu também não sei. Eu faço as coisas pelo impulso de fazer, pela tentativa de descobrir alguma coisa, mas eu sei que na escola ninguém sabe fazer isso (...) então, o que acontece, os professores, ou não sabem o que fazer, ou não têm muita vontade de saber o que fazer, os alunos ficam esquecidos num canto. E aí, como dar conta desses alunos que têm que avançar e que têm que aprender e que têm que progredir, e que a idéia é essa? (pg. 40)

Este questionamento parece remeter para a busca do professor que tenha um “perfil” que lhe permite trabalhar com qualquer tipo de aluno. Assim, Ana demonstra que de alguma forma sente-se valorizada, pois é uma das professoras que tem a característica de se dispor a trabalhar com todos os alunos. Por outro lado, desqualifica os outros professores, “que não têm muita vontade de saber o que fazer”. Esta postura pode impedir que se estabeleçam trocas de valores qualitativos entre estes grupos.

Esta idéia é reforçada se pensarmos que as experiências de êxito ficam reservadas à apreciação de um pequeno grupo de professores, não se estendendo ao coletivo de educadores da

escola. Inclusive na reunião observada do coletivo de professores desta turma a professora da SIR ressalta:

SIR: Este caso é muito interessante, deveríamos aproveitá-lo para mostrar aos professores a inclusão aqui, de uma característica de sujeito muito diferente do que a gente tem de expectativa para a grande maioria e o que a gente projeta de futuro pra ele, pra poder compreender um pouco isso que acontece.

reunião de professores - pg. 66

Aponta, justamente, para a necessidade de socializar estas discussões podendo mostrar os avanços e as projeções que estão sendo planejadas para este caso. Isso se torna muito importante se considerarmos que as escolas têm mostrado uma grande dificuldade de inserir alunos com necessidades especiais no terceiro ciclo. Atribuem as dificuldades ao grande número de professores que circulam divididos em disciplinas curriculares, que, em geral, levam a uma compartimentação com relação ao conhecimento e aos planejamentos das turmas.

Nesta mesma reunião, foram avaliados os avanços de Ariel em termos de aprendizagem e interação, destacando a construção de conhecimentos na disciplina de inglês. Destaca-se o seguinte diálogo:

Ana: com relação ao ano que vem, queria pensar com vocês o que seria mais interessante em termos de língua estrangeira, porque em geral as B30 tem francês, mas ele está demonstrando uma aprendizagem muito boa em inglês. Acho que não deveríamos incluir o francês, o que vocês acham? Ou talvez fosse melhor outro desafio? Porque provavelmente no C vai ser inglês, é só na B30 que vai ser francês.

SIR: eu acho que ele tem plenas condições

Ana: pode ser que ele goste. A N. é o tipo de professora com uma aula bem sistemática que talvez ele goste

Supervisão: poderia ser uma coisa diferente pra ele

Ana: a idéia é que pelo menos até a B30, eles tenham o máximo de contato com outras culturas, ele tem uma adoração por outras culturas, mais é inglês por causa do monopólio da televisão, mas talvez seja interessante. Estamos concluindo que talvez seja interessante ter um novo desafio com o francês.

Orientadora: depende um pouco do horário dos professores, acho que a professora F. vai ter que pegar.

Ana: é professora de espanhol?

Orientadora: não, é de inglês...

Ana: mas ela é muito legal, ela traz atividades de teatro, os alunos a adoram. Pensando bem, a N. não ia conseguir entrar na outra B20, ela ia bater de frente com os alunos. Com certeza a professora F. seria melhor...

Orientadora: vamos ter que ver os horários para o ano que vem e ver o que é possível.

Reunião de professores - pg. 67

Uma vez mais, opta-se pelo perfil do professor. Parece-me que com isto impedem que a discussão pudesse ter um âmbito maior, incluindo os próprios professores de língua estrangeira para tomar a decisão. Decidem *a priori*, o que pode ser melhor para os alunos, sem consultá-los. São decisões unilaterais, que mesmo baseada nas melhores intenções, não envolve o coletivo de professores que acaba não se implicando com as consequências.

Conclui-se que as trocas valorizadas são aquelas entre um grupo identificado por suas idéias comuns. Neste grupo há uma tentativa de coordenação dos valores, porque partem de uma escala comum, em que as idéias valorizadas são reconhecidas por todos. No entanto, parece não haver um avanço no sentido de coordenar diferentes escalas de valores, que poderia ser oportunizado pela interação entre todos os professores. Existem espaços de discussão coletiva, reuniões pedagógicas, que não foram observadas neste estudo, mas pela fala dos envolvidos nesta pesquisa podemos antever que estes espaços não são devidamente aproveitados para discussões pedagógicas.

Destaca-se, neste estudo de caso, que a professora-referência sente-se desafiada pelas diferenças apresentadas na relação com o aluno-foco, investindo na constituição de valores de troca que fortalecem o vínculo professor-aluno.

6. ESTUDO DE CASO B

“Abrir-se, acolher e aceitar o aluno”: a diferença como dispositivo de aprendizagem.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DO CASO

Turma: A20

Professora: Bia

Aluno-foco: Samira (27/07/98)

O segundo caso diz respeito a uma turma de A20, equivalente em termos de idade a uma primeira série. Compõem este ano-ciclo a professora-referência, uma professora de arte-educação, um professor de educação-física, uma professora volante/itinerante, além de uma estagiária do projeto de inclusão. A turma tem 26 alunos de sete e oito anos, sendo que dois deles são atendidos pela SIR, incluindo a aluna-foco da pesquisa.

Samira (8 anos) entrou na escola em março de 2006 e a mãe teve problemas para conseguir a matrícula, porque a escola, em um primeiro momento, avaliou que teria dificuldades de atender a menina frente ao diagnóstico revelado pela mãe: autismo. Com a insistência da família, uma professora colocou-se à disposição para acolher a menina e fazer uma tentativa. Esta professora, que já havia aceitado fazer parte da pesquisa, saiu da escola ao final do primeiro semestre sendo substituída por Bia, que constitui este caso como professora-referência da turma.

Com auxílio das professoras da SIR, a escola disponibilizou a estagiária do projeto de inclusão para apoiar a professora e acompanhar a aluna. Segundo relatos, o primeiro bimestre foi

difícil porque Samira não suportava ficar muito tempo na sala de aula, agredia os colegas, apresentava episódios de auto-agressão, não atendia às solicitações, gritava, não se entendia o que falava e apresentava movimentos estereotipados com as mãos. Em termos de atividades, aceitava apenas montar sempre o mesmo quebra-cabeça e o fazia com muita agilidade. Iniciou em horário reduzido e na medida em que foi adaptando-se à rotina escolar, ampliou o tempo de permanência na escola.

Ao final do segundo semestre, período da pesquisa, a aluna estava adaptada ao ambiente escolar, embora tivesse uma rotina um pouco diferenciada dos colegas. Apresenta um comportamento peculiar: 1) demonstra um interesse repetitivo pelos quebra-cabeças e um jogo de figuras; 2) circula livremente pela sala, detendo-se quando encontra algo de seu interesse e se a porta estiver aberta vai até lá e fecha; 3) expressa-se através de palavra-frase, por vezes, repete de forma ecológica o que está sendo perguntado; 4) utiliza expressões na terceira pessoa; 5) muitas vezes, utiliza a mão do adulto como instrumento para pegar alguma coisa; 6) no pátio, circula isoladamente, mas acompanha com o olhar a atividade dos colegas e às vezes, ensaia uma imitação do que estão fazendo (p.ex., pular corda); 7) quando solicitada, cumpre as tarefas rapidamente, sendo que demonstra resistência em se expressar graficamente; 8) em alguns momentos, busca a professora espontaneamente para fazer uma atividade.

Os colegas parecem não se importar com as rotinas diferenciadas de Samira e muitas vezes se beneficiam disso, indo até o quadro para desenhar com ela ou pegar brinquedos no armário. A professora mostra-se flexível, desde que tenham feito a atividade ou pelo menos tentado fazê-la, todos têm liberdade de ir até o armário e escolher algo para brincar. Além disso, na rotina da turma, existem momentos de brincadeira na sala de aula e também no pátio. Todas as crianças envolvem-se nas atividades e ajudam-se mutuamente. Se Samira incomoda algum colega de algum modo, eles intervêm diretamente com ela pedindo que pare e somente quando não

conseguem, pedem auxílio. Os colegas costumam ficar atentos às suas produções e quando aparece alguma novidade eles ressaltam em tom de conquista, contando para a professora.

6.2 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

- **Concepção sobre inclusão – A lógica das relações**

A professora Bia evidencia que sua posição sobre inclusão escolar tem relação direta com suas experiências anteriores. Ela diz:

Eu já tinha experiências de inclusão na outra escola, além disso, a minha mãe era professora de classe especial, eu cresci dentro de uma classe especial, pra mim inclusão, aluno diferente, é relativo pra mim, eu cresci com eles e via muito isso.(pg. 17)

O fato de conviver, desde a infância com crianças especiais faz com que Bia não estranhe a presença destes alunos na escola. Possivelmente tenha constituído valores positivos nestas trocas. A diferença lhe parece relativa, não determina um sentido *a priori*, porque se sente incluída nesta relação, faz parte deste contexto. Pode-se presumir que isto seja um exemplo do que a convivência com crianças com necessidades especiais pode provocar no desenvolvimento de uma pessoa.

Bia posiciona-se:

Então, eu vejo isso como um ganho pra eles. Pros outros alunos ditos normais, também acho, aprendem a ser mais tolerantes, a conviver com esses outros, a proteger, a aceitar outros tipos de coisa. (...) Eles tentam ver o sucesso das crianças. (...) acho muito bonito esse laço e essa relação que eles têm. E dos outros pais também. No início a gente vê uma atitude de defesa: “aquela criança vem pra cima do meu filho”, e depois não, “meu filho é amigo daquela criança”. Eu vejo como um ganho, é claro que em termos de trabalho, dá muito mais trabalho em sala de aula. (pg.17)

Demonstra uma concepção inclusiva de educação, reforçando o papel da interação entre os alunos no desenvolvimento de valores morais. Para Macedo (2005), a inclusão depende da lógica das relações em que a diferença provoca os sujeitos envolvidos a avaliarem a ótica do outro. “Nessa perspectiva incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo”. (pg. 23) Assim, as diferenças não são classificadas de acordo com um único modelo, mas se perspectivam na relação entre os pares.

Para a professora Bia, a sala de aula é um lugar de aprendizagem tanto para o aluno como para o professor. Acredita que a inclusão pode ser uma oportunidade para construir novos conhecimentos. Com relação à Samira, declara:

A Samira é uma total incógnita, nunca tinha visto e pra mim me incomoda muito, porque eu conto com o olhar deles, conto com a participação deles e dela eu tenho muito pouco. Essa coisa de não saber se estou fazendo certo, porque é bem isso, ninguém te diz, eu também não fui formada pra isso, a diferença que eu vejo é que eu procuro aproveitar isso como uma oportunidade de conhecimento meu, então ela está ali, o que eu posso aprender com ela, o que ela pode me ensinar, no que eu posso ajudar, e no que isso reverte pros outros. Aquilo que eu já tinha te dito, eu fiz um jogo pra ela e me dei conta que servia pra outros. Então isso, eu gosto disso. Eu vejo a sala de aula como esse lugar de estar aprendendo, e é isso que me faz ser professora, essa oportunidade de estar pesquisando e descobrindo. Se você é algo do tipo, ser aulista, dá o pontinho no quadro, não me servia... Mas eu me incomodo muito com essa questão de saber até que ponto eu contribuo ou não contribuo. Ao mesmo tempo a gente começa a ver nas falas dela e no manejo dela que alguma coisa está acontecendo, que ela está ali. (pg.19)

Revela com esta fala a sua posição diante do conhecimento, a epistemologia que sustenta sua prática. Expressa uma concepção interacionista, na qual o conhecimento se constrói na interação da sala de aula e promove aprendizagens para todos, incluindo o professor. Diferentemente da prática tradicional de ensino, empirista por excelência, em que o professor é visto como detentor de um saber que deve ser transmitido. Neste sentido, pode-se destacar conforme Macedo (2005), que o professor está usando uma lógica das relações em que qualquer

problema na sala de aula é um problema de todos, o que o desafia a refletir sobre seus recursos pedagógicos e a rever suas formas de se relacionar com os alunos.

Demonstra uma disposição de aprender na relação com o aluno, o que indica uma descentração do pensamento, ou seja, a possibilidade de se colocar no lugar da criança, para avaliar suas necessidades. Além disso, através da lógica das relações, reposiciona objetivos e atividades que possam ser estendidas ao maior número possível de alunos. Assim propicia que a turma conviva e compartilhe um número variado de experiências e objetivos comuns.

Com esta postura, Bia diferencia-se de um outro tipo de professor que designa como “aulista”. Pode-se supor que esteja se referindo a um professor que reforça a lógica de classes, em que um planejamento único (“dar pontinho no quadro”) deve servir para todos os alunos, cabendo a estes adaptarem-se ao conteúdo proposto. Se forem capazes serão aprovados, caso contrário o problema é do aluno que não tem condições de assimilar o planejado pelo professor.

