

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA:**  
**O que os alunos têm a dizer sobre isso?**

**INCLUSIVES PRACTICES AT SCHOOL:**  
**What students have to say about it?**

Carolina dos Santos Maiola  
[carolina\\_maiola@hotmail.com](mailto:carolina_maiola@hotmail.com)

**RESUMO.** Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo de compreender os sentidos da inclusão escolar para colegas e para aluna cega com espectro de autismo de uma escola da rede municipal de ensino de Blumenau, SC. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como sujeitos 19 alunos sem deficiência, uma aluna cega com espectro de autismo, todos da 5ª série do Ensino Fundamental. A coleta de dados teve como instrumento a entrevista semi-estruturada, e a análise dos dados foi feita à luz das Leis e Documentos que guiam a Inclusão Escolar e dos estudos, sobretudo, de Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), Vygotsky (1997), Schaffner e Buswell (1999), Mantoan (2006a,b), Baptista (2007) e Beyer (2006a,b). Os resultados obtidos foram: a) o primeiro contato dos alunos sem deficiência com a aluna cega com espectro de autismo causou certa estranheza, porém o fato de se permitirem a aproximação com essas diferenças e a convivência com esta diversidade *in locus* possibilitou que os mesmos se conhecessem melhor; b) para os alunos, o primeiro passo para a inclusão é a oportunidade dada pelo meio, por intermédio das relações sociais que são construídas em sala de aula, e que a pessoa a ser incluída também tem um papel a desempenhar no processo de inclusão (precisa se interessar e fazer a parte dela); c) os alunos consideram importante olhar as potencialidades das pessoas, e não somente a sua deficiência, d) os alunos consideram relevante a participação efetiva do professor no desenvolvimento da aprendizagem da aluna cega com espectro de autismo, sugerindo que o professor se aproxime da mesma; e) os alunos mostraram-se mediadores do conhecimento, o que, de forma indireta, descaracteriza os professores como centro do conhecimento, apresentando ações em que os atos de ensinar e aprender não têm papéis fixos.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Práticas inclusivas. Alunos.

**ABSTRACT.** This research, linked to the research research line, teaching methods and procedures of the Teaching Program of the Graduate Education in the Regional University of Blumenau (FURB), presents a study aimed at analyzing the meanings of inclusion for colleagues and for blind student with autism spectrum of a school in the municipal system of education in Blumenau, SC. The research, qualitative, as

subjects had 19 students without disabilities, a blind student with autism spectrum, all the 5th grade of elementary school. Data analysis, done by the documents and laws that guide the Inclusion and School of the studies, above all, Mittler (2003), and Stainback Stainback (1999), Vygotsky (1997), Schaffner and Buswell (1999), Mantoan (2006th, b) and Beyer (2006a, b). The results were: a) teachers have a fragmented idea on inclusion on fragmented, presenting, in his words, which converge in the concept of inclusion, not possessing, however, a clear and complete conception, b) the first contact of students without disabilities to the blind student with autism spectrum caused some surprise, but the fact is the approach to allow those living with differences and diversity in locus is possible that they knew better, c) for the students, the first step inclusion is the opportunity provide by the environment, through the social relationships are built into the classroom, and that the person to be included also has a role in the process of inclusion (need to make the interest and part of it); d) the students consider important looking people capability, not only their disability, e) some teachers transfers to pupils the responsibility to contribute to the inclusion of blind student with autism spectrum f) students consider relevant the teacher participation in the development of the teacher learning the blind student with autism spectrum, suggesting that the teacher should be closer her; g) the students were shown to be mediators of knowledge, which, indirect way, making useless the teachers as a center of knowledge, showing that shares in the acts of teaching and learning roles are not fixed. The research showed also that the relationship of rapprochement with the diversity and coexistence between students with and without disabilities can contribute to inclusive practices in the classroom and how to support teaching strategies developed by the teacher.

**Keywords:** Inclusion school. Inclusive practices. Students.

## **Introdução**

Perspectivas sobre uma educação para todos sugerem condições viáveis e ao mesmo tempo desafiadoras para que alunos com e sem deficiência explorem a aprendizagem em suas possibilidades em um mesmo espaço escolar. Mantoan (2001) e Carvalho (2008) consideram a proposta de educação inclusiva fundante de uma escola igualmente inclusiva, acolhedora dos alunos, de suas singularidades e diferenças, cujo alvo básico é a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva. As pessoas com deficiência estão sendo inseridas nas escolas regulares, porque, além de um direito conquistado, têm um maior número de estímulos e possibilidades de desenvolvimento que, adquiridos nas inter-relações, nos centros de interesse e na motivação frente aos novos desafios, contribuem com todos os alunos da sala.

Neste contexto, realizamos uma investigação sobre inclusão de alunos com deficiência na escola, pois entendemos que as vivências em sala de aula dos colegas sem deficiência e alunos com deficiência possam ser significativas, bem como contribuir com as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas. Consideramos ainda que as ações dos alunos participantes dessa investigação possam levar os professores a vislumbrarem estratégias pedagógicas e mediações que incluam todos no processo de ensino e de aprendizagem, visto que, na sua maioria, ainda se sentem insatisfeitos com suas práticas a partir da inserção de pessoas com deficiência na turma comum. Igualmente consideramos que essa experiência com pessoas ligadas ao fenômeno estudado, ou seja, com pessoas com deficiência na escola regular, possa viabilizar discussões sobre o papel do professor na sala de aula, sobre os processos que promovem o aprender e sobre as relações sociais construídas nas instituições de ensino.

Com o auxílio de estudiosos da área, como Vygotsky (1995,1997), Stainback e Stainback (1999), Beyer (2006a) e Carvalho (2008), que contribuíram para que pudéssemos fundamentar as experiências adquiridas no contexto da pesquisa, refletir sobre elas e buscar ações práticas que facilitassem o acesso de todos ao meio escolar e à otimização de suas aprendizagens, realizamos a pesquisa ora apresentada, a qual se caracterizou como qualitativa.

