

**INCLUSÃO ESCOLAR E OS DIZERES DE ALUNOS COM E SEM DEFICIÊNCIA**

**SCHOOL INCLUSION AND STATEMENTS OF STUDENTS  
WITH AND WITHOUT DEFICIENCY**

Ana Paula Fischer Hort

[anapfh@terra.com.br](mailto:anapfh@terra.com.br)

Julianne Fischer

[july@furb.br](mailto:july@furb.br)

**RESUMO.** Este artigo apresenta uma pesquisa que objetivou compreender, por meio dos dizeres dos alunos egressos do ano letivo de 2003 da turma de 4ª série do Ensino Fundamental, o processo de inclusão escolar dos mesmos. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como sujeitos sete (7) alunos egressos da referida turma. A coleta de dados ocorreu em agosto de 2007, utilizando como instrumento uma entrevista semi-estruturada. Os dados analisados sugeriram que, durante a permanência na escola enfocada, todos os alunos participantes da pesquisa se sentiram incluídos e que, nas demais escolas que freqüentaram, antes e após à escola pesquisada, alguns se sentiram excluídos. A visão dos ex-alunos permitiu entender que, durante a permanência na Escola F, cada um deles aprendeu, por meio da relação e do convívio com outros humanos, a ser humano que acolhe e que é acolhido, humano que respeita e é respeitado e que todos apresentavam condições de inclusão na rede regular de ensino.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Alunos com e sem deficiência. Convivência.

**ABSTRACT.** Present article displays a research, aiming at understanding the process of inclusion of students of the fourth grade of Fundamental Education, in the year of 2003, analyzing their own statements. Mentioned research, of qualitative nature, had as subjects seven (7) pupils of referred to group. The collecting of data took place in August, 2007, using as instrument a semi-structured interview. The data analyzed suggested that, during the period they attended classes in the school focused, all students participating in the research felt included, but, in the other schools they attended before and after the research, they felt excluded. The view of the ex-students enabled us to understand that, during their attendance to classes in School F, each one of them learned, through situations privileging relationship with other human beings, to embrace and be embraced as a human being, respecting and being respectful toward others, and that all students were fit to be included in the regular educational network.

**Key words:** School inclusion. Students with and without deficiency. Relating to others.

Estudos teóricos e práticos são realizados mundialmente por instituições, pesquisadores, líderes políticos, educadores e pessoas com deficiência a fim de atender e incluir todos os alunos no sistema regular de ensino.

Sob a perspectiva de educação escolar inclusiva, Mittler (2003) considera que as salas de aula inclusivas podem possibilitar aos alunos que se situem em contextos de aprendizagem funcional e significativa; Stainback e Stainback (1999, p. 21) afirmam que “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos [...] em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”; Mantoan (2003) defende que a inclusão deve atingir tanto alunos com deficiência quanto os que apresentam dificuldades em aprender; Vygotski, segundo Beyer (2006), reitera que, para um bom desenvolvimento infantil e humano em geral, a sócio-gênese é condição fundamental.

Com base, sobretudo, nos estudos dos pesquisadores mencionados, consideramos que a inclusão suscita mudança e reorganização das escolas a fim de garantir a todas as pessoas o direito de aprenderem juntas, independente das condições físicas, lingüísticas, intelectuais, sociais e emocionais, deixando de lado as diferenças ou dificuldades. Para tanto, contudo, compreendemos que seja fundamental ouvir a opinião dos sujeitos diretamente envolvidos no processo, isto é, alunos com e sem deficiências que tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência da inclusão escolar.

No contexto exposto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que teve como objetivo geral compreender, por meio dos dizeres dos alunos egressos do ano letivo de 2003 da turma de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola regular de ensino de um município da Região Sul, o processo de inclusão escolar dos mesmos.

A escola escolhida para este estudo, antes de ser transformada em Escola Regular – o que ocorreu em 2002 –, era um Centro de Aprendizagem que, embasado na proposta de inclusão, atendia a alunos com e sem deficiência. Ao ser transformado em escola regular manteve o intuito de cumprir as exigências das leis de propiciar a inclusão de todos na rede regular de ensino.

Essa escola – aqui denominada de Escola F – foi uma das primeiras opções do município em que se situa com proposta de inclusão de todos, gerando uma grande procura pelos pais, dada a possibilidade de matricularem seus filhos com

deficiência em uma escola regular preparada para atendê-los juntamente com outras crianças. Por outro lado, a Escola F, ao invés de ser caracterizada como inclusiva, ficou caracterizada como mais uma escola especial, o que fez com que muitos pais de crianças sem deficiência desistissem de matricular seus filhos. Assim, com a maior parte de sua clientela formada por alunos com deficiência, a Escola F, colocando em prática a proposta de inclusão na qual se embasava, continuou seu trabalho com quatro turmas: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Das quatro séries oferecidas pela Escola F, escolhemos, para a realização desta pesquisa, a 4ª série, tendo em vista que era uma turma constituída por alunos com e sem deficiência e nela havíamos atuado como professora regente, bem como participado diretamente do processo de inclusão escolar dos mesmos. Cabe ressaltar, então, que a pesquisa ora apresentada foi realizada em 2007, mas se refere ao período vivenciado pelos sujeitos no ano de 2003, quando freqüentaram a 4ª série na Escola F, e aos períodos anterior e posterior ao referido ano, quando freqüentaram outras escolas.