Bia parece não se ressentir da falta de uma formação específica, já que quando fala “eu também não fui formada para isso”, o faz de uma forma irônica, querendo dizer que sabe que não existe uma receita pronta, ou uma formação capaz de prever tudo o que acontecerá no cotidiano. Sobre isto, comenta:

Então é muito mais uma questão da gente se abrir e acolher e aceitar este aluno que não é o aluno idealizado do papel, do que um curso especial... agora estou vendo que com a Samira, no autismo, com essas coisas mais específicas a gente precisa aprender um pouco mais sobre eles, eu estou muito mais numa coisa empírica, exploratória do que... (pg.27)

Destaca a idéia de que é preciso desligar-se do imaginário de um “aluno ideal” para ater-se ao aluno real que se tem em sala de aula, conhecendo-o e aprendendo na relação com ele quais as melhores estratégias para sua aprendizagem. Neste sentido, poderíamos falar de uma lógica das relações já que não se trata de “classificar o aluno”, revelar em que nível de aprendizagem se

encontra para “aplicar” os métodos mais adequados, mas de aprender na relação com ele. Trata-se de evidenciar suas características peculiares e operar a partir delas, construir estratégias baseadas nas necessidades atuais do aluno, flexibilizando rotinas e adaptando atividades, tendo em vista o sucesso do aluno, bem como o avanço frente a novos desafios.

Resta saber se a atitude de se “abrir, acolher e aceitar este aluno” é uma postura passível de ser construída através de algum tipo de formação em serviço. Parece que estas características compõem o “perfil” de um professor inclusivo já que, neste caso, foram determinantes para a inclusão de Samira na escola. Mas, a escolha dos professores para assumir as turmas que têm alunos incluídos revela que estas características, em geral, são consideradas como parte da personalidade do professor, como se fossem inatas e imutáveis.

Considera-se esta suposição um equívoco, se acreditamos que o sujeito se constitui de forma dialética na interação radical com o meio e, portanto, capaz de transformações ao longo da vida. Sob a visão de uma epistemologia interacionista entende-se que o sujeito é capaz de construir novas aprendizagens em patamares cada vez mais complexos, incluindo a reflexão sobre os próprios pensamentos e atitudes que propiciam tomadas de consciência e a reconstrução dos conhecimentos anteriores.

O fato de se abrir e acolher as diferenças está ligado à possibilidade lógica de se colocar no lugar do outro e compartilhar outros pontos de vista, assumindo que sua posição é uma entre todas as possíveis. De acordo com Piaget (1994/1932), esta é uma condição necessária para a verdadeira cooperação e autonomia do pensamento. Para o autor, o desenvolvimento intelectual e moral seguem percursos paralelos e interdependentes, mas não determinantes, já que o desenvolvimento intelectual permite um juízo moral autônomo, mas não garante que o sujeito aja de acordo com ele. O juízo moral autônomo constrói-se através de ações cooperativas conjuntas

entre pares, que possibilita a troca de pontos de vista e a construção de regras e valores que levam ao respeito mútuo e à cooperação intelectual.

Sendo assim, poderíamos nos perguntar quais as oportunidades de cooperação que se estabelecem nas formações acadêmicas ou mesmo em serviço. Supõe-se que a maior parte dos cursos veiculados para a formação de professores ainda se baseia em conteúdos a serem transmitidos, revelando uma epistemologia empirista. Estabelece-se um paradoxo interessante, ensinam-se professores na lógica da transmissão de saberes e espera-se que estes mesmos professores tenham uma prática interacionista.

Ainda poderia-se problematizar se a formação de professores é entendida somente como cursos de capacitação, pois a prática do professor e mesmo sua experiência de vida também o constituem como profissional. A professora Bia é um exemplo, já que além da convivência com os alunos especiais de sua mãe, foi supervisora na época da extinção das classes especiais, participando de discussões e práticas experimentais que não são consideradas oficialmente como formação, mas certamente não se trata de uma experiência qualquer. Nesse sentido, acredito que o perfil do professor inclusivo é resultado de algum tipo de formação, embora os próprios professores não o reconheçam. Resta a pergunta, de que formação específica estariam falando?

Com relação ao autismo especificamente, a professora admite que tinha uma idéia pré-concebida, resultante de um filme que assistiu, a partir do que acreditava que todo autista era muito inteligente e nunca direcionava o olhar para pessoas. Essa idéia tem se transformado, tanto em função da experiência, como através das leituras que tem feito sobre o tema. Bia explica:

(...) acho que eu tinha, como falei no início, a caricatura de um autista do filme, e era aquilo que eu levava e entendia de autismo. Aprendi muito, aprendi que nem todos são inteligentes, coisa que eu achava que era dada. Vi que a Samira tem uma possibilidade enorme de aprender, me deu um norte, para saber mais ou menos com quem é que eu estava lidando, quem é este ser, quem é esta pessoa, me dá conta que, bom, se o problema maior é a socialização, então ele tem que estar na sala de aula. Era a minha pergunta, junto com outros professores que todo mundo tem, que é, pra Samira será que

o melhor lugar é aqui? E ao ler estas coisas me dei conta que sim é aqui, agora, ela precisa de outros atendimentos pra dar conta de coisas que eu não consigo dar. Acho que até a própria relação com essa profe, com outra pessoa, andar neste ambiente, cruzar com essas crianças, tudo isso é muito rico pra ela. (pg.42)

Observa-se a mudança com relação a um conceito pré-determinado, em que autistas não olham e são muito inteligentes. Inclusive, tem um professor na escola, que com esta mesma definição, conclui que, então Samira não é autista porque ela olha. Já Bia compara a sua idéia com o comportamento da aluna e com a opinião dos autores, concluindo que sua definição não comporta todas as possibilidades. Interessante notar que esta dúvida não a deixa paralisada, mas a impulsiona a buscar recursos e informações que contribuem para sua própria aprendizagem.

Indica que há uma reflexão sobre o próprio pensamento, considerando outras possibilidades, na construção de uma nova conceituação. Uma construção intelectual importante que se opera no cotidiano, através da interação com a aluna, na troca de opinião com os colegas e na busca de leituras. Isto não faz parte da formação? Talvez se estes movimentos fossem capitalizados pela escola em espaços pedagógicos formais, possibilitando trocas no coletivo de professores, outras pessoas pudessem se beneficiar das discussões para seu próprio desenvolvimento. Principalmente, neste caso, em que o diagnóstico de autismo causou desde o início um certo desconforto.

Apesar de já possuírem outros alunos com necessidades especiais na escola, a equipe diretiva considerou que uma criança com o diagnóstico de autismo necessitaria outro tipo de acompanhamento que não teria condições de disponibilizar. Por um lado poderia-se dizer que a legislação garantiu o acesso à escola, por outro lado problematiza-se o impacto causado pelo diagnóstico revelado pela mãe. Já que a escola, de uma forma geral, garante o cumprimento da legislação, mas demonstra a preocupação de prestar um atendimento de qualidade e nesse sentido

pergunta-se se não haveria uma escola mais preparada para atender as necessidades da aluna, que se imagina *a priori*, requerer maiores cuidados.

Supõe-se que esta preocupação surja de uma idéia pré-concebida acerca do autismo, que como vimos, é passível de modificações, já que o diagnóstico não nos diz nada a respeito desta criança em particular. Muitas vezes a escola se fixa na necessidade de obter o diagnóstico de determinadas crianças, como se classificá-las respondesse às dúvidas cotidianas ou então, como motivo para a exclusão. Na lógica das classes, o diagnóstico classifica as crianças em escolarizáveis ou não, submetendo o âmbito escolar à ordem médica. Se o diagnóstico for assimilado na lógica das relações, como fez Bia, operando como um parâmetro possível entre outros, ajuda a entender o ponto de vista da criança, facilitando a construção de um vínculo possível para a aprendizagem. Sendo assim, a sugestão de Bia para discutir mais sobre o autismo e suas peculiaridades pode ter um efeito interessante para todos os professores.

Embora Bia não se remeta a experiências de formação em serviço oferecidas pela SMED, não podemos desconsiderar que a RME, além de possuir um quadro de professores altamente qualificados, recebeu, durante muitos anos, investimentos maciços em formação de professores. A idéia de uma Escola para Todos, foi muito veiculada na maior parte dos cursos oferecidos pela SMED e foi muito debatida, principalmente na implantação dos Ciclos de Formação (1995) e nos anos seguintes.

Conclui-se que a concepção de inclusão formulada por Bia não é resultado direto de uma formação específica, mas, entre outras coisas, resultado de experiências vividas e valores constituídos a partir do convívio com crianças portadoras de necessidades especiais. Suas formulações evidenciam-se na prática e a fazem ser reconhecida e valorizada pela direção da escola. Isto se explicita quando questionamos como chegou a ser professora desta turma. Bia responde:

Com a autorização da direção, por me conhecer, pelo trabalho que eu já fazia. Nessa escola eu já trabalhei com turmas diferenciadas, então havia uma confiança, tanto que ficava, eles não queriam perder essa professora, mas já que é você que está vindo, tudo bem, uma pena não ficar com as duas. Mas foi bem tranquilo, a escola me acolheu muito bem, por eu já ter sido professora. (...) Era essa turma. E quando eu assumi, abriu vaga na outra escola que eu queria, mas aí já tinha me comprometido com essa, e pela Samira, como é que vou abrir mão agora e vou pra outra, quem fica com essa turma? Quem assume a Samira? Então por compromisso acabei ficando por aqui. (pg.33)

Sendo assim, vislumbra-se que a escola procura um professor com “perfil” para assumir esta turma. Como já discutimos anteriormente, isto valoriza o professor em questão, mas também pode sobrecarregá-lo. Na presente situação Bia fica com a idéia de que se ela não assumir, ninguém mais na escola vai querer. Permanece pelo compromisso assumido com relação à aluna, o que expressa respeito a um acordo que visa o bem comum, portanto um comprometimento moral autônomo, que poderíamos chamar de ética profissional. No entanto, o fato de ser valorizada pela direção não implica reciprocidade, pois Bia critica a escola:

(...) no geral, eu penso que deveria ser assim, só não acho que deva ser do jeito que a escola acolhe esses alunos, porque até agora, inclusão é: vai para a sala de aula e o professor- referência fica com ele, isso eu não acho inclusão. (...) mas ao mesmo tempo ninguém pensa outra forma, ninguém faz uma outra estrutura, por exemplo, está dado que são tantos módulos e é desse jeito. E não precisaria, porque esta escola tem espaço, tem sala e tem profissionais, era só pensar diferente. Mas ainda acho que a escola pensa em função do professor, não é em função dos alunos. Se vê o melhor horário pro professor, o melhor módulo pra ele, e não pros alunos, enquanto for assim... Enquanto o professor-referência tem 11 módulos, e o de área 9 e fica assim, esses teriam módulos pra oferecer alguma coisa pra essas crianças. (pg.17)

Revela um descontentamento com o envolvimento institucional. Acredita que a inclusão, hoje, depende exclusivamente da iniciativa de alguns profissionais. De fato, o ideal de uma escola inclusiva supõe o envolvimento de todos os educadores e funcionários da escola, bem como da comunidade em geral, mas sabe-se que isto é um processo que se constrói aos poucos e não atinge a todas as pessoas da mesma forma, ao mesmo tempo. Bia parece não reconhecer que o fato da equipe diretiva se certificar de que ela assumiria esta turma tem como efeito garantir a

permanência da aluna na escola, portanto, um certo avanço frente à inclusão. Ao mesmo tempo, reforça sua convicção inclusiva de educação quando argumenta que a escola deve adaptar-se ao contexto, criando novas formas de interação e de organização dos tempos e espaços, a fim de acolher todas as crianças.

Com relação à proposição de Mantoan (1997) de que as escolas inclusivas deveriam propor um modo de constituir o sistema educacional que considerasse as necessidades de todos os alunos e se estruturar em função dessas necessidades, vemos a dificuldade de se operacionalizarem algumas mudanças no cotidiano que pudessem colaborar para isso. Corroborar esta idéia o fato de que as adaptações de tempo necessárias para a inclusão da aluna na turma não vêm acompanhadas do oferecimento de outros espaços ou atividades para a permanência da aluna na escola, durante o turno inteiro de aula.

Com relação à sua experiência atual, Bia evidencia que toda a turma ganha convivendo com a Samira e com outro aluno que tem extrema dificuldade cognitiva, embora isso exija um trabalho redobrado em termos de planejamento. Preocupa-se em saber se realmente está contribuindo para a aprendizagem destas crianças, principalmente no caso da Samira porque ela resiste muito a fazer qualquer tipo de registro por escrito, bem como demonstrar suas aprendizagens. Mesmo assim, considera:

(...) mas eu me dou conta de que se ela ficasse numa sala só com crianças iguais a ela, o que ela ia aprender se a dificuldade dela é se relacionar com este mundo. Quer dizer, eu vou proteger ela e botá-la numa caixinha, ela não vai mudar em nada, então vejo que o lugar dela sim é aqui. Agora ela tem que ter estes atendimentos todos, acho interessante que tenha a SIR, a fono, psicólogo e tal, porque eu pouco dou conta disso. (pg. 28)

Neste sentido, pode-se dizer que a experiência atual reforça sua concepção acerca da inclusão, bem como possibilita novas reflexões sobre o autismo. Supõe que o convívio com as diferenças pode levar Samira a interagir melhor no meio social, o que indica que a socialização

promovida pela escola tem um papel importante no desenvolvimento da aluna. Esse argumento é reforçado por Kupfer (2001), quando sustenta que a escola pode contribuir para a retomada da estruturação perdida para o sujeito, na medida em que mais do que aprendizagem, oferece um lugar na cultura oportunizando a construção de laços sociais.