A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] O material obtido nestas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...] O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13)

As características da pesquisa qualitativa apresentadas por Lüdke e André (1986) vêm ao encontro deste estudo que objetiva compreender os sentidos da inclusão escolar para colegas e para aluna cega com espectro de autismo<sup>1</sup> de uma escola da rede municipal de ensino de Blumenau-SC. Para realizarmos este estudo, foi necessário que estivéssemos em contato direto com os sujeitos e com o

---

<sup>1</sup> Para identificar, neste artigo, a aluna cega com espectro de autismo participante desta pesquisa, optamos pela utilização das terminologias aluna cega com espectro de autismo e Aluna E.

ambiente no qual estavam inseridos, ou seja, com a criança cega com espectro de autismo e seus colegas, para podermos analisar os dizeres desses sujeitos, para nos apropriarmos dos espaços por eles vividos e para compreendermos seus contextos e suas vivências no entrelace de seus dizeres.

Para a seleção do espaço a ser pesquisado, utilizamos como critérios: ser uma escola pública municipal situada na cidade de Blumenau e ter alunos com deficiência. Para isso, solicitamos ao coordenador da Educação Especial da referida cidade uma relação das escolas que apresentassem, em seu contexto, crianças com deficiência, além da quantidade desses alunos e suas deficiências. Nessa relação, identificamos a presença de, aproximadamente, 250 crianças com deficiência em 51 escolas públicas municipais, tendo como diagnóstico, deficiências (física, intelectual, visual e auditiva), transtorno global de desenvolvimento (autismo e psicoses) e síndromes (Down, Pato, Williams, entre outras). Dessa listagem, constavam dados referentes ao ano aproximado em que cada escola recebera os primeiros alunos com deficiência.

Uma vez identificadas as escolas da rede municipal de ensino de Blumenau que possuíam alunos com deficiência, verificamos que, na relação das escolas, uma apresentava dados que incluíam crianças com deficiência há, aproximadamente, 10 anos, tendo passado pela instituição, crianças surdas, cegas, com deficiência intelectual e deficiência física. Essas crianças, conforme informações relatadas pelos profissionais da secretaria da escola, não mais a freqüentavam e tiveram como seqüência da sua vida acadêmica o Ensino Médio, com exceção de uma aluna com deficiência intelectual que voltou para a Escola Especial.

Com base nas informações obtidas, escolhemos a escola que tinha entre seus alunos uma aluna cega com espectro de autismo, pois a mesma a freqüentava desde a pré-escola (termo utilizado antes da proposta da educação de 9 anos). Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), essa (con)vivência com a diversidade construída no decorrer dos anos escolares contribui para a adaptação de todos e a construção de laços, além de que esses aspectos podem se refletir no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno e das práticas pedagógicas dos professores. A aluna cega, com diagnóstico médico de presença de características autistas, freqüentava a 5ª série do Ensino Fundamental, razão pela qual optamos por esta turma para a realização da pesquisa. Assim, foram sujeitos deste estudo a

aluna cega e os demais alunos da turma, em número de 19. Optamos pela participação na pesquisa dos alunos sem deficiência por terem vivenciado e ainda vivenciarem diariamente a experiência de inclusão com crianças com deficiência.

Os sujeitos desta pesquisa, com idades entre 10 e 13 anos, foram aqui referidos pelo termo Aluno ou Aluna, seguido da letra inicial de seus nomes, em negrito, como, por exemplo, Aluna **B** e Aluno **G**. No caso de o nome começar pela mesma letra, adicionamos, em um caso, a letra inicial do sobrenome, como foi o caso da Aluna **MC** e da Aluna **MB**, e, em outros casos, mantivemos um nome apenas com a inicial e aos demais, iniciados pela mesma letra, acrescentamos a primeira letra do sobrenome, como foi o caso da Aluna **L** e do Aluno **LE**, e do Aluno **G**, do Aluno **GH** e do Aluno **GT**. Vale ressaltar, para melhor compreensão dos dizeres no decorrer do trabalho, que a aluna com deficiência visual e espectro de autismo receberá a denominação de Aluna **E**.

Como instrumento de coleta de dados, lançamos mão da entrevista, cuja utilização deve, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 64), ter como pressuposto que o mundo social não é um dado natural, sem problemas, pois

Ele é ativamente constituído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram. Assume-se que essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para os esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, pois fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

A partir da intenção de compreender os dizeres dos sujeitos da pesquisa em seu espaço de vivência escolar, a entrevista apresenta-se de grande valia para a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, numa dialética que permite o confronto de idéias, seja o pesquisador atuando como questionador ou como mediador das discussões inseridas.

Para Bauer e Gaskell (2002), a entrevista se refere a entrevistas do tipo semi-estruturado com um único respondente (a entrevista em profundidade), ou com um grupo de respondentes (o grupo focal). Essas formas de entrevistas podem ser distinguidas como um levantamento fortemente estruturado em que é feita uma série de questões pré-determinadas ou a de uma conversação continuada menos

estruturada da observação participante, cuja ênfase é absorver o conhecimento local e cultural por um período de tempo mais longo do que o despendido para fazer perguntas em um período relativamente limitado.

Escolhemos, para a coleta de dados com os alunos, a entrevista semi-estruturada grupal, para possibilitar que estes respondessem de forma espontânea. Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista de grupo pode ser útil para transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos. Nesta situação, várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre um tema sugerido. Os problemas da entrevista de grupo incluem o seu início e o controle das pessoas que insistem em dominar a sessão. Neste sentido, elaboramos um tópico-guia que, para Bauer e Gaskell (2002, p. 66), “é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada. Por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado.”

A entrevista com todos os alunos da turma abrangeram itens relacionados aos sentidos de escola inclusiva, convivência anterior com algum colega com deficiência, os primeiros contatos com a colega deficiente, dificuldades e soluções em lidar com a colega e características dos professores que incluem todos os alunos. Estes itens, quase sempre abertos, possibilitam, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a introdução de outras questões que surgem de acordo com o que acontece no processo em relação às informações recebidas.