Utilizamos, para a coleta dos dados, uma entrevista parcialmente estruturada, com 5 questionamentos, realizada no mês de agosto de 2007, com 07 dos 10 alunos que freqüentavam a referida série. Os alunos entrevistados foram: Tainá (com Altas Habilidades (AH)<sup>1</sup> e 10 anos<sup>2</sup>); Fernanda (com Distúrbio do Processamento Auditivo (DPA)<sup>3</sup> e 11 anos); João (com Dificuldade de Aprendizagem (DA)<sup>4</sup> e 11 anos); Roberto (com DA e 11 anos); Juliana (com Deficiência Intelectual (DI)<sup>5</sup> e 16 anos;

---

<sup>1</sup> “Notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora” (BRASIL, 2006, site).

<sup>2</sup> A idade dos alunos é a que possuíam no ano de 2003, quando ocorreu o processo de inclusão escolar na 4ª série do Ensino Fundamental que freqüentavam.

<sup>3</sup> “Uma quebra em um ou mais aspectos do processamento auditivo, sendo que o indivíduo tende a apresentar interferência em aspectos da aprendizagem ou da comunicação”. (CANTO, 2004, p. 54)

<sup>4</sup> Termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. (FONSECA, 1995)

<sup>5</sup> Limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais. (BRASIL, 2006, site)

Fábio (com Paralisia Cerebral (PC)<sup>6</sup> e 17 anos); e Anderson (com Síndrome de Down (SD)<sup>7</sup> e 14 anos).

Direcionamos os questionamentos com o intuito de saber se, para eles, havia alguma diferença entre a Escola F e as outras escolas e qual era essa diferença, como também saber se as experiências vivenciadas na Escola F influenciaram a concepção dos mesmos sobre a inclusão escolar. Em outras palavras, a intenção era compreender a visão dos ex-alunos sobre o antes, o durante e o após estudarem na Escola F e, por meio dessa visão, compreender o processo de inclusão escolar dos mesmos.

Iniciamos a entrevista perguntando aos alunos do que se lembravam das outras escolas em que haviam estudado antes de estudarem na Escola F. Tainá disse que se lembrava de “[...] uma vez que a professora... eu tava brincando dentro da sala, daí eu levei um esporro da professora, eu não tava prestando atenção na aula e ficava conversando”. Fernanda mencionou que se lembrava dos “[...] amigos [...] a professora... só não me lembro o nome dela, [...] eu gostava muito dela, porque ela era carinhosa com a gente [...]”.

Os dizeres de Tainá e de Fernanda sugerem que, nas outras escolas, os acontecimentos transcorriam normalmente: a professora chamava a atenção dos alunos quando conversavam, não prestavam atenção e brincavam; os alunos tinham amigos, às vezes não se lembravam do nome da professora, embora ela fosse carinhosa com eles e eles gostassem dela.

Fernanda acrescentou que a professora não “*ficava berrando assim direto*”, o que sugere que, em outra escola (ou em outra classe), havia uma professora que “*berrava muito*”. Pessoas com DPA possuem “dificuldade em compreender em ambientes ruidosos, atenção prejudicada e dificuldade na percepção auditiva”. (DPA, 2007, site) Isto esclarece por que, na escola, crianças com DPA geralmente não entendem a explicação do professor e solicitam que o mesmo repita as informações. Essa situação pode ter ocorrido com Fernanda nas outras escolas. Supomos que a

---

<sup>6</sup> Grupo de distúrbios cerebrais de caráter estacionário caracterizados pela falta de controle sobre os movimentos, modificações adaptativas e deformidades ósseas. Decorrem de alguma lesão ou anomalia do desenvolvimento ocorrida durante a vida fetal ou os primeiros meses de vida. (BOBATH, 1990)

<sup>7</sup> Alteração genética cromossômica do par 21, que traz como consequência características físicas marcantes e implicações para o desenvolvimento fisiológico e para a aprendizagem. (BRASIL, 2006, site)

professora que “*berrava muito*” não tivesse conhecimento sobre a dificuldade de Fernanda, fazendo-a pensar que a aluna não entendia as explicações porque não prestava atenção ou porque tivesse problemas auditivos. Partindo do pressuposto de que a professora não conhecia a dificuldade da aluna e “*berrava muito*”, consideramos que essa atitude não seja inclusiva, pois, segundo Mantoan (2003, p. 77), “[...] um professor que engendra e participa da caminhada do saber ‘com’ seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um [...]”.