Com relação ao planejamento pedagógico para a turma, Bia possui um objetivo geral, no caso, ensinar a ler e escrever, mas varia nas atividades e exigências de acordo com as possibilidades e necessidades de cada um. Explica:

(...) se eu acredito que os alunos são diferentes, e que aprendem diferente eu também tenho que tratar eles de forma diferente. Às vezes é a mesma folha, mas o que eu exijo deles são coisas diferentes, não é a mesma coisa. Agora trabalhando com letra minúscula, os que não conseguem escrever com esta letra, bom, eles têm que identificar, podem escrever com a letra bastão, não tem problema, o objetivo é identificar a letra. É diferente a forma de avaliar cada um, se a gente diz que cada um vale por si mesmo, a gente tem que estar cuidando disso sempre. (pg.32)

A professora demonstra uma preocupação com a coerência do pensamento, com a epistemologia que sustenta sua prática, buscando ações que sejam condizentes com aquilo que acredita. O objetivo geral permanece e pauta a avaliação de suas estratégias, mas não é o único referente para a avaliação da produção dos alunos. Remete à lógica das relações, pois introduz um referente na interação com cada aluno, passando a avaliar cada um segundo sua própria trajetória. Não exclui o referente externo que classifica os que sabem escrever e os que não sabem, mas introduz referenciais que incluem aqueles que estão em processo, aprendendo a escrever, como possibilidade de alcançar a aprendizagem completa a qualquer momento.

Preocupa-se que todos tenham acesso a mesma temática, mas a medida que estabelece objetivos parciais lança mão de múltiplas estratégias que levam ao planejamento de atividades diferentes para determinados grupos de alunos. Inclusive atividades que foram pensadas em especial para Samira mostraram-se úteis para outros alunos.

Segundo Bia, para trabalhar com atividades diferenciadas, conversou muito com os alunos sobre as diferenças de cada um e o modo com o qual cada um aprende, contexto em que cada um faz o que consegue e os que podem mais vão fazer mais. Este argumento também foi utilizado para justificar a rotina diferenciada de Samira, que muitas vezes não cumpre as atividades combinadas e circula muito pela sala. Assim, as crianças passaram a querer auxiliar os colegas, sendo estimulados pela professora que aproveita para escutar as estratégias veiculadas por eles que, por vezes, são mais efetivas que suas explicações. Bia destaca:

(...) então eles estão muito mais vinculados à aprendizagem, do que em fazer certo, ganhar nota, porque não passa por aí. Acho que essa é a diferença, tu estabelece um contrato com os alunos, por punição, e passar e ser o melhor, tu vai ter uma forma de eles agirem na sala de aula. Agora se tu estabelece por aprendizagem, por eu crescer, pelo que eu posso fazer hoje... a questão de fazer um ditado, por exemplo, no início um copia do outro, porque eles fazem as atividades assim, juntos, e aí quando tu começa a estabelecer que cada um faz o que pode, o que sabe, pra que eu possa ver o que vocês já sabem, se vocês copiarem eu vou achar que vocês sabem tudo e vou adiante. Então, eles ficam apreensivos e acabam mostrando o que sabem. Agora, eles se cobram muito, já sabem que não escrevem correto, que falta letras, eles fazem esta auto-análise neles, e eu costumo também fazer avaliação das aulas, avaliação dos professores. (pg.30)

(...) nessa turma, eu tive que configurar diferente os jogos, normalmente, eu sempre fiz jogos por conhecimento, mas como eu tenho a Samira e o Rodrigo que não conseguiriam executar essa tarefa e seria... O Rodrigo quer muito participar, por exemplo, ele sempre se coloca, e eu, e a minha vez. Não ia mostrar essa frustração pra todo mundo, então eu tive que alterar os jogos, pra que todos pudessem ajudar, quer dizer, ele comanda, ele joga o dado, ele escolhe a palavra, mas os colegas podem ajudar, e tal. São jogos mais cooperativos do que competitivos, às vezes, a pontuação é pelo dado, quer dizer, é pela sorte e não pelo conhecimento. (pg.31)

Ao explicitar para a turma as diferenças na produção de cada um, deixa clara a sua própria estratégia de trabalho, oportunizando que os alunos compartilhem de seus objetivos e avaliem conjuntamente os resultados obtidos. A professora propicia assim, um ambiente de cooperação em que os alunos preocupam-se em auxiliar os colegas que têm mais dificuldade, mas não perdem de vista seus próprios objetivos. Ao incentivar a ajuda mútua propicia uma interação

entre pares que pode levar à verdadeira co-operação intelectual, ou seja, oportuniza que as crianças operem em comum.

Além disso, explicita que relações baseadas na punição têm efeitos no comportamento das crianças, levando a competição que pode determinar a exclusão de quem não atinge o objetivo de imediato. Assim, o incentivo à cooperação também é uma estratégia para a inclusão de todos. Pode-se acrescentar, de acordo com Piaget, que somente a cooperação é capaz de conduzir a autonomia do pensamento.

Bia apresenta flexibilidade em seu planejamento, que demonstra sua capacidade de descentração, pois é capaz de se colocar no lugar do aluno e deduzir a ineficácia do que havia planejado. Como exemplo disso destaca-se a seguinte observação:

Quando a prof começa a atividade, Samira fica circulando ali na frente de um lado a outro, chega na mesa da prof e remexe os papéis. Olha e tenta pegar o papel. A prof está propondo uma dobradura. Demonstra a primeira dobra e Samira começa a remexer nas tesouras, que é o próximo passo! A prof pára, senta, pega o papel, lhe dá a tesoura e deixa ela tentar recortar. Eu só me dou conta de que era realmente o próximo passo quando as crianças perguntam se é para cortar. A prof retoma o trabalho com a turma. Quando Samira desenha no quadro ela aproveita para indicar mais coisas no desenho.

Obs. 7 pg.15

Bia comenta:

A minha aula da quinta-feira era outra, mas do jeito que eles estavam agitados e incomodados, não tinha como eu gastar a minha lábia até eles ficarem quietos, eu já tinha feito uma dobradura uma vez e vi que eles se acalmam com aquilo, tanto que eles se sentaram e fizeram numa boa. (pg.45)

Esta flexibilidade permite antever que dentre os objetivos pedagógicos da professora a interação com a turma tem um papel privilegiado, permitindo relegar uma atividade formal a um segundo plano em prol da participação e engajamento em uma proposta mais lúdica. Aproveita a “agitação” da turma, para realizar uma atividade que requer um esforço mais motor do que propriamente intelectual. Sendo essa uma atividade, que já vinha se repetindo em alguns

momentos na sala de aula, pôde-se observar o envolvimento de Samira, que do seu “jeito” mostrou que já tinha internalizado a seqüência dos procedimentos necessários para a realização da tarefa.

Nestes recortes constata-se que a professora faz um planejamento de acordo com um objetivo geral e procura regular as ações posteriores através da avaliação dos resultados das atividades propostas aos alunos. Pode-se analisar este processo através do esquema da tomada de consciência proposto por Piaget (1978/1974a), desenvolvido no subcapítulo 3.3.

Para fazer sua avaliação, Bia parte das produções e/ou condutas dos alunos, ou seja, o resultado exterior das ações (P) em direção à análise de suas próprias ações (C) e análise da produção do aluno comparado com ele mesmo (C’). Analisa os resultados em função dos meios empregados. Ao vislumbrar um objetivo geral, tem a turma como objeto de sua ação, mas consegue desdobrar este objetivo tomando as características de cada aluno em particular, regulando suas ações também a partir destas particularidades. Para análise de suas próprias ações tem como critério seu objetivo geral, portanto, a finalidade de sua ação (C). Para avaliar a resposta dada pelo sujeito, analisa com base em suas produções anteriores (C’), comparando ao longo do tempo para avaliar se há crescimento e assim compreender o processo de seu aluno (O).

Poderíamos dizer que este é um processo de tomada de consciência de primeira potência já que está voltado para análise dos meios empregados para se chegar a determinada finalidade, mas não chega a considerar os mecanismos inconscientes da ação ou produzir uma nova conceituação. Trata-se de um processo de reflexão sobre a prática que permite o novo planejamento das ações, que deveria ser comum para qualquer profissional, no entanto, a experiência de assessoria a professores nos leva a crer que, muitas vezes, os planejamentos ficam circunscritos à confecção de atividades e a avaliação é somente do aluno.

Conclui-se que a professora Bia demonstra um pensamento autônomo capaz de se descentrar e promover a interação dos alunos de forma cooperativa, portanto, inclusiva. Reforça a lógica das relações na medida em que se dispõe a aprender na interação com os alunos, buscando, através de leituras e reflexões, construir conhecimentos que subsidiem a prática pedagógica.

- **Interação professor x aluno – aprendizagem e constituição de valores de troca**

A professora Bia procura observar as condutas de Samira tentando interpretar as razões que a fazem agir de determinada maneira, já que a menina tem dificuldades na comunicação, nem sempre conseguindo expressar através da linguagem seus desejos.

Como exemplo, citamos a seguinte observação:

Samira circula muito pela sala e várias vezes se dirige até a porta, abre-a sai no corredor e dá uns gritinhos, se a porta está aberta vai até lá e fecha. Dá uns gritinhos de vez em quando na sala e os colegas dizem para que não grite.

Obs. 1 pg.2

Bia comenta:

(...) ela vai e me olha... a gente anda ali (no corredor) e como é que as outras crianças se comportam? (gritando e correndo) então ela associou o corredor para gritar e realmente é o que ela faz, tanto que ela grita, raramente na sala, é na sala quando os outros estão muito eufóricos, ela capta aquilo e grita, mas senão é no corredor que ela grita. Porque ela vê aquelas outras crianças daquele jeito, associa isso àquele espaço, mas daí eu tenho deixado, ela vai lá, volta.(pg.27)

(...) ontem por exemplo, notei que nesses dois dias ela ta muito alterada, com esse grito e tal. Comecei a reparar que ela vai pro corredor porque ela quer a mãe e ontem ela colocou a mochila nas costas. Eu perguntei duas vezes pra ela: Samira tu quer ir pra casa, é isso, tu quer a mãe? Ela me olhava e nada, de repente ela me apareceu com a mochila, eu disse, bom, então vamos pra casa. Aí falei com a mãe, realmente, cinco dias em casa, é muito tempo e ela se desorganiza muito fácil. (pg.20)

Observa-se que a professora faz uma inferência para interpretar o comportamento da menina. Cria uma hipótese geral acerca da imitação. Para tanto parte da observação do

comportamento, mas utiliza-se de suas próprias idéias para atribuir uma significação (o comportamento dos alunos nos corredores da escola), que segue em equilíbrio até a ocorrência de um evento que não se encaixa nesta possibilidade, demonstrada pela insistência na repetição. A professora é forçada, então, a atribuir um novo significado (quer ir para casa) e procura obter confirmação. Interessante notar que ao confirmar a segunda hipótese, não exclui a explicação anterior, mas agrega um novo elemento que é o tempo em que esteve afastada da rotina escolar.

Evidencia uma descentração do pensamento, pois se coloca no lugar da aluna para fazer uma interpretação dos motivos que poderiam levar a assumir determinada conduta. Tenta pensar o que a aluna pode estar querendo dizer através do comportamento já que não consegue se expressar pela fala. O fato de Bia atribuir um sentido ao comportamento já constitui um valor de troca nesta interação, pois faz com que a professora lance perguntas e espere algum retorno que confirme ou não sua hipótese. A professora faz um investimento desinteressado no sentido de que sua ação (atribuir um sentido) visa estabelecer uma comunicação que atenda aos interesses imediatos da aluna promovendo uma relação de troca entre elas. Relega seu próprio interesse a um segundo plano, uma vez que a finalidade de sua ação é satisfazer uma necessidade atual da aluna.

Também se pode dizer que há um predomínio da lógica das relações já que a professora interpreta a conduta da aluna com base no contexto vivenciado, referindo o convívio com alunos de outras turmas, ou mesmo o afastamento da rotina escolar. Suas hipóteses partem do contexto educativo e dessa forma Samira é incluída como aluna. Considera-se isso positivo, de acordo com Jerusalinsky (1997), já que, do ponto de vista da representação social, a escola confere um lugar de trânsito, diferentemente do hospital psiquiátrico, por exemplo. Sob a perspectiva psiquiátrica, em que há um predomínio da lógica das classes, os mesmos comportamentos, poderiam ser descritos como repetitivos e estereotipados, incluindo-a na categoria dos autistas. Como já

discutido anteriormente, esta classificação muitas vezes paralisa o professor, colocando-o em uma posição de ignorância frente ao diagnóstico que diz muito pouco sobre as possibilidades de aprendizagem do sujeito.