Durante a entrevista com o grupo, a Aluna **E** esteve presente; no entanto, não participou das discussões. Mostrou-se atenta ao que os colegas falavam e, quando estimulada por nós ou pelos colegas a se pronunciar, repetia a pergunta feita ou, então, mantinha-se calada. Por considerarmos seu silêncio ou repetições na linguagem como algo relacionado à sua deficiência, optamos por respeitar suas especificidades e realizar uma entrevista individual com a aluna cega com espectro de autismo posteriormente. Cabe lembrar que esta aluna possui dificuldades referentes à interação social e à linguagem falada, com comprometimento da comunicação e limitação de vocabulário, mas não necessariamente de idéias e conhecimentos.

No decorrer da entrevista, constatamos que os alunos sem deficiência utilizaram uma terminologia adequada, como, por exemplo, deficiente, incluir, excluir,

convivência, cega e braille, bem como o termo que nomeia a deficiência da colega, não necessitando explorar essa terminologia durante as discussões.

Para conhecer a percepção dos alunos sem deficiência sobre inclusão escolar e sobre alunos com deficiência, iniciamos a discussão com o seguinte item do tópico-guia: sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa sobre escola inclusiva.

Para expor os sentidos de escola inclusiva, os alunos relataram situações em que, segundo eles, são promovidas inclusão e exclusão, tanto de colegas com deficiência quanto de pessoas sem deficiência, o que podemos exemplificar com os dizeres da Aluna **F**:

*[...] Falando de inclusão, né, os professores acham que a gente exclui o Aluno **G**, né?! Mas quando a gente tenta incluir, botar ele no meio, ele não aproveita a oportunidade que a gente dá pra ele. Ele mesmo se exclui. Ele diz que a gente não deixa ele ir no grupo com a gente. Mas quando a gente deixa, ele não faz nada, fica parado [...]. A Aluna **E** já se inclui, não é como o Aluno **G**, ela tem vontade. Ela quer saber o que todo mundo tá fazendo. (Aluna **F**)*

Para a Aluna **F**, inclusão parte de uma oportunidade dada e se existe esta oportunidade é porque existiu o desejo de oportunizá-la e que a pessoa deficiente precisa se interessar “e aproveitar a oportunidade” de se incluir. Neste sentido, a Aluna **F** sugere que, se a “oportunidade” não for aproveitada, ocorrerá o oposto: o aluno se excluirá. Os dizeres dessa aluna levam ao entendimento de que, para ela, a inclusão e a exclusão estão presentes em sua sala de aula: a “A Aluna **E** [...] se inclui [...]”, pois “[...] tem vontade [...]” e “[...] o Aluno **G** [...] não faz nada, fica parado [...]”, ou seja, se exclui. No sentido sugerido pela Aluna **F**, Mittler (2003, p. 139) esclarece:

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. Da mesma maneira, são importantes as interações e as relações sociais que as crianças têm umas com as outras e com os outros membros da comunidade escolar. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças.

Se estabelecermos uma ligação entre as palavras da Aluna **F** e as de Mittler (2003), podemos entender que a inclusão e a exclusão estão na sala de aula, onde

é dado o primeiro passo, por meio da interação entre os alunos com e sem deficiência, independente do que emana das autoridades educacionais. Para a Aluna **F**, o primeiro passo para a inclusão é a vontade de ser/estar incluído, e isto se dá, primeiramente, pela oportunidade dada pelo meio, por intermédio das relações sociais que são construídas em sala de aula.

Ainda a Aluna **F** valoriza as aprendizagens experimentadas por toda a turma e, reforçando o seu dizer, Mittler (2003) salienta que a qualidade dessa interação é resultante da participação efetiva dos alunos nas rotinas da escola e das oportunidades que a mesma oferece a todos esses alunos. O Aluno **D** exemplifica que ele mesmo teve oportunidade de se incluir e de ser incluído, mesmo não sendo deficiente e que aproveitou a “oportunidade”:

*Como o Aluno **B** e o Aluno **M**, eles eram muito amigos. No ano passado eu comecei a estudar na mesma sala que eles. Daí eles deram a chance de me conhecer e eu conhecer eles. E esse ano a gente é bem amigo. Fazemos trabalho juntos, eu ajudo eles, eles me ajudam. Deram oportunidade de eu mostrar como eu posso ser. Eles me incluíram. Inclusão não precisa ser só para deficiente. Às vezes as pessoas não aproveitam a oportunidade. (Aluno **D**)*

Para o Aluno **D**, inclusão pressupõe dar “a chance” de contato para que posteriormente possa existir a troca, pois a convivência entre eles é sustentada pelo apoio recíproco. Assim, “aproveitar a oportunidade” consiste em mostrar ao outro sua capacidade de contribuição ao grupo. Os dizeres do Aluno **D** chamam a atenção para três aspectos:

a) que a pessoa a ser incluída também tem um papel a desempenhar no processo de inclusão (precisa se interessar e fazer a parte dela). Neste sentido, para Stainback e Stainback (1999), a habilidade de perceber-se ao mesmo tempo como aquele que ajuda e é ajudado em qualquer ocasião é valiosa para a manutenção e o crescimento dos relacionamentos em si;

b) que a inclusão não é só para pessoas com deficiência, mas sim, um espaço em que “todos possam estar inseridos, serem aceitos, que apóiem e sejam apoiados por seus colegas e por todos os membros da comunidade escolar enquanto têm suas necessidades educacionais satisfeitas”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 229); e

c) que a inclusão é uma oportunidade criada pelas pessoas em prol dos que querem ou precisam se incluir. Assim, seus membros consideram-se pertencentes e capazes de dar a essas pessoas uma contribuição. De acordo com Sapon-Shevin (1999, p.288), “os alunos não podem ficar à vontade, se acharem que o preço a pagar é a indiferença às suas próprias diferenças e às de seus colegas”. Por isso, abordar a questão da inclusão/exclusão sugere não atender somente pessoas com deficiência. Pelo contrário, vem atingindo pessoas nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra. Não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído.