Em relação a Tainá, supomos, também, que a professora não sabia que a aluna possuía AH. A atitude da professora de dar “*um esporro*” na aluna dificultou um diálogo que pudesse esclarecer a razão do comportamento da mesma. Além disso, o fato de ter AH pode ter feito com que Tainá não se motivasse com as atividades daquela professora ou que as terminasse antes de seus colegas, desviando a atenção para conversas e brincadeiras.

No caso de Tainá e Fernanda, a falta de conhecimento das professoras sobre as necessidades de ambas e de um planejamento direcionado para atender a essas necessidades pode ter influenciado para que as mesmas se sentissem excluídas.

Em relação à postura dos professores quanto aos alunos com necessidades especiais, Mittler (2003, p. 184) esclarece que “Esta tarefa não é tão difícil quanto pode parecer, pois a maioria dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades de que eles precisam para ensinar de forma inclusiva”. O que falta, segundo Mittler (2003, p. 184), são “[...] oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções [...]”. Se as professoras de Tainá e de Fernanda tivessem recebido a oportunidade mencionada por Mittler (2003), talvez tivessem conseguido atender as necessidades das alunas.

Ainda quanto à pergunta sobre as lembranças anteriores à Escola F, João mencionou que tinha dificuldade para ler e escrever, que fazia “*muita bagunça*” e “*não sabia aproveitar*”, denotando que reconhece que não aproveitou as aulas, se responsabilizando por isto. A resposta de João permite supor que a origem de sua DA possa ter sido o excesso de bagunça ou que tenha feito “*muita bagunça*” justamente pela dificuldade de entender os conteúdos escolares. Sobre o fracasso escolar, Patto (1999, p. 115) explica:

[...] a educação e sua eficácia é marcada por uma ambigüidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém. [...] não é possível nem mesmo afirmar que a uma escola desinteressante vem se somar um aluno desinteressado; é uma simples questão de lógica: enquanto a primeira não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao segundo.

A partir da perspectiva de Patto (1999), compreendemos que não era João que *“não sabia aproveitar”* as aulas, mas a escola que não oferecia as condições necessárias para que o mesmo conseguisse aprender. Da mesma forma que João, Roberto possuía dificuldade na leitura e na escrita.

Roberto afirmou que se lembrava de que *“era normal”*, que *“tinha dificuldades [...] pra ler e pra escrever, só isso...”*, se referindo a apenas ter dificuldades, parecendo querer dizer que não tinha *“deficiência”*.

Juliana, por sua vez, sugeriu que era discriminada e alvo de risos e que isto a incomodava, pois *“era muito ruim”* e *“não gostava”*. Vygotski, citado por Veer e Valsiner (1999, p. 75), afirma que as deficiências afetam “[...] antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico”. No caso de Juliana, a deficiência intelectual interferiu no relacionamento com os colegas da escola e, até de certa forma, com os professores, já que, segundo a aluna, era a avó que, *“era professora de matemática e trabalhava lá, ela que me ajudava”*.

A lembrança que Juliana demonstrou ter da avó que a ajudava denota que necessitava de auxílio para aprender e que quem a auxiliava era sua avó. Isso demonstra que a escola de Juliana não atendia às suas necessidades.

À semelhança de Juliana, que não encontrou apoio na escola que a excluía, os dizeres de Fábio levam ao entendimento de que a escola o rejeitava: *“Não lembro muito. Lembro que passei por várias. Eu ia trocando de escola porque eles chegavam pra mim e diziam que não tinham mais nada pra mim.”*

Ao sugerir que as escolas nas quais estudou o rejeitavam, Fábio denotou que não se sentia incluído. Para Vygotski (1997, p. 18), *“As causas orgânicas inatas não*

atuam por si mesmas, mas de forma indireta, por meio da redução da posição social da criança que elas provocam”. No que concerne a Fábio, não foi a paralisia cerebral que causou a exclusão das escolas, mas essa deficiência física indiretamente levou à rejeição por parte do meio social onde estava inserido. Em outros termos, foi a falta de estrutura das escolas em que Fábio estudou, ou ainda, o meio social sem adaptações curriculares<sup>8</sup> que gerou o sentimento de inferioridade e o ensartou na condição de excluído.

Ainda em referência ao relato de Fábio sobre as escolas que diziam não terem mais nada para ele, compreendemos que as mesmas não focavam o olhar na pessoa e sim na deficiência, gerando a impossibilidade de atendimento e a exclusão escolar. De acordo com Vygotski (1997, p. 104), “É importante conhecer não só o defeito que tem afetado a criança, mas que criança tem tal defeito”. O autor sugere uma “mudança de foco”, ou seja, passar a olhar prioritariamente a pessoa e suas possibilidades para, depois, conhecer os defeitos que a comprometem. Sob essa perspectiva apontada por Vygotski, a “mudança de foco” é necessária, tanto para pessoas com deficiência quanto para pessoas sem deficiência. Isso porque todos possuem potencialidades e dificuldades.