Os primeiros contatos da professora com Samira foram mediados pelos quebra-cabeças, que se pode considerar um objeto significativo, utilizado como valor de troca. Durante todo o período de observação Samira mantém a rotina de chegar na sala de aula e pegar um quebra-cabeça para montar, ou um jogo de figuras e letras, do qual separa somente as figuras. Bia relata:

Quando eu cheguei, como funcionava: ela ficava no fundo da sala, com um quebra-cabeça único que ela tinha, montava a única figura humana que tinha, era um quebra-cabeça de cinquenta peças, e ela montava seis peças daquelas, e todo dia ela fazia aquilo e fica lá fazendo aquilo, e eu chegando com todas aquelas crianças, tentando conhecer. Acabei deixando durante algum tempo aquilo, pra poder pegar. Até porque foi difícil eles me aceitarem, a maneira com que eu trabalho. A outra professora tinha uma outra forma de interação e de proposta. E aí a estagiária de inclusão começou a me cutucar. Isso foi muito bom, ela me dizia: o que nós podemos fazer com a Samira, ela está aí. E a estagiária com a outra professora não tinha tanto espaço, ela não conseguia dizer as coisas e ela sabe muito da Samira, e aí a gente começou a trocar, vamos tentar tal coisa, e nessas eu comecei a trazer outros quebra-cabeças, tentar um menor, tentei trazer os maiores para que todos montassem, e aí eu fui indo, e descobrindo que ela sabia o alfabeto, que gostava das fichinhas, e aí a gente foi aprendendo com ela, por onde a gente ia.(pg. 20)

A professora procura focar sua ação no interesse da aluna, oferecendo-lhe outras opções de quebra-cabeça, possibilitando o início de uma troca, que também remete para a interação com a turma, na medida em que propicia atividades em que todos podem participar. Institui um valor de troca a partir de uma atividade na qual Samira tem facilidade, intervindo para produzir uma troca cooperativa entre pares. Torna a interação possível e através desta troca procura entender o funcionamento da aluna.

Bia considera que a aluna evoluiu muito desde então. Destaca:

(...) no início não registrava nada, ela não desenhava. Nenhuma caneta nem um lápis, nada que deixasse a impressão, não permitia. Na areia, eu via que ela pegava um pauzinho e contornava o pé, eu pensei vou usar a areia com o pauzinho, e ela apagava

com o pé dela, não permitia, tentava escrever Samira, não deixava, dizia “não é assim”, “nunca mais”, ela fala muito nunca mais, digo pra ela, nunca mais não, amanhã tem mais (...) começou com o polegar, com a impressão, pegava o giz do quadro, botava o dedinho no giz, a mão no pó de giz e colocava no quadro, deixando impressões, e hoje em dia ela desenha, então pra mim! Desenha no quadro, desenha na folha, o desenho com tinta dela, antes era uma brincadeira de água na tinta, o prazer dela era ver a água na tinta, o líquido. Hoje ela já desenha a figura humana, a mesma figura que ela desenha com lápis, ela desenha ali, faz os olhos, etc. Eu vejo esse crescimento do trabalho da escrita, da impressão, mas ainda está no desenho, ainda não foi para uma palavra, ou outro lugar. Mas já pega um lápis, e uma canetinha, giz de cera, coisa que ela não fazia, até pra pegar era uma coisa assim. Agora ela já está tentando descobrir qual é a melhor forma, o melhor jeito. (pg. 25)

Além da evolução em termos de registro, esta fala evidencia um valor de troca expresso na linguagem. Quando a professora responde dizendo que amanhã tem mais, tenta intervir diretamente na fala da menina (“nunca mais”) atribuindo-lhe um outro significado, abrindo a possibilidade de repetir a situação em um outro momento, trazendo à cena a causalidade e a possibilidade de retorno do que foi apagado. Ao brincar de escrever na areia, mostra através da ação que é possível escrever, apagar e reescrever, dependendo da vontade de quem está escrevendo. Este exercício se torna significativo frente ao objetivo de que Samira escreva. Tanto que a aluna demonstra avanços, principalmente com relação aos desenhos (ANEXO II), como se vê nas seguintes observações:

Samira cansa-se rapidamente da atividade e vai para o quadro, a estagiária e a prof permitem sem problemas. Desenha uma figura humana e apaga em seguida. Repete isto várias vezes e na última deixa desenhado no quadro.
Aceita intervenções quando está desenhando, a estagiária sugere que ponha cabelos, mãos e etc., a que ela atende localizando corretamente todas as partes do corpo.

Obs. 1 pg.2

A prof organiza as classes em fileiras horizontais à frente do quadro. Samira aproxima-se do quadro e desenha a figura humana com algo em cima da cabeça que parece um chapéu que antes não fazia.
A prof começa a aula fazendo as crianças recontar a história de uma bruxa que haviam trabalhado outro dia. Mostra os desenhos que eles fizeram sobre a fuga da bruxa.
Penso que o desenho de Samira pode ter relação com um chapéu de bruxa.
A prof começa a contar uma nova história sobre a bruxa. Samira está circulando, vai até o corredor e dá um gritinho, volta e bate a porta. A estagiária chama-a para vir escutar a história.

Samira senta em seu colo com as figuras na mão. A estagiária vai chamando a atenção para o que a prof está falando. Ela fica no colo parada, mas parece não prestar muita atenção.

A prof pede para que uma criança distribua as folhas para o trabalhinho. A menina entrega uma folha para Samira. Ela prontamente pega um lápis de cor na classe do colega ao lado e começa a pintar.

A estagiária a chama para outra atividade, mas ela não se interessa, depois que terminou de pintar começa a circular pela sala. Vai até o quadro, desenha a figura humana e a prof diz para ela desenhar o chapéu da bruxa, a que ela atende desenhando o que havia desenhado antes. A prof chama atenção para o ângulo do chapéu, gesticulando com as mãos, e ela desenha um arredondado com um traço no meio. Acho que o risco representa o ângulo.

Obs. 4 pg. 9

Retomando este fato na entrevista constata-se que Samira começou a desenhar o chapéu há algum tempo e tem relação com as histórias de bruxas contadas na sala de aula, já que a professora vem trabalhando há vários dias com esta personagem. Segundo Bia:

Sim, já tinha contado história da bruxa, e disse vamos fazer o chapéu da bruxa. Porque às vezes eu fico: vamos desenhar um avião, vamos fazer uma casa, pra tentar tirar ela da figura humana, aí quando eu desenho um avião ela diz avião, mas ela não faz, mas ela não apaga o meu desenho (...) Isto eu noto, a gente não nota o quanto ela absorve, o que ela apreende daquilo tudo, ela apreende dá um sentido, eu vejo uma necessidade de dar um sentido pras coisas sempre. (pg. 23)

Observa-se uma aprendizagem que se relaciona ao conteúdo proposto em sala de aula.

Corroborar esta idéia a fala da estagiária:

Estagiária: Eu noto também que com relação ao contexto, por exemplo, se a Bia está contando alguma história, ela sempre traz algo dela. Como naquele dia da história da bruxa, ela dizia, é de medo, é de medo, não estava escrito ali que era de medo, mas ela estava deduzindo, hipótese dela dizer que esta história é de medo, de terror. Então noto que ela tem um entendimento, sabe, ela interpreta as histórias em si, ela tem uma abrangência, ela abrange os conteúdos.

Entrevista estagiária – pg. 88

Quando a professora chama atenção para o ângulo do chapéu a aluna revela seus esquemas de pensamento, que correspondem, segundo Piaget (1993/1948), ao estágio I no desenho das formas geométricas. Para o autor, a cópia das figuras geométricas no desenho de crianças demonstra que, embora conhecendo as formas euclidianas como círculo, quadrado e triângulo, a criança tem dificuldade de representar os ângulos retos porque os caracteres

topológicos de vizinhança, fechamento e envolvimento têm primazia sobre a percepção imediata. Parte de um estado de indiferenciação, em que a criança faz garatujas espontâneas, atingindo as formas circulares, para a partir do estágio I obter algum tipo de diferenciação, em que faz formas circulares com traços dentro que representam os ângulos. Assim, conclui que “a abstração da forma é uma verdadeira reconstrução daquele, a partir de ações próprias e do espaço sensório-motor depois mental e representativo, determinado pelas coordenações dessas ações”. (pg.93)

Sendo assim, vemos através do desenho de Samira que ela se encontra às voltas com a construção do espaço em nível sensório-motor. Ao mesmo tempo, com a observação da estagiária, vemos que Samira é capaz de relacionar a história da bruxa com a palavra medo que não estava descrita na história, o que revela um certo nível de representação.

Quando a professora fala sobre “dar sentido” temos a necessidade de investigar a que está se referindo, uma vez que a aluna demonstra dificuldades de simbolização. Para Bia isto quer dizer:

Crianças, normalmente, com dificuldades, com algum retardo, elas não dão sentido às coisas, elas fazem as coisas mecanicamente, o que eu achava que um autista fosse fazer. Se eu apresento palavras, o que uma criança dessas vai fazer, ela vai pegar, vai olhar igual e vai colocar ali, mecanicamente ela está fazendo aquilo, não há um pensar, eu estou colocando mesa porque aqui tem mesa, não faz isso, faz porque tem quatro símbolos e aqueles quatro símbolos são iguais então eu boto ali, ela não. Ela tem que saber o que é aquilo ali, daí ela procura, ah é uma mesa. Isso eu noto de diferença, coisa que o outro não faz. E ela procura, não sei se pela ligação com essas figuras, esse modo dela de ver as coisas, que tudo tem um... então ela tenta aplicar aquilo também a mesma lógica.

Ela procura, eu já notei que no início, nessas atividades de papel eu dava as palavras do alfabeto do quadro, até pra aprender a procurar referências, e ela, sem eu falar, imediatamente, começou a olhar e se deu conta que aquilo era de lá, e aí ela passava a olhar procurar, ver o que é aquilo. Acho que talvez, até porque o vocabulário dela, ela nomeia muito, talvez ela tenha essa necessidade de nomear tudo, coisas, tudo são coisas, ela nomeia, talvez esse seja o barato dela, então aquilo também ela tem que nomear, acho que passa por aí. Mas é difícil, as vezes trago a folha, “vem Samira”, ela vem e já sabe que tem que fazer, então faz como que dizendo, “ta aqui eu fiz”, e outras vezes ela procura a folha e ela quer desenhar, ela também faz esta coisa inversa. Mas é muito difícil eu conseguir fazer uma atividade mais diretiva, pra ver, “essa é a letra s de Samira”, não consigo fazer isso... (pg. 24)

Parece que a professora se refere ao ato de nomear o objeto, reconhecê-lo na forma de uma figura e relacioná-lo com a escrita. Dar sentido às figuras levaria ao sentido da escrita? Nomear é o mesmo que dar sentido? Entendemos que a atribuição de sentido depende da função simbólica que permite representar algo na ausência do objeto. Para Piaget (1978/1945), a constituição da função simbólica depende da diferenciação e coordenação entre significantes e significados, sendo que os primeiros significantes diferenciados seriam fornecidos pela imitação e seu derivado, a imagem mental, enquanto as significações seriam fornecidas pela assimilação predominante no jogo.

Com relação à simbolização destaca-se a seguinte observação:

Samira tem preferência por um jogo constituído por figuras que se encaixam com palavras, sendo que escolhe somente as figuras e fica com todas elas na mão. Pega a figura, nomeia corretamente, dependendo da figura representa simbolicamente por gestos a sua função, por exemplo, pega a figura da xícara e faz de conta que toma, se for um olho coloca-a na frente do próprio olho ou em direção ao olho de outra pessoa. Por vezes, pega a figura, nomeia, dá um assopro e com um gesto faz como se fosse lançá-la em direção ao quadro onde estão coladas as letras do alfabeto e figuras correspondentes. Parece se deter na letra inicial da figura.

Obs. 2 pg.5

Poderia-se falar de jogo simbólico? Apesar de encenar corretamente o ato de tomar café em uma xícara de papel, Samira não leva adiante as implicações de convidar alguém a tomá-lo, ou seja, não continua a brincadeira. No caso, a brincadeira parece se resumir a nomear as figuras, marcar sua utilidade e com que letra começa. Parece usar este jogo para colar um determinado significado a uma figura, onde o desenho de uma xícara enseja sempre a mesma reação, um assoprinho para esfriar e tomar um cafezinho, sendo que café começa com C. Ao invés de jogar com significados e significantes, atribuindo diversos significados a um mesmo significante, como seria o caso de utilizar um objeto qualquer para “fazer de conta” que é outra coisa, como é próprio do jogo simbólico.

O fato é que o jogo simbólico é precário e há um predomínio da imitação. Para Piaget (1978/1945), somente o equilíbrio entre assimilação (jogo simbólico) e acomodação (imitação) pode levar à representação cognitiva. Na medida em que o equilíbrio aumenta e atinge a permanência, a imitação e o jogo integram-se na inteligência, a imitação tornando-se refletida e o jogo construtivo. A reversibilidade que caracteriza o equilíbrio de uma assimilação e uma acomodação generalizadas leva à representação cognitiva ao nível operatório. Supõe-se que a falta deste equilíbrio determina a dificuldade de operar em nível representativo, que vem a dificultar, por exemplo, a interpretação de um texto, mesmo sendo capaz de ler e escrever. Portanto, dizer que Samira dá sentido às palavras e figuras restringe-se ao fato de associar o nome da figura com a grafia correspondente, ou seja, consegue atribuir um significado a palavra escrita, indicando um processo de aprendizagem, mas não se refere necessariamente à possibilidade de representação cognitiva operatória.

Obviamente, para aprofundar esta discussão sobre aprendizagem teríamos que destacar os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de construção da lecto-escrita, o que não faz parte dos objetivos imediatos. Em todo caso, aproveita-se o percurso teórico para problematizar as idéias trazidas pela professora, no sentido de produzir questões que possam impulsionar novos problemas de pesquisa. Neste estudo, importa evidenciar o pensamento da professora para entender que implicações isso produz na relação professor-aluno.