A partir do exposto pelo Aluno **D**, o Aluno **B** e a Aluna **S** relataram a relação do grupo com a Aluna **E**.

*Na hora que a Aluna **E** entrou numa sala, pela primeira vez, não conhecia ninguém. Como ela reagiu, ela também tinha dificuldade de conhecer a gente, saber como a gente era, da mesma forma que a gente. Pelo caso dela perguntar para gente, o nosso nome, perguntar tudo sobre a gente, ela conseguiu conviver com a gente, ela se incluiu na nossa vida [...].*  
(Aluno **B**)

O Aluno **B** reforça a idéia de inclusão também como princípio e desejo próprio, a exemplo da Aluna **E**. Ao ato de incluir-se e dar o primeiro passo para sua inserção no meio desejável, neste caso, a forma de primeiro contato com o grupo foi interessar-se em conhecer os alunos que estavam no espaço próximo a ela, perguntando sobre o nome dos colegas, por exemplo.

Ainda o Aluno **B** mencionou que existem dificuldades na inserção escolar tanto para o aluno a se incluir quanto para os outros que o recebem, sugerindo que o processo de inclusão é difícil para ambas as partes. Beyer (2006a) explica que essa dificuldade pode ter sido ocasionada pela história da educação formal ou escolar, pois nunca houve uma escola que recebesse todas as crianças, sem exceção. Todas elas foram, cada uma à sua maneira, escolas especiais, isto é, escolas para crianças selecionadas. Neste mesmo sentido, Schaffner e Buswell (1999, p. 69) se manifestam e sugerem que “as questões desafiadoras enfrentadas pelos alunos e pelos educadores nas escolas de hoje não permitem que ninguém se isole e se concentre em uma única necessidade ou em um grupo-alvo de alunos.”

Por sua vez, os dizeres da Aluna **S** mostram a proximidade com que a inclusão e exclusão atuam, tendo como ponto decisivo a vontade da aproximação da pessoa com deficiência.

*Quando eu conheci a Aluna **E**, eu me perguntei como eu ia conseguir conversar com ela. Eu não sabia, daí então eu ia nela junto com os outros, pra conversar com ela. Quando eu comecei a falar com ela, porque eu nunca tinha falado com pessoas assim, mas não é porque eu tinha preconceito, é que eu não tinha convivência, eu não sabia falar. O fato da Aluna **E** ter entrado na escola, é diferente. Agora a gente pode ter a convivência. E eu posso ter amigos lá na rua que nunca tiveram e eu dizer que tenho essa convivência. Eu acho legal ela ter entrado na minha vida.*  
(Aluna **S**)

Os dizeres da Aluna **S** sugerem que a mesma teve preocupação com a maneira como conversaria com a colega autista e deficiente visual, tendo em vista que, até então, não havia se deparado com situação semelhante. Em outras palavras, preocupou-se com o relacionamento. Para Macedo (2005, p. 22), relacionar-se é “reunir coisas que façam parte uma da outra e que, nesse sentido, não valham por si mesmas, pois é a relação com o outro, e vice-versa, que as definem”.

Assim, como os alunos faziam parte de um mesmo espaço e grupo, poderiam se definir como todos constituintes desse meio e todos no mesmo direito de convivência. Para Macedo (2005), a proposta da inclusão é considerar a relação entre as pessoas de forma interdependente, ou seja, indissociável, irreduzível e complementar. A Aluna **S** apresentou, por meio de seus dizeres, a necessidade de inserção de todos, porque ela buscou aproximar-se do desconhecido, do diferente, a favor do acolhimento de todos no grupo. Sendo assim, a Aluna **E**, com deficiência, se tornaria, então, indissociável e complementar para os demais enquanto grupo que se criava.

O Aluno **B** ainda mencionou “*incluiu em nossa vida*”, e a Aluna **S**, “*entrando em nossa vida*”, ao se referirem ao contato com a Aluna **E**. Isto sugere que essa convivência e essa experiência com a diversidade podem ir além dos espaços escolares, numa possibilidade de convívio com a Aluna **E** em outros espaços e tempos ou, então, que a experiência adquirida a partir do contato com a Aluna **E** pode, posteriormente, influenciar sua relação – dos alunos sem deficiência – com outras pessoas com deficiência.

Além do exposto, o termo convivência marcou grande parte dos relatos sobre a relação do grupo com a colega com deficiência. Inicialmente, uma surpresa e curiosidade em se relacionar com alguém com diferenças físicas e comportamentais, até o momento da aproximação e da convivência, conforme mostram os dizeres do Aluno **I** e da Aluna **S**, respectivamente:

*Eu fiquei 3 anos com ela e fui convivendo e fui aprendendo. Eu descobria, porque eu via ela sempre falando, eu ia vendo ela fazendo as coisas, daí eu fui pegando. (Aluno **I**)*

*Eu fiquei surpresa porque eu não sabia nada, daí eu fui convivendo, daí eu achei legal. (Aluna **S**)*

A barreira das diferenças foi estreitada a partir do momento em que aconteceu a aproximação entre os sujeitos do grupo e se abriu a possibilidade de relações de convivência. Essa convivência partiu de uma curiosidade frente à diferença (Aluno **I**) e do desejo desse aluno de participar das atividades da Aluna **E**. Também partiu da falta de conhecimento sobre a diversidade explícita em sala de aula (Aluna **S**) que, consciente das suas limitações frente às informações sobre a deficiência específica da colega, aproximou-se para interagir com ela, a ponto de essa interação possibilitar o (re)conhecimento do outro e, como conseqüência, uma relação de convivência positiva, pois a Aluna **S** pontuou esta experiência como “legal”. Ainda sobre a convivência de alunos com e sem deficiência, destacamos os seguintes dizeres:

*Nos primeiros dias que eu tive com ela, eu não sabia nada dela, ta, daí foi um pouco difícil assim pra mim, mas depois que eu comecei a conversar com ela, foi bom. (Aluna **S**)*