Diferente de seus colegas da 4ª série, que não relataram boas lembranças das escolas que antecederam a Escola F em sua vida escolar, Anderson afirmou que, nessas escolas, era *“Muito legal! Tinha amigos, matéria...”* Anderson demonstrou que gostava das outras escolas onde estudou.

Quanto às respostas dadas ao primeiro questionamento, concebemos que os alunos, de um modo geral, expuseram mais aspectos não-inclusivos sobre as outras escolas do que inclusivos, ou seja, com exceção de Anderson, todos os alunos, em algum momento, se sentiram excluídos das escolas em que estudaram antes da Escola F. Segundo Rodrigues (2005, p. 53), “Estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem deve sentir que pertence à escola e a escola sentir que é

---

<sup>8</sup> As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (FENEIS, 2007, site) esclarecem que “a concepção de currículo dinâmico e flexível estruturado de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos e superar a lógica de adaptações pressupõe uma proposta curricular construída na perspectiva de viabilizar a articulação dos conhecimentos do ensino especial e do ensino comum, que promova a ampliação dos conhecimentos e experiências de vida e a valorização dos percursos de aprendizagem”.



responsável por ele”. O autor sugere que o aluno só está realmente incluído se, além de freqüentar a escola, estiver sentindo que pertence à mesma e vice-versa.

A outra pergunta feita aos alunos foi: Como você se sentiu ao mudar de escola e estudar na Escola F?

Tainá se lembrou de que, para ela, foi difícil o primeiro dia na Escola F: *“não queria ficar”, “chorou” e “ficou com medo”*. Relatou, ainda, que, depois que conheceu as pessoas, ou seja, professores e colegas com e sem deficiência, passou a gostar da escola, tanto que *“não queria ter saído de lá”* e pediu para a professora reprová-la de ano para *“ficar mais tempo”*. Cabe ressaltar que a Escola F, devido a sua trajetória, no início possuía mais alunos com deficiência. Esse fato pode ter influenciado Tainá a não querer permanecer na escola e a *“ficar com medo”* de estudar com pessoas com deficiência, já que a mesma não teve esse convívio na outra escola. Neste caso, a oportunidade de conviver com a deficiência, propiciada pela Escola F, a fez mudar de opinião a respeito dessas pessoas. Para Mantoan (2005, p. 24), *“Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”*. Dessa forma, entendemos que conviver seja peça-chave da inclusão.

Enquanto Tainá demonstrou, no começo, certa *“resistência”* em permanecer na Escola F, Fernanda declarou: *“Foi bom! Eu já queria estudar lá, porque eu ia sempre com minha mãe e já conhecia as pessoas, os alunos, já tinha amizades”*.

O fato de Fernanda já conhecer o ambiente e as pessoas e ter amizades com os alunos fez com que gostasse da Escola F e quisesse freqüentá-la. À semelhança de Fernanda, Roberto relatou: *“Me senti bem, porque lá me ensinaram a enfrentar minhas dificuldades, na leitura e escrita.”* Nos dizeres de Roberto, visualizamos que ele se sentia bem na Escola F por ter conseguido superar a dificuldade na leitura e na escrita.

Juliana igualmente relatou aspectos inclusivos vivenciados na Escola F. Em sua resposta, Juliana destacou as amizades feitas e que, por meio delas, se sentia segura para aprender. Juliana comentou, também, que isso não ocorria na outra escola, pois *“era separado”*. A respeito disso, Forest (1990, apud SCHAFFNER; BUSWELL, 1999, p. 73) esclarece que *“[...] as amizades e os relacionamentos são realmente pré-condições para a aprendizagem. Se um aluno não se sente conectado, é como se não estivesse inserido”*. No que concerne a Juliana, as relações de amizade (ou a falta delas) influenciaram o desenvolvimento da



aprendizagem e o sentimento de estar ou não incluída no ambiente escolar.

Outro aspecto mencionado por Juliana em relação à Escola F foi que *“tinha liberdade”* e que se *“sentia bem lá dentro”*, sugerindo que, por algum motivo, isso não acontecia em outra escola. No que se refere a ter liberdade, Mantoan (2005, p. 24) explica que *“Os alunos precisam de liberdade para aprender a seu modo, de acordo com as suas condições”*. Da mesma forma, os sujeitos precisam das interações sociais e das atribuições a partir das quais são constituídos, conforme Vygotski (1997). Então, ao mudar de escola, ou seja, de meio social, Juliana teve a oportunidade de estabelecer novas interações e de constituir-se de outra forma.