Bia segue elaborando hipóteses com relação à escrita de Samira:

(...) às vezes tento escrever com o nome dela, mas ela não segue. O desenho ela permite, mas as letras... Agora ela deu para desenhar em cima da minha escrita, porque antes eu escrevia no quadro e ela se organizava no espaço que sobrava, agora ela deu pra desenhar em cima do que eu estou escrevendo, e as crianças, professora como é que nós vamos fazer? Talvez por uma impossibilidade de escrever, mas como que dizendo, o meu desenho alcança a tua escrita, algo assim, já que ela está percebendo muito mais o que os outros fazem, e já, também, que os outros estão fazendo muito mais do que faziam...(pg.68)

Mais uma vez a professora faz uma inferência, em busca das razões desta conduta. Supõe que este comportamento significa um avanço na tentativa de escrever. Demonstra uma descentração, pois se coloca no lugar da aluna tentando expressar o que ela possa estar pensando. A professora atribui um sentido a esta ação e tenta confirmá-lo a partir de outras atitudes em que Samira observa atentamente os desenhos das outras crianças, inclusive permitindo-se completar o desenho dos outros. No caso da professora, o fato de atribuir um sentido às ações da aluna está diretamente relacionado com uma representação operatória, pois implica operar a partir de proposições hipotéticas, para as quais busca confirmação, possibilitando a complexificação dos conhecimentos anteriores. Entende-se que o fato de atribuir um sentido, também propicia a constituição de valores de troca, pois a professora dispõe-se a trocar no momento em que acredita que os comportamentos da aluna lhe dizem algo sobre seu processo de aprendizagem.

Bia também acredita que Samira percebe os avanços dos colegas e esforça-se para demonstrar os seus, porém, a sua maneira. Assim, avança na compreensão da aprendizagem de Samira e ao mesmo tempo subsidia suas ações, apostando no desenho do quadro, no pátio, na pintura e na interação com os colegas. Com relação à aprendizagem, supõe uma compreensão por parte da aluna que precisaria de maiores questionamentos, já que atribui uma consciência de si na diferenciação com relação ao desenho dos outros.

Destacou-se no subcapítulo 3.2 que, para Piaget (1987/1936), antes de chegar à consciência de si mesmo, é preciso passar por um estágio durante o qual todos os acontecimentos tenham sido atribuídos à própria atividade. Reforçou-se, também, que a criança autista tem dificuldade de atribuir os acontecimentos à sua própria atividade e, por isso, apresentam defasagens na aplicação das estruturas cognitivas em tarefas diferentes, coexistindo ações típicas do período sensório-motor com outras geneticamente superiores.

Pôde-se observar no cotidiano diversas condutas que se referem ao plano sensório-motor que estão aquém da capacidade demonstrada no pareamento das figuras com letras e palavras.

Destacam-se as seguintes observações:

Gosta de manusear a cola, colocando uma quantidade muito grande, após chacoalha o papel cheio de cola, respingando para todo o lado. A prof oferece uma toalhinha que já está disponível para ela, nessas situações. Mas ela repete sempre o mesmo movimento sendo contida pela estagiária, que fica controlando e falando para que ponha pouca cola e limpe as mãos na toalha. No refeitório a prof acompanha de perto se sentando ao lado dela e contendo com palavras quando Samira coloca a bolacha no leite e chacoalha de forma estereotipada como faz com a cola.

Obs. 1 pg. 2

No pátio, também costuma ficar um bom tempo soltando areia por entre os dedos variando a altura, brincando em poças d'água, pulando dentro ou jogando pedrinhas.

Obs.6 pg. 14

Estes comportamentos parecem muito com a fase descrita por Piaget (1987/1936) como a repetição dos espetáculos interessantes. Para o autor, na terceira fase do período sensório-motor a criança desenvolve reações circulares secundárias a fim de fazer durar ou reencontrar um resultado interessante. O esquema, uma vez constituído, é reativado por cada novo contato com os objetos. A criança prolonga o espetáculo utilizando esquemas habituais que vai prolongando-se a vários objetos.

Bia faz mais uma inferência interessante, supondo que a rotina da sala de aula auxilia na organização do pensamento. Faz a afirmação, com uma certa temeridade, como uma idéia que necessitasse ser desenvolvida.

(...) parece que ela vem fazer uma organização mental aqui na sala de aula, às vezes me dá essa idéia. (pg.21)

Acredita que a organização do comportamento em torno de uma rotina escolar, interagindo com outras crianças que se submetem às regras impostas, auxilie na organização do pensamento e de novas aprendizagens. Com relação à aprendizagem, sugere que o contato com a

produção das outras crianças poderia levar a um aprimoramento do seu próprio desenho e, com relação ao comportamento, as crianças auxiliariam dando limites às condutas inadequadas.

(...) é o que pra Samira acaba ajudando, os outros são diferentes, e ela olha e repara, eu vejo muito ela fazendo a leitura e apreensão do que fica nas paredes, cada mudança de trabalho que vai para a parede ela percebe, ela olha, ela nomeia, ela vê, eu mostro o trabalho dela, ela olha, olha o do outro, tem, acho, uma consciência do que eu faço, e o que é o do outro, que antes não tinha. As crianças estão desenhando muito ao lado dela, e ela olha o que desenham e desenha também. (pg.45)

(...) não fica uma coisa do tudo pode, é assim com o Rodrigo também, tudo bem Rodrigo, tu joga futebol, porque ele só quer ele chutar a bola, não, esta tu pode chutar, até param pra ele chutar, mas agora tu entra no jogo. Eles fazem isso com a Samira também, não é tudo que é aceito. Eles acolhem tudo bem, mas parou aí. Isso é bom, porque apesar de ser diferente torna-a uma igual, foi o que eu notei (...) quando ela faz alguma coisa que passa dos limites eles também dizem, olha a Samira professora. (pg.54)

Neste caso me parece que a professora não consegue encontrar subsídios para sua afirmação. Traz a importância da interação, mas não consegue justificar como isto auxilia na estruturação do pensamento, evidenciando os avanços em nível de comportamento. Segue como um raciocínio em aberto, a procura de explicação. Parece intuir que a rotina age como um mediador para refazer o caminho entre a ação e a representação. Como se necessitasse de auxílio para reconstruir o real em nível representativo.

De qualquer forma são compreensões acerca do modo de Samira aprender e se comportar que pautam os planejamentos futuros da professora. Os acontecimentos posteriores, ao se relacionar com estas questões, contribuem para a construção de novas explicações e teorizações, que confirmarão ou não o que poderíamos chamar de hipóteses iniciais, evidenciando a aprendizagem da professora. Bia constitui valores de troca na relação com Samira que lhe permitem fazer intervenções, aproximando as ações da aluna ao comportamento esperado em sala de aula.

- **Interação entre educadores: coordenação das escalas de valores**

Com relação aos serviços de apoio, Bia destaca a importância das trocas estabelecidas com a estagiária, que acompanhava a turma desde o início do ano. Considera o papel da estagiária como auxiliar para a reflexão dos acontecimentos da sala de aula. A troca de impressões entre as duas é mais efetiva do que a reflexão solitária. Pode-se pensar que compartilhar as idéias com alguém pode facilitar o processo de tomada de consciência.

A gente sempre conversa, conversamos mais no início por total desconhecimento, e de pensar, quem sabe isso, tenta aquilo, oferece tal coisa, então a gente é muito parceira nisso, de propor atividades, de tentar... conseguiu, ela não conseguiu, ela fez assim, tu viu uma coisa? E faz falta para o professor ter alguém para compartilhar as descobertas e angústias, então a gente faz isso. (pg.22)

Trata-se de trocar idéias, avaliar os comportamentos de Samira contando com outro ponto de vista. Portanto uma tomada de consciência com relação à ação imediata, reconstituir os meios utilizados em função do êxito ou fracasso com relação ao comportamento esperado, para regular as próximas ações. Processo comparado com o planejamento das ações discutido no item sobre inclusão, porém enriquecido com idéias de outra pessoa, gerando um planejamento conjunto pautado pelos mesmos objetivos. Evidencia uma troca de valores qualitativos em que a professora reconhece o valor das ações da estagiária, integrando suas contribuições para a compreensão do que acontece no cotidiano. Por outro lado, a estagiária sente-se reconhecida e confere um valor às intenções da professora. Segundo a estagiária:

Estagiária: (...) e outra coisa que eu acho que falta, não gosto de falar de um ou de outro, mas é o trabalho do professor. A P. tinha uma maneira de dar aula que eu acho que não ajudava a Samira, no ponto em que não era uma coisa lúdica, não trazia tantos jogos, tanta coisa fora do quadro, entende? E acho que pra tu trabalhar com essas crianças tem que ter muita história, muito brinquedo, muito a parte lúdica, o que a Bia vem com toda essa bagagem. Eu noto o que cresceu, tanto a Samira como os outros, essa coisa de ter que parar pra escutar a história, ter que parar pra pensar nos joguinhos de recortar e tal. Acho que é isso que um profissional precisa trabalhar, precisa ter muita história, notei o quanto fez a Samira conseguir se concentrar e parar, mesmo que ela esteja olhando pra baixo, mesmo que ela esteja fazendo um quebra-cabeça, tu vai ali e

pergunta, ela sabe. Eu acho que é isso que falta, porque a P., ela tinha outra maneira de dar aula, pra uns valia mais a pena dava mais certo, mas pra outros não dava, vinha e escrevia no quadro, era muito registro no quadro, daí a Samira já não conseguia fazer o registro, então não tinha outra maneira dela registrar, não fazia nenhum outro registro. Já a Bia traz folhinhas que a Samira tem que recortar, com a letra inicial, a letra final, a palavrinha, traz materiais diversificados que a Samira possa fazer sem precisar do lápis, acho que isso favorece bastante, não só pra Samira, mas pra todos, todas as crianças que estão entrando na primeira série, acho que é isso que precisa e ajuda bastante, fazer com que a criança desenvolva.

Entrevista com estagiária – pg.91

A estagiária indica os avanços de Samira e credita este desenvolvimento à intervenção da professora Bia, valorizando suas ações e principalmente sua intenção de planejar atividades que venham a beneficiar a aluna. Neste sentido, há uma certa reciprocidade na forma positiva em que cada uma avalia os serviços da outra, no entanto, suas ações não visam a satisfação de uma ou de outra, mas de uma terceira pessoa, a aluna. A valorização recíproca demonstra respeito mútuo que possibilita instituir objetivos comuns que pautarão as intervenções com a aluna. Assim, o reconhecimento mútuo de alguns valores permite compartilhar interesses que propiciem ações conjuntas que beneficiam a inclusão da aluna.

Os encontros com a professora da SIR também tem esse objetivo, trocar experiências de lugares diferentes para auxiliar na compreensão do que está acontecendo em sala de aula. Bia não acredita que alguém tenha que lhe dar respostas às suas inquietações, mas compartilhar pontos de vista distintos pode levar a uma compreensão maior. Segundo Bia:

(...) e vejo como este outro olhar, que acolhe e que instiga, que diz vai, faz, não é assim, não se deprime, não está fazendo errado. Eu sinto falta na escola desse espaço pra falar de aluno pedagogicamente, não falar do comportamento do aluno, e a SIR eu vejo como esse lugar que trabalha e acolhe e que também não sabe as respostas, mas que fala deste outro espaço que ela também atende estas crianças e como estão se comportando como é que estão fazendo, e a gente vai por aí, eu gosto muito. (pg.22)

Indica que essas reuniões se constituem como um espaço de troca, em que partem de uma escala de valores comum, reconhecendo mutuamente a importância de ambos os espaços, a sala de aula e a SIR. Mas, o fato de compartilhar pontos de vista nem sempre levam a uma coordenação de ações que resulte em uma nova conceituação, como destacamos a seguir.

Ao trocar experiências com a SIR percebe-se que naquele espaço Samira apresenta dificuldades maiores, talvez por se exigir mais dela e ter pouco tempo para desenvolver as atividades previstas pela professora. Nesta situação acontece algo interessante, porque depois de ter discutido sobre isto, Bia refere que no ano seguinte gostaria de ter um espaço para retirar Samira da sala e trabalhar sozinha com ela. Desenvolve-se a seguinte discussão:

Bia: É, eu estava falando, esse ano a gente ficou nessa coisa da turma, do vínculo, de se achar, pra o ano que vem vou tentar sair um módulo com ela, porque no meio de toda a turma é muita informação, é muita coisa girando e eu não consigo, é muito estímulo e eu acho que ela tem condições de ir mais, mas precisa sentar do lado e não dá pra ser assim, a gente senta um pouco, aí vem as crianças, todo o tempo...

SIR: Eu fiquei pensando, essa coisa de sair, não sei o quanto isso vai mudar muito pra ela, até porque lá na SIR ela trabalha sozinha e a coisa tem que andar mais por onde ela vai aceitando, a gente vai inserindo o novo, depois que aquilo já é conhecido.

Bia: Ao mesmo tempo, estabelecer de sentar e ver alguma coisa, eu não consigo muito tempo com ela, com todos juntos, é muito menor o meu tempo, até porque ela levanta e sai mesmo...

SIR: Isso que eu quis dizer...

Bia: Mas, se eu estou sozinha e ela sai correndo eu corro atrás

SIR: Mas tu não consegue fazer ela voltar pra aquela produção.