*Ela falava algumas coisas pra gente, a gente perguntava, daí a gente começou a se dar bem, assim sabe? (Aluna **MC**)*

*Eu fui me acostumando porque, assim, através da convivência eu fui pegando o jeito, pegando o costume de como ela faz as coisas, como ela sabe direitinho. (Aluno **I**).*

A Aluna **S** nos mostra que o processo de conhecimento e aproximação com o diferente, por vezes, não é simples. Porém, talvez mesmo sem esta pretensão, sugere que o diálogo entre as partes é um caminho possível e facilitador para a convivência entre os sujeitos. E este processo dialógico permite que ambos se conheçam e se adaptem para manterem essa convivência. Esse espaço de diálogo é reforçado pelos dizeres da Aluna **MC** e do Aluno **I** que, por meio da forma verbal –

“a gente **começou**”, “**fui pegando**” (grifos nossos) – , denotam que a convivência e a aprendizagem sobre as especificidades dos sujeitos requerem tempo e disposição para que isso aconteça. Em outras palavras, o verbo “*começou*” dá idéia de algo que terá continuidade, da mesma forma que “*fui pegando*” sugere uma ação executada de forma contínua.

Esses “tempos” disponibilizados para a convivência e para os conhecimentos básicos para a convivência com a diversidade, subentendidos nos dizeres dos alunos, estavam entrelaçados com as ações que estes sujeitos realizaram para promover a participação de todos nas aulas diárias. Em seus dizeres, os alunos revelaram que houve uma reorganização, dos alunos e/ou professores e da própria escola, para promover a participação de todos nas aulas diárias: realização de listas de ajudantes do dia, aquisição de tabelas com o registro do alfabeto em braille como apoio às crianças que auxiliariam a Aluna **E**, aprendizagem do manuseio da máquina de escrever em braille, aquisição de calculadora que oraliza os numerais em espanhol, auxílio na hora do recreio, em informática e em educação física. Porém, em relação a esses aspectos, os alunos ressaltaram que, para isso, enfrentaram dificuldades, conforme mostram os dizeres do Aluno **D**: “às vezes a gente tem que fazer prova individual, daí a gente tá fazendo uma prova, daí não dá pra fazer com ela, e ela tá ali e ela também quer fazer”. Esses dizeres apontam que uma das dificuldades ocorria quando, na sala de aula, eram desenvolvidas ações exclusivamente individuais e com tempos restritos de realização.

Coll (apud BEYER, 2006a, p. 61) acentua a necessidade da participação efetiva de todos nas rotinas escolares, dada a importância de “garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais participem de uma programação tão normal quanto possível e tão específica quanto suas necessidades requeiram”. O mesmo autor também afirma que isto implica “dispor de procedimentos e modelos de adequação individualizada do currículo que sirvam para assegurar este difícil e imprescindível equilíbrio” e, assim, participar o máximo possível de ambientes escolares regulares.

No que se refere aos tempos diferenciados na realização das atividades, a Aluna **S** assim se expressou:

*a professora de artes que acha que ela é excluída das coisas, porque tem coisas que ela não faz, mas as vezes tem coisa que não dá pra ela fazer.*

*Claro que a gente ajuda, porque ela também que aprender. Mas a gente faz primeiro o nosso pra depois ela fazer.*

O dizer da Aluna **S** sugere que a ajuda dada à Aluna **E** era realizada após a conclusão das atividades feitas pelos alunos, os quais, por iniciativa própria, auxiliavam a Aluna **E**. Essa iniciativa dos alunos se deve ao fato de considerarem importantes o desejo e a aprendizagem da Aluna **E** em sala de aula.

Segundo a Aluna **S**, as atividades nas aulas de artes já eram pré-estabelecidas antes do início da aula e, caso a Aluna **E** não conseguisse realizá-las, não participaria efetivamente da aula, o que sugere que a exclusão citada decorre do fato de a aluna não se adaptar ao planejamento da professora.

Os dizeres da Aluna **S** revelam a existência de “apoio” dos alunos à aluna cega com espectro de autismo:

*Nas avaliações eu leio o enunciado pra ela, daí às vezes ela responde errado, daí eu pergunto pra ela se é isso mesmo, eu leio de novo e pergunto se ela tem certeza, daí ela me responde certo, daí eu escrevo na prova dela. Às vezes a gente tem que mudar a forma de perguntar, daí ela entende.*

Os dizeres da Aluna **S** exemplificam que a atenção da mesma se concentra no desenvolvimento social da Aluna **E** para melhorar a realização acadêmica e a sensação de inserção da colega, essenciais para garantir um ambiente escolar acolhedor. Autores como Stainback e Stainback (1999), Mittler (2003) e Beyer (2006a, 2006b) enfatizam os benefícios mútuos que resultam de tal apoio e mostram que os ganhos para aquele que recebe e promove o apoio vai muito além da aquisição de habilidades ou do domínio sobre um assunto.

A turma aqui enfocada, ou seja, a 5ª série participante desta pesquisa, construiu um grupo de apoio para promover a participação efetiva de todos, partindo da premissa de que cada um tem suas capacidades, potencialidades, dons e talentos, inclusive os alunos classificados com deficiência, e que os indivíduos são únicos e diferem em suas necessidades.