Fábio e Anderson, respectivamente, assim se manifestaram a respeito do período em que freqüentaram a Escola F: *“Foi boa, me senti bem.”* e *“Foi ótimo, porque nós brincamos de jogar bolinha e contávamos as contas.”*

Os dizeres de Fábio e Anderson, a exemplo dos de Juliana, denotam que se sentiram bem ao entrar na Escola F. Destacamos, da mesma forma, que Anderson relatou que foi bom em virtude do Jogo da Bolinha<sup>9</sup> e das atividades de matemática. Com isto, Anderson indicou que o jogo e os cálculos foram marcantes para ele em virtude de conseguir participar e de se sentir incluído nessas atividades.

Para João, a mudança de escola foi um pouco difícil, tendo sentido vergonha, nas primeiras vezes, por não conhecer ninguém. João também enfocou o contato com alunos com deficiência, os quais definiu como *“gente diferente”*. No começo, estranhou esse contato, mas a convivência na Escola F fez com que conseguisse se *“adaptar a eles”*, passando a gostar e, até, a modificar o olhar a respeito da deficiência, passando a considerá-la *“normal”*.

Outro aspecto enfatizado por João foi: a Escola F era diferente, pois lá aprendeu *“alguma coisa”* e porque *“lá não tinha bagunça”*. Considerando que João aprendia na Escola F em virtude da ausência de bagunça, entendemos que as atividades da Escola F despertavam o seu interesse para aprender, diferente do que acontecia nas outras escolas, onde optava por fazer bagunça. Assim, buscando complementar esse pensamento, retomamos o significado do termo DA: “[...] desordens consideradas intrínsecas ao indivíduo podem ocorrer durante toda a vida

---

<sup>9</sup> O Jogo da Bolinha é uma atividade de alfabetização cujo nome se deve à utilização de uma bola pequena com ventosas. Além da bola pequena, é utilizado um quadro branco, onde o professor escreve uma palavra, uma operação aritmética ou algo relacionado com o conteúdo estudado. O aluno, por sua vez, deve lançar a bola com ventosas em direção ao que está escrito no quadro e tentar responder o que é solicitado pelo professor ou o que a bola acertar.

e, apesar de, às vezes, aparecerem com outras deficiências ou com problemas extrínsecos, elas **não são o resultado dessas condições**”. (FONSECA, 1995, p. 71, grifo nosso)

Para Canto (2004), a dificuldade de aprendizagem é inerente ao sujeito e pode estar relacionada com fatores externos, porém não resulta dos mesmos. Na perspectiva de Canto (2004), o problema de João não pode ter sido gerado nem pela bagunça nem pela dificuldade em compreender os conteúdos, pois estes são fatores que contribuem para o problema (extrínsecos), mas não o geram. A concepção de Canto (2004) difere do que apontamos nas duas hipóteses que levantamos sobre o surgimento da dificuldade de aprendizagem de João, pois, se o ex-aluno teve, no que se refere a sua aprendizagem, comportamentos diferentes nas duas escolas em que estudou, podemos compreender que não possuía Dificuldade de Aprendizagem. Isto porque se a mesma é inerente ao sujeito, deveria ter ocorrido nas duas escolas. Dessa maneira, compreendemos, igualmente, que João tinha apenas dificuldade em aprender em ambientes com bagunça e que o seu interesse não era instigado. Para finalizar seu relato, o ex-aluno reafirmou que gostou da Escola F e que, se fosse possível, *“estaria lá ainda”*.

Após analisar as respostas dos ex-alunos ao questionamento sobre como se sentiram ao mudar de escola e estudar na Escola F, podemos afirmar que, no geral, todos os alunos se sentiram bem quando começaram a estudar na Escola F. De acordo com Schaffner e Buswell (1999, p. 74, grifo no original), as escolas inclusivas devem ser “[...] comunidades acolhedoras em que *todos* os alunos se sintam valorizados, seguros, conectados e apoiados”. Nesse sentido, comparando as respostas dadas pelos ex-alunos à segunda pergunta com as respostas dadas à primeira pergunta, constatamos que a Escola F conseguiu acolher todos, sem segregação, conforme mencionou Juliana “[...] *era todo mundo estudando junto, aprendendo junto, fazendo as coisas junto, na outra era separado [...]*”, e atendendo às necessidades de cada aluno, conforme podemos observar nas palavras de Roberto: “[...] *lá me ensinaram a enfrentar minhas dificuldades, na leitura e escrita*”.

Quanto às respostas dadas pelos alunos ao questionamento 2, consideramos que, na Escola F, o número de aspectos inclusivos é significativamente maior que o de aspectos não-inclusivos. Além disso, na maioria das respostas dos ex-alunos, consta que se sentiram incluídos durante o período em que estudaram na Escola F.