Bia: Sim, mas daí em cima do novo que ela está fazendo, eu proponho outra coisa. Na sala já não dá tanto, ela levantou já tem outro aqui, e até que eles são bem pacientes, eles sabem... em princípio eu não me preocupava muito com isso, porque eu achava bem isso, se ela tem tantos atendimentos, aqui é o lugar da socialização, de vir pra cá aprender as rotinas, mas ao mesmo tempo tem essa coisa, ela precisa aprender a ler e a escrever... ao mesmo tempo eu percebo esse crescimento dela, tanto da fala, quanto da rotina, de pegar uma folha e saber que tem alguma coisa pra fazer, mesmo que ela diga, “isso eu não quero”, mas ela sabe que passa por aqui, de passar pelos colegas e ver que eles fazem alguma coisa, ela também pega o giz e também quer fazer, essas coisas todas tem, mas quem sabe ela pode mais, não sei, nesse sentido. É a tentativa de colocar outras questões pra ela, que nesse grupão não estou conseguindo, porque nem na hora do jogo, eu tenho crianças, meninos, que não brincam, por exemplo, a brincadeira deles é futebol na sala e uma bola na sala não dá, então, eu tenho que estar sempre junto nessa hora do jogo pra estar olhando o que estão fazendo, então, é difícil sentar nesse momento com ela. Nisso a estagiária é muito boa, ela consegue, enquanto está com ela, ver atividades de escrita, pintura, de sentar, orientar, não, mas vem cá, faz aqui, muito interessante.

Reunião SIR e professora – pg. 80

Bia parece supor que com ela seria diferente e que não vai mudar de idéia enquanto não experimentar. No decorrer da reunião com a prof. da SIR trocam experiências, no sentido de comparar atividades realizadas nos dois espaços, sugere idéias, aceita contribuições para um

planejamento conjunto, mas não muda sua posição quanto à tentativa de um atendimento individual. Como se somente a opinião da prof. da SIR não fosse argumento suficiente para desequilibrar sua convicção.

Pode-se pensar que nesse momento, Bia evidencia um certo egocentrismo do pensamento, pois é capaz de escutar outro ponto de vista, mas não o integra como uma possibilidade de nova construção intelectual. Reforça uma atitude onipotente em que a aprendizagem da aluna dependeria única e exclusivamente de suas ações. Esta atitude pode estar relacionada com o incômodo frente à falta de envolvimento do coletivo de professores com a inclusão. Bia destaca:

(...) porque todos partem do pressuposto que não querem esta criança, que não é normal ter uma criança dessa na escola. Eu já acho que não dessa forma. Acho que não se resolve simplesmente pegando uma criança com necessidade especial e botando pra dentro de uma sala de aula, fechando a porta e deu, como é feito aqui. A escola, em nenhum momento, pensa outro espaço, outra estratégia pra essas crianças. Tu chama a mãe e manda pra casa, tu não vê os professores, o sofrimento que estão (...) a escola funciona de um jeito em que os profissionais não se escutam, os serviços estão todos em sala de aula, no momento, assim não tem como. Não tem essa coisa de pensar no pedagógico, e se a gente pegar no papel tem muito tempo pra pensar o pedagógico, mas não se efetiva. Aí fica todo mundo preso nos módulos, nas salas, nos períodos, no horário que o professor tem que ir embora, nas licenças e o aluno é um detalhe no meio disso tudo. Aí se tu quer fazer diferente, tu até pode, tu tem liberdade (...) então, grampeador, às vezes eu peço e não tem, folha não tem, papel pardo inexistente, tinta não tem, então tudo tem que resolver com tuas próprias coisas, mas tem toda liberdade... (ironia) como te disse, nós tentamos articular as professoras de primeira, mas no fim era eu fazendo e aí não teve como... (pg.41)

Mesmo sendo reconhecida e valorizada pela direção da escola, Bia não se sente apoiada no cotidiano. Espera um envolvimento maior por parte dos colegas e dos serviços da escola e ao frustrar-se em suas expectativas desqualifica a instituição, desvalorizando as trocas estabelecidas. Faz tentativas de implementar o que considera como ideal (reunião de professoras), mas não leva adiante porque sente-se solitária e sem apoio. Acaba sentido-se sobrecarregada e voltando-se para uma ação individual que dificulta as possibilidades de cooperação entre pares.

Apesar da crítica, Bia evidencia mudanças por parte de outros professores que trabalham com esta turma. Relata a situação de um professor que dizia que Samira não era aluna para esta escola, mas a aluna freqüentava a sua aula acompanhada da estagiária. Bia descreve:

(...) ele foi aprendendo com a Samira, ele se permitiu aprender e estes tempos ele veio falar comigo e disse assim: olha, fiz a Samira andar em todos os brinquedos da pracinha. Porque tem essa coisa que a Samira só faz uma coisa e ele conseguiu, levá-la no escorregador, no balanço. Não dei aula pros outros, mas eu levei a Samira para todos os brinquedos. E também essa coisa, ela demanda muita atenção e cuidado, que mostra bem nessa fala, não dei aula pros outros, mas os outros estavam lá brincando, envolvidos e se tem uma proposta diferenciada pros outros não tem problema. Dá pra fazer esta negociação, um dia mais atenção pra Samira, os outros que já sabem fazer, no outro dia deixa a Samira um pouco na dela, pega os outros. (pg.38)

Pode-se dizer que a inclusão ainda não é um processo aceito e trabalhado no coletivo da escola, mas está centrado em iniciativas particulares de alguns professores que se dispõem a enfrentar desafios, buscando alternativas de trabalho que visem atender às especificidades e necessidades particulares dos alunos. Entretanto, essas iniciativas, por vezes, “contaminam” outros professores, que apesar de não acreditarem, em um primeiro momento, esforçam-se para interagir e promover aprendizagens em sua área de conhecimento. Mas Bia tem dificuldade de avaliar estas iniciativas como avanços frente à inclusão, bem como avaliar que sua postura possa ter contribuído para a transformação deste professor. Em determinados momentos, parece tomada por um egocentrismo que a impede de relativizar sua posição, adotando uma postura extrema: ou todos os professores agem como ela e existe inclusão, ou não há inclusão de verdade.

Na avaliação de final de ano, considerou-se a viabilidade de Samira progredir com a turma para uma A30, sendo que permaneceriam com a mesma professora. Bia gostou da sugestão visto que alguns alunos ainda não se encontram alfabetizados e assim teria oportunidade de promover uma continuidade no trabalho, bem como o fato de considerar importante a manutenção do grupo de alunos porque estabeleceram uma interação que tem beneficiado a

todos. Por outro lado, acredita que esta proposta foi feita em função dos professores de A30 não quererem receber Samira. A prof. da SIR argumenta em favor da escola, no sentido de que este poderia ser um projeto piloto, já que considera interessante para todas as turmas de alfabetização terem oportunidade de progressão e para o professor pode ser benéfico ter dois anos para trabalhar o processo de alfabetização com mais tranquilidade e conhecimento dos alunos.

Em todo caso esta decisão foi discutida com a supervisão e com a SIR, mas não se estende ao coletivo de professores, impossibilitando uma troca conjunta que poderia levar a uma decisão mais cooperativa, em que outros professores pudessem estar implicados no processo. Há uma tentativa de coordenação de valores qualitativos entre os profissionais que já possuem uma identificação com os ideais da inclusão, portanto, partem da mesma escala de valores. Poderia-se obter um avanço incluindo um número maior de professores nessas discussões, oportunizando a constituição de valores de troca. Pois, através da interação entre pares é possível obter a verdadeira cooperação intelectual.

Ressalta-se que, neste caso, a estrutura de apoio disponibilizada pela Rede Municipal, como a SIR e o projeto de estágio que visa apoiar o professor foram determinantes para o acolhimento e permanência da aluna na escola, configurando uma rede de ação como a sugerida por Baptista (2002) no segundo capítulo. Embora sejam serviços exclusivos da escola, as reuniões realizadas entre os professores da SIR com a professora da sala de aula e com a estagiária servem para troca de experiências e apoio mútuo, potencializando as ações realizadas e alavancando novas estratégias, planejamento de futuras ações e estabelecimento de objetivos conjuntos. A aproximação com profissionais da saúde ainda é precária, mas a fonoaudióloga que atende a menina esteve observando a sala de aula, no entanto, não se efetivou uma troca formal com os profissionais da escola.

Destaca-se como diferencial neste estudo de caso a disponibilidade da professora-referência de aprender na relação com seus alunos. A diferença apresentada nos comportamentos peculiares da aluna-foco leva a professora a estudar e refletir para constituir estratégias de intervenção que beneficiem a aprendizagem e interação dos alunos.

Assim, concluem-se os estudos de caso e, em seguida, apresentam-se as considerações finais, nas quais faz-se uma retomada das proposições teóricas assinalando as principais conclusões obtidas através dos casos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com necessidades especiais tem mobilizado profissionais de diferentes áreas a discutir e investigar o contexto educacional na busca de soluções para as dificuldades que se apresentam no cotidiano. O tema é complexo e em função da amplitude dos aspectos envolvidos delimitei um recorte como alvo da investigação.

O foco da pesquisa é a inclusão de crianças com autismo na perspectiva do professor, evidenciando as ações pedagógicas desenvolvidas por ele no cotidiano, cuja intenção seja de responder como constitui estratégias para facilitar a inclusão e promover a aprendizagem dos alunos. Nos casos apresentados, destacaram-se questões que dizem respeito à formação de professores para trabalhar com a inclusão, aos recursos metodológicos utilizados pelos professores para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e às interações que se estabelecem em sala de aula e entre os educadores na escola.

No percurso teórico privilegiei a Epistemologia Genética e suas possíveis relações com a temática da pesquisa. Ao selecionar a bibliografia que compõe este estudo encontrei autores como Jerusalinsky (1997), Kupfer (2001), Ajuriaguerra (1980) e Filidoro (1997), que desenvolvem os conceitos piagetianos aplicados ao processo de aprendizagem de crianças com autismo. Com relação à inclusão, destaquei as contribuições de Macedo (2005), que discute a construção de uma escola para todos através de uma prática docente reflexiva. Para tanto

desenvolve as formulações de Piaget sobre a lógica de classes e relações e o conceito de tomada de consciência.

Essa última abordagem tornou-se fundamental para a análise dos casos, já que introduz uma nova possibilidade de aproximação teórica. Reforço este enfoque com o objetivo de difundir e explorar a potencialidade dos conceitos piagetianos para a discussão das estratégias de aprendizagem no âmbito da inclusão, estabelecendo um campo de estudo que permita contribuições teóricas para o desenvolvimento de outras pesquisas. A partir disso estabeleci algumas proposições, apresentadas no item 4.6 que nortearam a análise dos dados. Retomo-as agora integrando com os principais elementos destacados a partir dos estudos de caso.

1) A concepção de educação inclusiva supõe um pensamento predominantemente regido pela lógica das relações em que os referenciais são múltiplos, abertos e simultâneos.

No item 2.3 argumentou-se que a lógica da inclusão opera conforme a lógica das relações em que os sujeitos envolvidos em uma interação transformam-se mutuamente e de forma interdependente. Para Macedo (2005), relacionar é definir algo em relação ao outro, por aquilo que está entre os dois, não em um ou no outro. Dessa forma, incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não em relação ao outro, provocando a revisão da posição do professor frente a algumas crianças, antes excluídas, que agora fazem parte do sistema ao qual todos pertencem. Aponta ainda que a escola tradicionalmente pautou sua organização de tempos, espaços e métodos na lógica das classes, na qual o referencial para o pertencimento é único e externo, excluindo o que não atende ao critério.

Entende-se que na lógica das relações é fundamental o processo de descentração do pensamento, que permite coordenar vários pontos de vista simultaneamente, obrigando os indivíduos a situarem-se uns em relação aos outros. É o que permite que o ponto de vista próprio

seja considerado como uma possibilidade entre outras perspectivas e no caso dos professores possibilita colocar-se no lugar do aluno, entender suas necessidades para integrá-las na constituição das estratégias a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Piaget (1971) o pensamento oscila sem cessar entre classes e relações, segundo as necessidades do momento, reorganizando os conhecimentos em novos patamares. Por isso, não se trata de abolir a lógica das classes, mas de relacioná-las de formas diversas preservando o direito de todas as crianças de ter acesso à escola. Para tanto, é primordial que o professor tenha uma concepção de educação que se aproxime destes princípios.

Nos dois estudos de caso constatou-se que as professoras têm uma concepção inclusiva de educação, pois acreditam que a escola precisa se adaptar às necessidades dos alunos, promovendo ações capazes de garantir a permanência e o avanço de todas as crianças. Evidenciam um pensamento sustentado na lógica das relações manifesto pela preocupação em conhecer as particularidades das crianças, desligando-se do imaginário de um aluno ideal, bem como pela disposição de aprender na relação com o aluno quais são suas necessidades. Esta posição supõe uma descentração do pensamento, já que há um esforço para se colocar no lugar do outro, procurando explicitar através da perspectiva do aluno quais são suas dificuldades e/ou possibilidades.

Na lógica de classes, as diferenças apresentadas pelos alunos-foco poderiam, simplesmente, ser vistas como sintomas do autismo, mas na lógica das relações passam a ser consideradas como desafios do processo de ensino-aprendizagem. As professoras procuram evidenciar as características peculiares do aluno e, a partir delas, constroem estratégias de ação que incluem a flexibilidade das rotinas e adaptação das atividades. O planejamento objetiva que o

aluno tenha êxito nas atividades propostas, bem como sinta-se desafiado a experimentar novas situações.