Os alunos participantes desta pesquisa faziam parte de um mesmo espaço e grupo, razão pela qual todos poderiam ser definidos como constituintes desse meio

e todos com o mesmo direito à convivência. Visualizamos, nos dizeres da Aluna **S**, a inter-relação construída na convivência com as diferenças:

*Quando eu conheci a Aluna E, eu me perguntei como eu ia conseguir conversar com ela. Eu não sabia, daí então eu ia nela junto com os outros, pra conversar com ela. Quando eu comecei a falar com ela, porque eu nunca tinha falado com pessoas assim, mas não é porque eu tinha preconceito, é que eu não tinha convivência, eu não sabia falar. O fato da Aluna E ter entrado na escola, é diferente. Agora a gente pode ter a convivência. E eu posso ter amigos lá na rua que nunca tiveram e eu dizer que tenho essa convivência. Eu acho legal ela ter entrado na minha vida.*

A Aluna **S** apresentou, por meio de seus dizeres, a necessidade de inserção de todos, porque ela buscou aproximar-se do desconhecido, do diferente, a favor do acolhimento de todos no grupo. Sendo assim, a Aluna **E**, se tornaria, então, indissociável, à medida que pertencia a esse grupo e ajudaria a formar a identidade dessa turma em que estava, ou seja, ela participaria de todas as rotinas com todos os alunos e das atividades complementares para os demais enquanto grupo que se criava. Isto porque a aluna com deficiência visual e espectro de autismo participava e contribuía com suas peculiaridades e habilidades pessoais, tanto no que se refere ao inter-relacionamento, à sua capacidade intelectual, conhecimentos, habilidades gerais e específicas, quanto aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo.

O termo convivência e seu cognato conviver marcaram grande parte dos relatos sobre a relação do grupo com a Aluna **E**, conforme mostram os dizeres do Aluno **I** e da Aluna **S**:

*Eu fiquei 3 anos com ela e fui **convivendo** e fui aprendendo. Eu descobria, porque eu via ela sempre falando, eu ia vendo ela fazendo as coisas, daí eu fui pegando [...]eu fui me acostumando porque, assim, através da **convivência** eu fui pegando o jeito, pegando o costume de como ela faz as coisas, como ela sabe direitinho. (Aluno **I**). (Grifo nosso)*

*Eu fiquei surpresa porque eu não sabia nada, daí eu fui **convivendo**, daí eu achei legal. (Aluna **S**) (Grifo nosso)*

Para o Aluno **I** e a Aluna **S**, a convivência se apresenta como algo que significa mais do que ter “contato diário e freqüente”, pois, por meio desse contato, os alunos aprenderam a conhecer a Aluna **E**. Quanto a isso, podemos destacar alguns aspectos: 1) os alunos não fizeram um “curso”, não tiveram “formação” para conviver com essa aluna, quando parte dos professores alega que não sabe lidar

com alunos deficientes, pois não foram preparados para isto, como será explorado nas categorias inclusão e exclusão e práticas pedagógicas inclusivas, sendo que aprenderam com a convivência, utilizando como instrumento a observação da colega deficiente; 2) o fato de os alunos terem se acostumado com a aluna, de a terem conhecido e de terem aprendido com ela sugere que não só o aluno com deficiência sai ganhando com esse convívio, ou seja, tanto o aluno com deficiência quanto o sem deficiência “ganham” com esta convivência. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 22) mencionam este ganho ao afirmarem que,

Nas salas de aula integradas, todas as crianças enriquecem-se por terem a oportunidade de aprender umas com as outras, desenvolvem-se para cuidar uma das outras e conquistam as atitudes, as habilidades e os valores necessários para nossas comunidades apoiarem a inclusão para todos os cidadãos.

Para Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a convivência com as diferenças pode proporcionar habilidades e valores humanitários e, como mencionado pelos alunos, levá-los a irem se “*acostumando e aprendendo com essas diferenças*”. Ainda consideramos um aspecto a ser citado, quanto à convivência: o fato de os alunos terem “*aprendido*” com a Aluna E, o que denota que eles se adaptaram a ela, e não o contrário.

Quanto à existência de diferenças, Vygotsky (1997, p. 197) considera que

O meio social contém uma imensa quantidade de aspectos e elementos muito diversos, que sempre estão em flagrante contradição e luta entre si. Não devemos conceber o ambiente como um todo estático, elementar e estável, mas como um processo dinâmico que se desenvolve dialeticamente.

Mesmo não tendo ainda esta concepção teórica de mundo, dinâmico e dialético, é possível que os alunos tenham compreendido que, para o acesso de todos ao meio social, algumas questões sociais e ações necessitam ser modificadas ou adaptadas. Então, quando os alunos de depararam com uma criança diferente das demais nos aspectos físico e comportamental, tiveram vontade de aprender e adaptar-se para conviver com essas diferenças surgidas. Percebemos isso à medida que os alunos se aproximaram da aluna cega, se interessaram pela sua forma de leitura e de escrita e pela sua aprendizagem.

O Aluno **I** e a Aluna **S** relataram ações executadas por eles mesmos: “*eu fiquei com ela [...] fui convivendo e fui aprendendo. [...] Eu descobria [...] eu via [...] eu ia vendo [...] eu fui pegando [...] eu fui me acostumando [...] eu fui pegando o jeito [...]*” e “*Eu fiquei surpresa porque eu não sabia nada, daí eu fui convivendo, daí eu achei legal.*” Essa centralização de ações neles mesmos leva ao entendimento de que, naquele momento inicial, o esforço era feito pelos alunos sem deficiência no sentido de entender a aluna cega, de entrar no “mundo” dela e a ele se adaptar e que o ato de incluir pressupõe uma ação inicial que parte do próprio sujeito.

Na situação mencionada pelo Aluno **I** e pela Aluna **S**, ocorreram atitudes que partiram dos próprios alunos, por iniciativas próprias, para que pudesse ocorrer uma aproximação da Aluna **E** e a possibilidade de convivência e inclusão no grupo. Essa aproximação foi além de uma formação acadêmica (formal) inicial para a convivência com a diversidade. No entanto, as ações apresentadas nos dizeres dos alunos como “ver, aprender, ir, acostumar, descobrir” nos sugerem como podemos viabilizar atitudes inclusivas em sala de aula, tanto para alunos, quanto para os professores. A aprendizagem de como conviver, quais as peculiaridades de cada sujeito e a forma como lidam com os movimentos de escola e sala de aula aconteceram na prática da convivência e pelo interesse de que a inclusão em si, de todos, acontecesse.