Na seqüência, fizemos aos ex-alunos o seguinte questionamento: Como foi a mudança da Escola F para a outra escola? Tainá estranhou a quantidade de alunos, mas logo se adaptou, pois *“já conhecia bastante”* em virtude de ter voltado para a mesma escola em que estudava antes de entrar na Escola F.

Fernanda, por sua vez, afirmou que *“foi ruim”*: *“A mudança foi **muito ruim**, eu não conhecia ninguém daí eu não falava com ninguém. Foi **bem ruim**...”* (Grifo nosso) Fernanda não gostou da mudança, pois, ao contrário de Tainá, foi para uma escola onde *“não conhecia ninguém”* e *“não falava com ninguém”*, ou seja, ainda não tinha estabelecido relações de amizade. Strully e Strully (apud STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 170) consideram que “[...] desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão”. Na situação de Fernanda, a ausência dessas relações de amizade levou ao entendimento de que a mudança de escola foi ruim, pois não se sentia incluída.

Embora com menos ênfase do que Fernanda, Roberto declarou que queria continuar estudando na Escola F, *“porque era um lugar bom”* e porque ele *“se divertia tanto quanto aprendia”*. Juliana, seguindo a mesma linha de pensamento de seus colegas Fernanda e Roberto, disse que *“Foi chato, os guris faziam muita sacanagem...”*

João, para responder ao segundo questionamento, qualificou a sua ida para outra escola como *“ruim”*, a exemplo de Fernanda: *“Pra mim foi ruim, senti saudades do colégio. Lá na outra escola também tinha pessoas deficientes, mas eu já tinha respeito por essas pessoas. Foi bom, mas claro que na F foi melhor; me ensinaram mais.”*

João, mais uma vez, mencionou a deficiência dos colegas e reconheceu que *“já tinha respeito por essas pessoas”*. Isto sugere que, antes dessa convivência, ele não respeitava as pessoas com deficiência. Portanto, podemos interpretar que ele aprendeu a conviver com a diferença.

Sem dar muitos esclarecimentos, Fábio disse: *“Não gostei muito de mudar.”* Já Anderson, como nas respostas dadas aos dois questionamentos anteriores – sobre o antes e o durante a Escola F –, falou positivamente desta mudança: *“Tirei tudo nota dez, nota boa. Fiz amigos.”* Diferente de Anderson, Fábio afirmou que não gostou de mudar de escola.

Em referência ao questionamento sobre a mudança da Escola F para a outra escola, com exceção de André, todos os ex-alunos denotaram que não gostaram de mudar de escola, deixando transparecer a preferência em permanecer na Escola F. A resistência em deixar a referida escola pode ter sido suscitada pelos aspectos inclusivos encontrados nessa escola, bem como pelo fato de não terem encontrado esses mesmos aspectos nas outras escolas.

Tendo em vista que até, com exceção de João, em momento algum da entrevista, os alunos mencionaram a presença de colegas com deficiência ou algo relacionado, lançamos, após tê-los feito se lembrarem de que havia colegas com e sem deficiência na escola, o seguinte questionamento: O que você achou de estudar com pessoas com/sem deficiência? Os entrevistados Fernanda, Anderson e Roberto assim se expressaram respectivamente: *“Eu achei certo, eles têm que aprender como todo mundo, eles são gente como a gente.”*; *“Foi ótimo.”*; e *“Eu não me importava, era normal, como se fosse uma pessoa normal.”* Os dizeres desses três alunos demonstram uma visão positiva quanto ao convívio com pessoas com/sem deficiência, pois, conforme Fernanda, *“eles são gente como a gente”*. Quando Roberto afirmou que estudar com pessoas deficientes *“era normal”*, denotou que os alunos conviviam com naturalidade.

Por sua vez, Juliana disse: *“Aprendi a respeitar as pessoas, eu não respeitava ninguém, eu era brava, eu era chata. Quando eu cheguei lá eu era outra pessoa e saí de lá outra pessoa. Até meu avô falou que fiquei mais legal, mais querida, mais simpática.”*

João respondeu: *“Foi bom estudar com pessoas diferentes; diferentes não, com dificuldades. A gente aprende coisas com eles.”* As palavras de João mostram que, além de ter aprendido a respeitar as pessoas com deficiência, aprendeu que elas são apenas pessoas com dificuldades. Já Fábio afirmou: *“É bom, porque a gente aprende muito mais com eles do que sozinho.”*

As palavras de Juliana, João e Fábio sugerem que os alunos aprenderam uns com os outros. Contudo, segundo Marston (apud KARAGIANNIS, STAINBACK e STAINBACK 1999, p. 22), “[...] a simples inclusão de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular, não resulta em benefícios de aprendizagem”. Isto significa que, para que os alunos pudessem ter aprendido uns com os outros, conforme afirmam em seus dizeres, não bastaria estarem incluídos nas salas

regulares, mas também precisariam que o ambiente proporcionasse, conforme Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 22), “experiências e apoio educacionais adequados”.