2) Na relação entre sujeitos, as ações de caráter moral, ou seja, aquelas que visam à satisfação do outro, tendem para a reciprocidade e cooperação, garantindo a permanência dos valores de troca ao longo do tempo.

No item 2.4 destacou-se que os valores individuais, de acordo com Piaget (1973) são determinados pelo interesse e afetividade. Quando se constituem enquanto valores de troca compreendem tudo aquilo que possibilita uma troca entre dois sujeitos, sejam os objetos envolvidos em uma ação, as idéias e representações próprias da troca intelectual, ou os valores afetivos implicados nas relações interindividuais.

A conservação dos valores é assegurada por um sistema de operações que asseguram algumas condições de equivalência aos valores presentes, sejam as normas jurídicas ou a moral. A moral assegura a conservação de forma mais radical em função de que implica operações que coordenam as ações e as satisfações, segundo um ponto de vista desinteressado, isto é, a avaliação do resultado da ação se dá em função do parceiro e não mais do ponto de vista pessoal. Enquanto a troca simples se efetua do ponto de vista próprio, o ato moral se coloca no ponto de vista do outro. Na reciprocidade moral, um sujeito age em vistas à satisfação do outro, esta satisfação constituindo um fim e não mais um meio. O sujeito procurará satisfazer o outro enquanto puder, e não mais somente na medida em que seu sucesso próprio compensar seu esforço.

Verificou-se que as professoras envolvidas neste estudo tendem a buscar a eficácia de suas ações (interação dos alunos, aprendizagem) através da compreensão das necessidades das crianças. Demonstram um comprometimento moral com a educação de todos, fazendo um investimento desinteressado que visa à satisfação do aluno. Procuram agir em função da escala de

valores do aluno, estabelecendo uma troca significativa. Este tipo de troca com o aluno-foco permite que as demais crianças também passem a se pautar nestes valores para se relacionar.

No caso A, a professora confere um valor àquilo que é trazido pelo aluno e não faz parte da temática discutida, porque supõe que se trata de uma necessidade dele, expressa seu pensamento e, portanto, tem um valor para ele. A tentativa de aproveitar as contribuições passa a constituir um valor de troca para a relação professor-aluno, na qual a finalidade está dirigida a satisfazer uma necessidade da criança.

No caso B, quando a professora permite que a aluna tenha uma rotina diferenciada das outras crianças, permitindo uma circulação maior, está evidenciando que isto é importante para a criança, que tem um valor para ela. A professora acredita que promover esta satisfação ajudará na organização do pensamento da aluna, permitindo que ela permaneça mais tempo na sala de aula estabelecendo uma interação maior com os colegas.

Por outro lado, os alunos-foco respondem a isto aceitando as intervenções do professor com relação a certos limites, atendendo às solicitações e demonstrando aprendizagens coerentes com o que está sendo proposto na sala de aula. De alguma forma, a criança evidencia um retorno, embora não o faça a qualquer momento, mas de forma fortuita, vai revelando condutas e aprendizagens esperadas pelas professoras.

Observou-se, também, a intenção das professoras de facilitar a interação do aluno-foco com o grupo, tendo em vista as dificuldades inerentes a esta patologia. Com isso explicitam a concepção de que a socialização é importante no processo de construção de aprendizagens. Nos dois casos estudados encontramos evidências de que o grupo de alunos passa a valorizar as produções e condutas adequadas dos alunos-foco, demonstrando que o tipo de troca que a professora estabelece com relação à turma incentiva as relações de respeito mútuo e cooperação.

No caso A, a professora faz um investimento na interação com a turma. Como estratégia explícita o conhecimento do aluno-foco para incentivar possíveis relações com os colegas. Com esta atitude a professora estabelece valores de troca que compartilhados com a turma desenvolvem um sentimento de grupo, promovendo relações de solidariedade e respeito às diferenças.

No caso B, a professora incentiva a interação da aluna-foco com os colegas através de atividades coletivas envolvendo jogos de quebra-cabeça. Institui assim valores de troca a partir de uma atividade na qual a aluna tem facilidade e promove relações de cooperação entre pares.

3) As crianças com autismo têm condições de aprender, embora apresentem diferenças com relação ao desenvolvimento cognitivo normal, que podem produzir efeitos peculiares no processo de aprendizagem.

No percurso teórico desenvolvido nos itens 3.1 e 3.2 apresentaram-se autores que, partindo dos pressupostos piagetianos, sustentam que as crianças com autismo são capazes de desenvolver aprendizagens, mas apontam algumas particularidades neste processo. As principais diferenças encontradas dizem respeito à função simbólica e à estruturação do pensamento operatório. Apontam defasagens no desenvolvimento mental, caracterizado pelas diferenças na aplicação das estruturas cognitivas em tarefas diferentes, coexistindo ações típicas do período sensório-motor com outras que evidenciam um pensamento intuitivo ou ainda construções no nível operatório sem que isso implique a estruturação das operações concretas.

Destaca-se na conduta dos professores um investimento na inclusão dos alunos, caracterizado pela expectativa de que eles têm condições de aprender, bem como pela valorização das produções deles, mesmo que estas não atinjam de imediato os objetivos propostos. Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica planejada para atender aos interesses do aluno, valorizando suas potencialidade e minimizando as limitações.

No caso A, o aluno-foco sabe ler e escrever, mas apresenta dificuldades de atribuir um sentido à leitura que o impede de responder adequadamente a questões que se referem à interpretação do texto. Demonstra resistência em apagar o que escreveu, indicando que o conflito cognitivo deixa de ser fator desencadeante do desenvolvimento, pois não enfrenta a dificuldade a fim de superá-la. Ainda assim apresenta a construção de novos conhecimentos na língua estrangeira, produzindo versões dos textos em inglês e espanhol.

No caso B, observa-se através do desenho que a aluna-foco apresenta a construção do espaço a nível sensório-motor. Ao mesmo tempo é capaz de relacionar uma história de bruxa com a palavra medo que não estava descrita no texto, revelando um certo nível de representação que se confirma pela capacidade de associar o nome de figuras com a grafia correspondente. Em suas brincadeiras há um predomínio da imitação e o jogo simbólico é incipiente. Demonstra um processo de aprendizagem que ainda encontra-se aquém da possibilidade de representação cognitiva operatória.

4) A tomada de consciência do professor sobre sua prática tem efeitos na constituição das estratégias a serem empregadas no cotidiano escolar.

No item 3.3 destacou-se o conceito de tomada de consciência que, para Piaget (1974) constitui-se como um processo de reconstrução da ação realizada, partindo dos resultados exteriores para analisar os meios empregados e possibilitar a extração das coordenações gerais que representam os mecanismos inconscientes da ação. Tal processo pressupõe a atividade e o interesse do sujeito resultando em uma apropriação gradual das ações, em um movimento que vai da periferia do objeto e do sujeito em direção à sua centralidade. Estabelece-se assim um contínuo intercâmbio entre a tomada de consciência da ação e o conhecimento do objeto, que permite a construção de novas conceituações.

Durante a pesquisa, realizei entrevistas com os professores após as observações de sala de aula, com o intuito de caracterizar possíveis tomadas de consciência sobre a ação realizada, que pudessem elucidar como se constituíram as estratégias utilizadas. Talvez em função do período restrito em que se realizaram as observações não foi possível evidenciar este processo durante as entrevistas, sendo que as professoras expressaram hipóteses já constituídas acerca de suas ações e da aprendizagem dos alunos.

No caso A, a professora faz um planejamento geral e regula suas ações posteriores em função das reações do aluno-foco. A partir das respostas dos alunos analisa as estratégias utilizadas, repetindo aquelas que propiciaram melhores resultados. Nem sempre consegue antecipar quais intervenções poderiam ser mais adequadas, mas se mantém refletindo sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno e sobre suas próprias ações. A professora demonstra uma flexibilidade que lhe permite rever suas ações, adaptando seu planejamento às circunstâncias que se apresentam no cotidiano.

No caso B, a professora revela que tinha uma idéia sobre o autismo, baseada no senso comum de que todo autista é muito inteligente e nunca direciona o olhar para pessoas. A partir da experiência atual, acrescida de leituras sobre o tema, a professora avança na construção de um novo conceito, indicando que há uma reflexão sobre o próprio pensamento. Ao analisar as estratégias utilizadas em sala de aula, a professora constata que algumas atividades que foram pensadas em especial para a aluna-foco mostraram-se úteis para outros alunos, determinando um novo planejamento.

Constata-se que as professoras fazem um planejamento de acordo com um objetivo geral e procuram regular suas ações posteriores através da avaliação dos resultados das atividades propostas aos alunos. Poderíamos dizer que este é um processo de tomada de consciência de

primeira potência¹² já que está voltado para análise dos meios empregados para se chegar a determinada finalidade, mas não chega a considerar os mecanismos inconscientes da ação ou produzir necessariamente uma nova conceituação.

5) A co-operação entre pares representa o equilíbrio das trocas resultante de valorizações qualitativas entre os que permutam valores.

No item 4.5.3 evidenciou-se que a troca de idéias é mais complexa que as trocas mediadas por ações por se tratarem de operações formais do pensamento, supondo um sistema abstrato de avaliações recíprocas, de definição e de normas, que depende da lógica das proposições. O estado de equilíbrio depende de uma situação social de cooperação autônoma, fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, atendendo as seguintes condições: uma escala comum de valores intelectuais; o acordo sobre os valores reais e a obrigação de conservar as proposições reconhecidas anteriormente e a possibilidade de retornar sem cessar às proposições já validadas.

Nos dois casos, observou-se que as trocas valorizadas entre educadores são aquelas entre um grupo de professores identificado por idéias compartilhadas. Neste grupo há uma tentativa de coordenação dos valores, porque partem de uma escala comum, em que as idéias valorizadas são reconhecidas por todos. A valorização recíproca demonstra respeito mútuo que possibilita instituir objetivos comuns que pautarão as intervenções com os alunos. Assim, o reconhecimento mútuo de alguns valores permite compartilhar interesses que propiciem ações conjuntas que facilitam a inclusão.

No entanto, parece não haver um avanço no sentido de coordenar diferentes escalas de valores, que poderia ser oportunizado pela interação entre todos os professores. As professoras

¹² Referência à citação contida no item 3.3: [...] o poder operacional assim conquistado pelo indivíduo vai se prolongar indefinidamente pela construção de novas operações sobre as precedentes, estas operações de segunda, depois de enésima potência se enquadrando, igualmente, em um mundo de possíveis que ultrapassa, necessariamente, os limites da ação. (Piaget, FC, 1978/ 1974:179)

em questão sentem-se diferentes e criticam o comportamento de outros educadores que não acolhem estes alunos. Esta postura pode impedir que se estabeleçam trocas de valores qualitativos entre estes grupos, determinando que as experiências de êxito fiquem reservadas à apreciação de poucos educadores, não se estendendo ao coletivo da escola.

Para além das proposições teóricas, destaca-se ainda a questão da formação dos professores. Durante toda a pesquisa esta pergunta permanece subjacente: que formação seria necessária para sustentar o professor em uma prática inclusiva? As professoras envolvidas neste estudo, mesmo explicitando uma concepção de educação inclusiva, reforçam que não têm formação específica para trabalhar com inclusão.

As duas professoras possuem experiências anteriores relativas à inclusão, seja em sala de aula, ou a partir de outros lugares. No caso A, a professora participou de assessorias às escolas especiais do município, discutindo currículo e avaliação na implantação dos Ciclos de Formação. No caso B, além da convivência com os alunos especiais de sua mãe, a professora foi supervisora na época da extinção das classes especiais, participando de discussões e práticas experimentais. Estas vivências são apontadas pelas professoras como determinantes de sua concepção sobre inclusão, que se traduz pela disponibilidade em aceitar qualquer tipo de aluno e aprender através da interação os meios de qualificar os processos de ensino-aprendizagem. Penso que estas práticas ajudaram as professoras a transformar sua postura profissional, tornando-a mais investigativa e sujeita a questionamentos e revisões.

Considero que a formação profissional constitui-se de forma dialética na articulação entre teoria e prática, por isso a formação de professores comporta necessariamente a construção formal de conhecimentos e a análise das próprias experiências. Entendo, também, que existe uma necessidade de formação continuada em serviço, capaz de proporcionar sustentação para os

impasses que se produzem no cotidiano escolar. Por isso, aponto algumas temáticas que os pesquisados consideram como necessárias para sua própria qualificação.

Nos dois casos as professoras questionam-se sobre suas ações procurando saber se estão agindo de forma correta ou se perguntando como poderiam fazer melhor. A partir disto, seria importante privilegiar, nos momentos de formação em serviço, a análise das práticas cotidianas, a fim de construir possíveis relações e conceituações capazes de auxiliar o professor na antecipação de estratégias favorecedoras da inclusão escolar. Socializar estas iniciativas com o coletivo de educadores da escola também poderia propiciar a troca de valores qualitativos na intenção de produzir a verdadeira co-operação entre pares.

No caso A, a professora demonstra a necessidade de refletir sobre a interação dos alunos entre si. O que remete para um trabalho conceitual sobre determinados assuntos, como por exemplo, o papel da socialização no desenvolvimento infantil, a formação de relações de cooperação e o trabalho em grupos.