Essa mesma idéia de convivência manifestada pelo Aluno **I** e pela Aluna **S** também se faz presente nos dizeres da Aluna **E** que, na entrevista individual, relacionou diretamente a escola com o convívio com os colegas. Solicitamos à Aluna **E**, na entrevista individual, que se manifestasse sobre o que gosta de fazer na escola. Esta aluna assim se expressou:

*Gosto de estudar com as crianças, é bom, porque tem tanta alegria. E me ajudam a bater na máquina de escrever. Eles botam e tiram a folha, eles ensinam a Aluna E<sup>2</sup>. Levam para o lanche, pra sala, guardar as coisas pra E ir embora quando a mãe vem buscar. Gosta da sala porque tem mesa onde senta e as crianças também.*

A Aluna **E** citou as ações dos seus colegas no auxílio dos seus afazeres em sala de aula, além de sugerir que gosta do convívio com seus colegas. No decorrer

---

<sup>2</sup> Vale ressaltar que a utilização da 3ª pessoa do singular da Aluna **E** para tratar de si mesma é característica de pessoas com autismo ou seu espectro.

da entrevista com a Aluna **E**, a mesma não apresentou nenhum relato de situação ou vivência em que teve dificuldades para interagir com os colegas e com os professores. Entretanto, a ausência deste relato da Aluna **E** não nos dá a certeza de que não possa ter ocorrido alguns momentos de conflito ou dificuldades no seu processo de inclusão na escola, na sala de aula e nas rotinas propostas. Essa dificuldade não manifestada pela Aluna **E** foi expressa pela Aluna **S** que, em seu relato, destacou que,

*Nos primeiros dias que eu tive com ela, eu não sabia nada dela, tá, daí foi um pouco difícil assim pra mim, mas depois que eu comecei a conversar com ela, foi bom.*

Para a Aluna **S**, o processo de entender a aluna cega com espectro de autismo e com ela se comunicar “foi um pouco difícil”, isto é, exigiu esforço e persistência da Aluna **E**. Além disso, esta aluna, no seu relato, ao mencionar que “comecei a falar com ela, foi bom”, sugere que a aluna a ser incluída permitiu a aproximação e que “foi bom”, denotando com isso que a aluna cega com espectro de autismo também fez a “parte dela” no processo. Isto é ratificado pelos dizeres da Aluna **MC**:

*ela falava algumas coisas pra gente, a gente perguntava, daí a gente começou a se dar bem, assim sabe.*

Ao mencionar que a aluna cega com espectro de autismo “falava algumas coisas pra gente [...] daí a gente começou a se dar bem [...]”, a Aluna **MC** revela que o esforço neste processo foi feito tanto pela Aluna **E** quanto pelos alunos sem deficiência. Entendemos que a barreira das diferenças foi estreitada a partir do momento em que aconteceu a aproximação entre os sujeitos do grupo e se abriu possibilidade de relações de amizade e convivência.

A Aluna **S** também revelou que, inicialmente, teve um sentimento de “[...] surpresa porque eu não sabia nada”, demonstrando, assim, que era a primeira vez que se relacionava com alguém com diferenças físicas e comportamentais.

Ainda sobre a “dificuldade” para a inclusão da Aluna **E**, o Aluno **D** relatou que

*às vezes a gente tem que fazer prova individual, daí a gente tá fazendo e não dá pra fazer com ela, e ela tá ali e ela quer fazer.*

Em outras palavras, o Aluno **D** sugere, com seus dizeres, que compreende que a Aluna **E** também se preparou para a avaliação e, como aluna regular, tem o mesmo direito dos demais de realizá-la. O Aluno **D** demonstrou preocupar-se com a maneira como proceder para que a Aluna **E** também realizasse a prova, num momento em que os demais alunos estavam cumprindo uma tarefa sugerida pelo professor.

Nessa convivência, os alunos também aprenderam a, em alguns momentos apresentados, se colocarem no lugar do outro e assumir a diversidade da turma como algo positivo, como apresentou o Aluno **D** ao sugerir que, da mesma forma que os alunos necessitam realizar as atividades, a Aluna **E** também “*quer fazer*”.

O Aluno **D** também ressaltou o seguinte:

*Ela é uma pessoa normal, não é porque ela é cega que não vai saber fazer as coisas. [...] Não devemos olhar só pro que ela não sabe, mas vê o que ela sabe. Às vezes, as pessoas pensam assim: acho que ela não vai saber, mas nem vai e pergunta! Só porque ela não tem visão e escreve em braille.*  
(Aluno **D**)

Na concepção do Aluno **D**, a aluna cega com espectro de autismo apresenta habilidades e capacidades, e não somente a deficiência. Este aluno também tem a visão de que as pessoas, às vezes, “[...] *pensam [...] que ela não vai saber [...] Só porque ela não tem visão e escreve em braille*”. Entendemos que, para este aluno, não é uma limitação física ou intelectual que justificará a inabilidade para outras funções.

A Aluna **MC** tem uma concepção semelhante à do Aluno **D**, pois, para ela,

*Eles acham que a pessoa deficiente não tem capacidade, os outros acham que são melhores.* (Aluna **MC**)

Entendemos que o Aluno **D** e a Aluna **MC** sugerem, por meio de seus dizeres, que reconhecem a existência da classificação e a tendência das comparações a partir do que é observado.

Buscamos sustentação para as concepções do Aluno **D** e da Aluna **MC** e encontramos em Vygotsky (1997, p. 200) que

[...] uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado e que os problemas essenciais da educação só

podem ser resolvidos depois de solucionada a questão social em toda a sua plenitude. Daí deriva também a conclusão de que o material humano possui uma infinita plasticidade se o meio social estiver organizado de forma correta. Tudo pode ser educado e reeducado no ser humano por meio da influência social correspondente. A própria personalidade não deve ser entendida como uma forma acabada, mas como uma forma dinâmica de interação que flui permanentemente entre o organismo e o meio.

Com base nessa capacidade plástica citada por Vygotsky (1997), compreendemos que um indivíduo com limitações físicas ou intelectuais pode modificar seus estados a partir de estímulos externos e refinar suas capacidades já desenvolvidas, de modo a, preferencialmente, ressaltar o que cada sujeito tem de melhor para oferecer ao seu meio e a si mesmo.