Dessa forma, se houve aprendizagem mútua, conforme os dizeres dos entrevistados, compreendemos que a Escola F era um ambiente que, além de incluir, propiciava experiências necessárias para essa troca. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 22) ainda explicam que, quando as escolas criam programas adequados, “[...] a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade”.

No que concerne às atitudes positivas, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) defendem que, quando a escola incentiva a interação, os alunos desenvolvem amizades. Com isso, segundo os autores, “os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares”. (KARAGIANNIS; STAINBACK e STAINBACK, 1999, p. 23) Nesse sentido, podemos dizer que a Escola F incentivou a interação entre os alunos, pois estes aprenderam a ser sensíveis, conforme denotam os dizeres de Fernanda: “*eles são gente como a gente*”; a compreender, como podemos perceber nas palavras de João: “*foi bom estudar com pessoas diferentes, diferentes não, com dificuldades*”; a respeitar, de acordo com Juliana, que aprendeu “*a respeitar as pessoas*”; e a conviver confortavelmente com as diferenças e as semelhanças de seus pares, como é possível observar nos dizeres de Roberto: “*era normal, como se fosse uma pessoa normal*”.

Em relação aos ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 23) afirmam que “as crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas, [...] também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais [...] através de interações com seus pares”. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, na Escola F, os alunos tiveram ganhos nas habilidades acadêmicas, pois como sugeriu Fábio, “*a gente aprende muito mais com eles do que sozinho*”. Juliana obteve benefícios nas habilidades de comunicação e sociais, pois, conforme ela mesma nos relatou, ficou “*mais legal, mais querida, mais simpática*”.

No que se refere à preparação para a vida na comunidade, Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p 23) explicam que “[...] quanto mais tempo os alunos com deficiências passam em ambientes inclusivos, melhor é seu desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional”. Em seus dizeres, Juliana relatou que, quando chegou à Escola F, *“era outra pessoa [...] não respeitava ninguém, [...] era brava, [...] era chata”* e que saiu *“de lá outra pessoa”*. Isso demonstra que, para ela, conviver em um ambiente inclusivo melhorou seu desempenho na vida em comunidade. Essa mudança ocorrida com Juliana também confirma os pressupostos de Vygotski (1997), pois a alteração de meio social (escola), a oportunidade de estabelecer novas interações (amizade com os colegas) e de receber diferentes atribuições (que possibilitaram o sentimento de inclusão) fizeram com que se constituísse uma *“outra pessoa [...] mais legal, mais querida, mais simpática”*.

Para conhecer a opinião dos entrevistados sobre inclusão escolar, já que haviam tido a oportunidade de passar por essa experiência, a eles fizemos o seguinte questionamento: O que você acha de as pessoas com deficiência estudarem junto com as pessoas sem deficiência?

Fábio disse: *“Eu acho certo, acho que não deveria ter cada um a sua escola separado, isso devia mudar.”* Roberto explicou: *“Ah, eu acho que deveriam estar em qualquer colégio, acho que não importa que o aluno tenha deficiência, e não é por isso que ele tem que estudar num colégio diferente, ele é uma pessoa normal.”* João assim se manifestou: *“Eu digo que as pessoas têm que estudar junto, porque é bom, a gente aprende altas coisas com eles; eu, por exemplo, aprendi, é bom, é legal estudar com pessoas assim. Eu, por mim, queria que essas pessoas estudassem junto com a gente num colégio normal. Direitos iguais pra todo mundo. A gente tem que ficar junto, eu acho assim. Não é só porque ele é deficiente que não vai poder estudar junto.”*

Fernanda, Roberto e João defenderam a idéia de inclusão escolar e expressaram que não concordaram que uma pessoa tivesse que estudar separado em virtude de uma deficiência. João novamente afirmou que aprendeu com essa convivência e destacou que todos têm os mesmos direitos perante a lei.

Juliana e Fábio também consideraram melhor poder estudar junto com todas as pessoas, pois segundo Juliana *“a gente se sente bem”*. Fábio acha que *“todos deveriam estudar juntos”, “pra aprender o que uma escola regular ensina”*.



Esclarecemos que Fábio também já havia estudado em uma escola especial, isto é, teve a oportunidade de entrar em contato com duas realidades diferentes. Porém, quando demonstrou, por meio dos seus dizeres, ter interesse pelo que era ensinado na escola regular, se referiu aos conteúdos previstos no currículo da mesma, aos quais não tivera oportunidade de acesso na escola especial.

Anderson, além de ter qualificado como *“legal”* a escola onde estudou após a Escola F, afirmou que os alunos têm que estudar juntos, o que leva ao entendimento de que é contrário à segregação. Afirmou, também, que os alunos de uma escola *“têm que ter respeito”*, sugerindo que os alunos sem deficiência devem ter respeito pelos alunos com deficiência.