No caso B, observou-se que a professora buscou leituras sobre o autismo, já que a experiência com a aluna desequilibrou suas convicções anteriores. Indica a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre este tema. Principalmente, neste caso, em que o diagnóstico de autismo causou desde o início um certo desconforto.

A explicitação do diagnóstico é um ponto que se diferenciou nos dois casos estudados. No caso A o aluno não possui um diagnóstico formal e em nenhum momento aparece na fala da professora alguma referência ao autismo, embora a professora da SIR relacione as características do aluno com o diagnóstico. Para a professora-referência isto parece não fazer diferença, evidencia as características do aluno como uma forma de ser do sujeito, preocupando-se em facilitar a interação visto ser esta a sua maior dificuldade. No caso B, desde a inserção da aluna na escola, o diagnóstico revelado pela mãe da menina causou alguns impedimentos. Desde a

difficuldade de realizar a matrícula até adaptações nos horários e frequência em determinadas aulas. Notam-se diferentes posturas entre os profissionais da escola, sendo que a professora-referência toma como um desafio a ser estudado para constituir estratégias mais propícias de aprendizagem.

Ainda com relação ao diagnóstico de autismo não se pode desconsiderar que as crianças que fizeram parte deste estudo apresentam condições favoráveis para a inclusão escolar. Tendo em vista os diferentes graus de prejuízo que crianças com este diagnóstico podem apresentar, considero que os alunos envolvidos neste estudo encontram-se em uma situação estável, que pode estar sendo favorecida pelas relações estabelecidas no ambiente escolar, bem como por outras questões que não foram alvo deste estudo.

Ao chegar ao fim da trajetória de mestrado sinto como se estivesse iniciando, já que a partir do que consegui desenvolver neste tempo surgem mais perguntas do que propriamente respostas. Fato que me faz crer ainda mais nos postulados piagetianos, nos quais entende-se que a aprendizagem não é necessariamente um ponto de chegada, mas um processo no qual as novidades ensejam uma reconstrução dos conhecimentos em patamares cada vez mais complexos, em uma síntese sempre renovada entre continuidades e rupturas.

Após realizar este percurso, posso dizer que este se constituiu como um processo de tomada de consciência sobre minha prática de assessoria a professores. Revendo as experiências desenvolvidas nos últimos sete anos, constato que, em geral, os cursos e/ou reuniões sobre inclusão oferecidos para a RME são procurados por aqueles que já possuem um prévio interesse pela temática e, portanto, são favoráveis a este processo. Penso que a contribuição deste estudo aponta para a necessidade de promover trocas efetivas entre educadores da mesma escola, que a princípio não compartilham das mesmas idéias, pois assim se poderia avançar na construção de

novas possibilidades, implicando um maior número de profissionais na resolução dos problemas que surgem no contexto educativo.

Além disso, segue a inquietação sobre a queixa formulada por muitos professores quanto à falta de formação. Existe a oferta de cursos de capacitação por parte da SMED, bem como a garantia de horários de reunião pedagógica nas escolas e a obrigatoriedade de dez dias por ano que devem ser priorizados para a formação de professores. Portanto, interpreto esta queixa como um descompasso entre o que os professores consideram necessário e o que está sendo oferecido. Possivelmente, estes espaços instituídos tenham perdido o sentido inicial, o que remete a pensar em novas formas de fazer e/ou conceber a formação em serviço. É preciso pensar práticas capazes de atender aos interesses dos professores, assim como espera-se que eles façam com seus alunos.

As questões resultantes desse processo de pesquisa remetem para novos desafios a serem estudados, dentre os quais destaco:

- O exame das nomenclaturas e definições utilizadas no senso escolar e a forma com que as escolas respondem a isto. Quem é responsável na escola por estas informações? Como os alunos são classificados nestas categorias pré-existentes? Penso que um estudo direcionado por estas questões poderia ser útil para qualificar as informações educacionais e torná-las úteis para o planejamento de políticas públicas adequadas às necessidades escolares;
- A constituição de agrupamentos diferenciados, com um número menor de alunos, concentrando vários alunos com dificuldades de aprendizagem. Que diferenças se produzem nestas turmas em termos de planejamento pedagógico? Efetivam-se avanços em comparação com outras turmas? Que diferenças são estabelecidas com relação às

classes especiais? Certamente já se produziram muitos estudos nesta perspectiva, mas o assunto continua atual e a busca por turmas homogêneas ainda é constante no cotidiano escolar;

- A aprendizagem do aluno com autismo. Neste estudo surgiram diversas questões com relação às possibilidades de simbolização dos alunos-foco da pesquisa. Penso que com um tempo maior de acompanhamento seria possível investigar mais detidamente os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem;
- A formação em serviço de professores promovida pelas escolas. Como as escolas utilizam seus espaços de reunião pedagógica? Quais são os assuntos mais debatidos? Que estratégias se utilizam para a resolução de problemas cotidianos? Qual o espaço/tempo utilizado para discutir a inclusão escolar? Nas discussões sobre inclusão se privilegiam os processos de ensino-aprendizagem? Este representa um dos meus maiores interesses, por acreditar que a discussão coletiva pode promover relações cooperativas que sustentem o professor frente aos desafios do cotidiano.

Retomando as considerações anteriormente apresentadas, concluo que, embora as regras visem garantir a permanência de valores ao longo do tempo, não são suficientes para assegurar o direito de acesso e permanência no âmbito escolar a todas as crianças. As trocas sociais estabelecidas na escola, principalmente a relação do professor com seus alunos, podem ter efeitos benéficos e duradouros no sentido de garantir a permanência de alguns valores. Principalmente se esta relação estiver calcada no respeito mútuo e no ideal de satisfação das necessidades dos alunos em primeiro lugar.

Constato que o diferencial nas intervenções das professoras com relação aos alunos-foco, se comparado a outros alunos, é a busca constante para contextualizar ou dar um sentido às suas

ações e falas, tornando-as comunicativas. Para isso é necessária uma descentração, ou seja, o professor colocar-se na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades para poder facilitar a participação nas discussões de sala de aula e promover a interação com os colegas.

De uma forma geral, as professoras constituem suas estratégias a partir da relação com os alunos e estas se caracterizam principalmente por uma flexibilidade na execução das atividades, planejamento em função dos interesses e facilidades da criança com necessidades especiais e incentivos à participação e interação com os colegas.

Concluo ainda que a concepção de inclusão formulada pelas professoras não é resultado direto de uma formação específica, mas, entre outras coisas, resultado de experiências vividas e valores constituídos a partir do convívio com crianças portadoras de necessidades especiais. Caracterizou-se que esta concepção se desenvolve através da lógica das relações em que as diferenças são concebidas como parte integrante das relações entre todos os envolvidos. A capacidade de operar na lógica das relações supõe um processo de descentração do pensamento, no qual o sujeito é capaz de se colocar no lugar do outro, que no caso do professor, possibilita uma ação focada na satisfação das necessidades do aluno.

8. REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1980.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso : seu potencial na educação**. In: Seminário de Pesquisa em Educação-Região Sudeste (Anais). Belo Horizonte: UFMG, p. 24-31,1983.
- BANKS-LEITE, L; GALVÃO, I. (org) **A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BAPTISTA, Claudio. **Integração e autismo: análise de um percurso integrado**. In: Baptista, Claudio Roberto e Bosa, Cleonice. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, Vol.19, n.1, p.89-96, 1994.
- BOSA, Cleonice. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. In: Baptista, Claudio Roberto e Bosa, Cleonice. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- (_____.). **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC, SEESP, 2002.
- COOL, César. **As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar**. In Leite, Luci Banks. Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1987.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ESTRAZULAS, Mônica B. Pereira. **Rede Jovem Paz: Solidariedade a partir da Complexidade**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

FÁVERO, Eugenia; PANTOJA, Luiza; MANTOAN, M. Tereza. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

FILIDORO, Norma. **Desarrollo cognitivo y aprendizaje en niños psicóticos**. Escritos de la Infancia. Buenos Aires, n. 3, p.39-44, 1994.

(______). **O Gravador que gravava o que lhe dava vontade**. Revista Estilos da Clínica. São Paulo, n.2, p. 120-137, 2º semestre, 1997.

FONSECA, André Augusto da. **O ensino de história e a formação para a democracia**. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INHELDER, Barbel; BOVET, Magali; SINCLAIR, Hermine. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

JERUSALINSKI, Alfredo. **A escolarização de crianças psicóticas**. Revista Estilos da Clínica. São Paulo, n.2, p. 72-95, 2º semestre, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza. **A hora da virada.** Inclusão: Revista da Educação Especial. Brasília, v.1, n.1, p. 24-28 outubro, 2005.

MARCHAND, Helena. **Do diagnóstico do raciocínio em débeis mentais ao estudo microgenético dos processos de descoberta – análise dum percurso.** In: MORGADO, L; MARCHAND, H; BARROS, L. Homenagem a Inhelder. Coimbra: Sociedade Portuguesa de Psicologia, 1998.

MONTANGERO, Jaques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONTOYA, Adrian. **Representação imagética e construção do pensamento.** Revista Filosofia, sociedade e educação. São Paulo, v. 2, n.2, p. 135-150, 1998.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Atica, 1996.(ed. org. 1937)

(_____.) **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (ed. org. 1945)

(_____.) **A Gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971. (ed. org. 1941)

(_____.) **A tomada de consciência.** São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1978a. (ed. org. 1974)

(_____.) **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990. (ed. org.1970)

(_____.) **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Ed. Forense, 1973. (ed. org. 1965)

(_____.) **O fazer e o compreender.** São Paulo: Melhoramentos, 1978b. (ed. org. 1974)

(_____.) **O Juízo moral na criança.** São Paulo: Ed. Summus, 1994. (ed. org. 1932)

(_____.) **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 1987. (ed. org. 1936)

(_____.) **Problemas de psicologia genética**. Lisboa: Dom Quixote, 1983. (ed. org.1972)

(_____.) **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991. (ed. org. 1964)

PIAGET, Jean. GRÉCO, Pierre. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. (ed. org. 1959)

PIAGET, Jean. INHELDER, Bärbel. **A imagem mental na criança**. Porto: Livraria Civilização Editora, 1977. (ed. org. 1966)

(_____.) **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. (ed. org. 1948)

RUBLECKI, Adriana Felício. **A caminho da escola: um estudo sobre a educação integrada de crianças com autismo e psicose infantil**. Porto Alegre, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS JR, Francisco. **A escola cidadã e a educação inclusiva**. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n.20, janeiro de 2000. Fazendo Diferença: A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

SANTOS, Sandra Jaqueline Salvador dos. **As interações entre supervisores e professores em escola da Rede Municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

STAKE, Robert. **Estudos de casos**. In: DEZIN, N; LINCOLN, Y. Handboock of qualitative research. Tradução de Francisco Settineri. Londres: Sage, 1994.

SORDI, Regina Orgler. **A comunicação professor-aluno: uma contribuição ao estudo sobre a construção do conhecimento**. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VASQUES, Carla Karnoppi. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

YIN, Robert K. **Estudo de caso planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa de responsabilidade da psicóloga Mara Lago, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pela professora doutora Maria Luiza Becker.

Declaro ainda que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto que investiga a prática do professor que inclui crianças com necessidades especiais. Estando ciente de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos, podendo retirar-me do estudo a qualquer momento.

Tenho conhecimento de que a participação nesta pesquisa envolve observações da prática pedagógica na sala de aula e entrevistas posteriores para a análise da observação, no intuito de investigar como se constituem as estratégias utilizadas neste cotidiano. A divulgação dos resultados da pesquisa dar-se-á no âmbito acadêmico, através de trabalhos em congressos e artigos escritos.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Porto Alegre, ____/____/____.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa de responsabilidade da psicóloga Mara Lago e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto que investiga a prática do professor na sala de aula que inclui crianças com necessidades especiais. De acordo com o Ministério da Educação, alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

Declaro ainda que tenho conhecimento de que a participação nesta pesquisa consta de observações do cotidiano da sala de aula. Estando ciente de que todos os dados referentes às crianças serão sigilosos, podendo retirá-los do estudo a qualquer momento. Sendo assim, consinto que minha filha Camila Medina Andreoli participe da pesquisa.

Tenho conhecimento de que a divulgação dos resultados da pesquisa dar-se-á no âmbito acadêmico, através de trabalhos em congressos e artigos escritos. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pela professora doutora Maria Luiza Becker.

Nome dos alunos da turma

Assinatura do Responsável

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como concebe a inclusão de uma forma geral? E no caso específico do autismo?
2. Tem alguma formação na área da Educação Especial? Com relação ao tema do autismo em particular?
3. Como chegou a ser professor desta turma?
4. Como avalia sua experiência específica?
5. Como se deu a inserção deste aluno na classe?
6. Que peculiaridades este aluno apresenta em termos de aprendizagem?
7. Como são suas produções?
8. Que situações exigem intervenções diferenciadas para este aluno?
9. O aluno teve evoluções? Como o professor as entende?
10. Que serviços de apoio recebe? Os serviços de apoio auxiliam para a constituição de novas estratégias pedagógicas?
11. Como configura o planejamento pedagógico desta turma? Quais são os objetivos para este aluno em particular?
12. Como constrói as estratégias utilizadas em sala de aula? Qual o principal objetivo destas estratégias?