Após as abordagens, descrições e análises feitas nesta pesquisa, realizada com o objetivo de compreender, por meio dos dizeres dos alunos egressos da turma de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola regular de ensino de um município da Região Sul, o processo de inclusão escolar dos mesmos, apresentamos considerações que a complementam e a finalizam.

A análise das entrevistas desvelou que, anteriormente à Escola F, alguns alunos se sentiram parcialmente incluídos, pois suas necessidades não eram totalmente atendidas; outros não se sentiram incluídos pela discriminação e pela passagem por várias escolas que diziam nada mais ter para lhes oferecer; e um aluno se sentiu incluído.

Ainda em relação aos dizeres com foco no processo inclusivo, estes denotaram que todos os alunos participantes desta pesquisa, durante a permanência na Escola F, se sentiram incluídos devido às relações de amizade e/ou superação das dificuldades de aprendizagem, liberdade para aprender de acordo com suas condições, segurança gerada pelo acolhimento e respeito, possibilidade de se conceberem de forma melhor em relação a como se percebiam na outra escola, bem como de participarem das ações que envolviam o contexto escolar.

Quanto ao período posterior à escola enfocada, com exceção de um aluno, os demais sugeriram que não gostaram da mudança de escola, deixando transparecer a preferência em permanecer na Escola F. A resistência em deixar a referida escola pode ter sido suscitada pelos aspectos inclusivos que nela encontraram.

Outro aspecto relevante demonstrado nos dizeres dos alunos egressos foi o enfoque dado às atitudes inclusivas e às não-inclusivas inerentes ao relacionamento



humano. Exemplos disto foram a menção de Tainá e Fernanda a suas professoras, a recordação de Juliana dos momentos de discriminação, dos relacionamentos de amizade e do auxílio prestado por sua avó, a lembrança de Fábio das escolas que o rejeitaram e as lembranças de alguns do convívio com colegas com e sem deficiência.

A visão dos ex-alunos sobre a trajetória escolar nos permitiu compreender que, durante o período em que estudaram na Escola F, cada um deles aprendeu, por meio da relação e do convívio com outros humanos, a ser: humano que acolhe e que é acolhido, humano que respeita e é respeitado. Isto porque, ao mesmo tempo em que ensinaram, aprenderam, e quem aprendeu ensinou ao aprender. Portanto, podemos dizer que a inclusão é uma troca de atitudes humanas onde todos os alunos, com e sem deficiência saem ganhando, e que a Escola F, ao incluir os sete (7) sujeitos em seu contexto educacional, foi igualmente por eles incluída em suas vidas.

Cabe salientar que todos os ex-alunos apresentavam condições de serem incluídos na rede regular de ensino, o que motiva a convidar todas as escolas a caminharem em direção ao projeto de inclusão, para que outros alunos nelas encontrem os aspectos inclusivos que Tainá, Fernanda, João, Roberto, Juliana, Fábio e Anderson encontraram na Escola F.

### **ANA PAULA FISCHER HORT**

Possui graduação em Normal Superior pelo Centro Universitário do Vale do Itajaí (2003). É pós-graduada em Psicopedagogia pelo Instituto Catarinense de Pós-Graduação (2005) e mestre em Educação (2008) pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Atualmente trabalha como Psicopedagoga, na Clínica Estruturar, no município de Blumenau, SC. Tem experiência na área de Educação, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, com ênfase em Educação Inclusiva, Problemas de Aprendizagem, Alfabetização e Informática na Educação.

## **JULIANNE FISCHER**

Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau FURB (1985), mestrado, Mestre em Educação pelo FURB (1995) e doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) Atua como professora e pesquisadora no Depto. de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação da FURB com ênfase em Alfabetização, plasticidade neural, corpo e aprendizado e portadores de necessidades educativas especiais.

## **REFERÊNCIAS**

BEYER, Hugo Otto. **Por que Lev Vygotski quando se propões uma educação inclusiva?** Educação Especial. Disponível em: <[www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista)>. Acesso em: 10 ago. 2006.

BOBATH, K. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral.** 2. ed. São Paulo: Manole, 1990.

BRASIL. Educação Especial, legislação. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> Acesso em: 15 out. 2006.

CANTO, Cleunisse Rauen de Luca. **Distúrbios do processamento auditivo central numa visão psicopedagógica:** estudo de caso. 2004. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia) – Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Florianópolis, SC.

DPA. Disponível em: <<http://www.andislexia.org.br>> Acesso em: 23 set. 2007.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/page/index.asp>> Acesso em: 15 nov. 2007.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão é privilégio de conviver com as diferenças. **Nova escola**, São Paulo, n.182, p. 24-26, maio. 2005.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: FREITAS, Soraia; RODRIGUES David; KREBS, Ruy (Orgs). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 45-63.

SCHAFFNER, C. Beth; BUSWELL, Barbara E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VEER, Rene Van der; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. 3. ed. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.