Vygotsky(1997) considerava que os problemas de crianças defeituosas resultavam de falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis. Sendo assim, para Vygotsky(1997), a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a maneira de proporcionar uma vida satisfatória as pessoas deficientes. Por isso, defendia uma escola que integrasse tanto quanto fosse possível todas as crianças na sociedade, tendo a oportunidade de viver junto com pessoas normais.

Ao enfatizar que grande parte das crianças defeituosas eram normais e tinham potencialidade para se desenvolverem normalmente, Vygotsky(1997) reivindicou que os muros das escolas especiais fossem derrubados e que participassem da vida escolar comum a todos. Para o teórico, o desenvolvimento de uma criança pode ser visto como um processo de armamento e rearmamento. A criança domina diferentes meios culturais (armas) e descarta-os para dominar outros instrumentos culturais. Com isso, para Vygotsky(1997), as crianças em desenvolvimento tornavam-se não mais desenvolvidas, mas desenvolvidas de um modo diferente, fazendo uso de outro conjunto de instrumentos. Por isso, opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa.

Assim, o potencial de desenvolvimento de pessoas defeituosas deveria ser buscado na área das funções psicológicas superiores. Como as funções superiores se desenvolvem na ação social por meio do uso de meios culturais, deveria concentrar maiores esforços em ajustar esses meios às diferentes necessidades das

crianças. A compensação de um defeito orgânico deveria ser encontrada na aprendizagem de conceitos adquiridos no coletivo.

A incapacidade de implementar as funções psicológicas naturais e de dominar as ferramentas psicológicas determina no mais essencial tipo de desenvolvimento cultural de uma criança deficiente. O domínio da ferramenta psicológica e, por meio deste, a própria função psicólogo-natural, cria cada vez uma espécie de ficção de desenvolvimento, e desse, eleva a função dada a um nível superior, aumenta e amplia sua atividade. (VYGOTSKY, 1997 p.30, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Outra contribuição dos escritos de Vygotsky refere-se à idéia de grupos de níveis mistos como condição de promover o desenvolvimento do indivíduo. Em seus estudos, concluiu que os deficientes (no caso específico, mentais) encontravam como suporte para o seu desenvolvimento, ações recíprocas sociais com outras pessoas que estivessem em um nível superior a eles próprios. Esta idéia antecipa o conceito de zona de desenvolvimento proximal da forma como ela é tradicionalmente compreendida.

Conforme nos diz Vygotsky (1997), as pessoas, de um modo geral, se diferenciam umas das outras em seu processo de desenvolvimento. A criança maior, por exemplo, no desenvolvimento de suas funções, se diferencia de uma criança menor, um adulto se diferencia de uma criança, o mesmo ocorrendo com uma criança deficiente que, da mesma forma que uma criança sem deficiência, tem sua forma peculiar de utilizar suas potencialidades e os procedimentos disponíveis para que se desenvolva. Em outras palavras, para este estudioso, uma criança deficiente se distingue de uma criança sem deficiência pelas maneiras por meio das quais aprende. E foi justamente isto que nos disse o Aluno **D** ao se referir à capacidade da Aluna **E**:

*às vezes a pessoa normal demora, por exemplo, 5 minutos pra fazer uma coisa, e a deficiente uns 15 minutos. Ela demora mais tempo, porque ela tem aquela deficiência, mas daí eles vão adquirindo a prática. (Aluno **D**)*

---

<sup>3</sup> La incapacidad de emplear las funciones psicológicas naturales y de dominar las herramientas psicológicas determina en lo más esencial el tipo de desarrollo cultural de un niño deficiente. El dominio de la herramienta psicológica y, por medio de este, de la propia función psicólogo-natural crea cada vez una especie de ficción del desarrollo, es decir, eleva la función dada a un nivel superior, aumenta y amplía su actividad. (p. 30).

Os dizeres do Aluno **D** permitem afirmar que, para ele, a exemplo do que Vygotsky afirma, a Aluna **E**, desenvolve as mesmas atividades que os colegas sem deficiência, variando apenas o tempo que cada um leva para desenvolvê-las. Ainda entendemos que “*adquirir a prática*” sugere que são atividades ou ações que devam ser (re)feitas ou que outras oportunidades existam para que sejam mais bem realizadas, pois “*adquirindo*” sugere a aprendizagem como um processo a ser conquistado e que só é conquistado quando existe a oportunidade de realizá-lo. Os dizeres deste aluno igualmente permitem entender que as temporalidades foram respeitadas e as capacidades de cada um, valorizadas.

O convívio com a diversidade facilita o contato com o desconhecido e a possível desmistificação das generalizações e das valorações. Nessas relações, os alunos aprendem que o lugar das pessoas com deficiência é “na sociedade de todos nós, que temos tantas coisas em comum, também particularidades e diferenças. Todos, sem distinção, nos aproximamos em alguns aspectos e nos distanciamos em outros.” (BEYER, 2006a, p. 35). A partir disso, novos laços relacionais surgem, afinidades são construídas, e o contato diário permite a construção de um grupo com ações efetivas.

No que tange, ainda, aos laços relacionais estabelecidos entre os alunos sem deficiência e a aluna cega, alguns alunos citaram aspectos concernentes à amizade nesta relação de inclusão. Assim, a Aluna **F** citou que “*A gente fica com ela porque tem carinho por ela, nunca ninguém obrigou a gente*” e a Aluna **MC** afirmou que “*Ela não conhece a gente na forma física até hoje, mas ela sabe como é o nosso carinho por ela, né?!*”. Os dizeres das Alunas **F** e **MC** denotam que sua convivência com a aluna com deficiência foi além da convivência acadêmica e formal de sala de aula, pois estava também respaldada por laços afetivos, como o carinho, e que isso justificava atitudes de auxílio que iriam além da “obrigação de alguém”.

Em se tratando, ainda, da relação com a aluna cega com espectro de autismo, o Aluno **D** mencionou que os professores deveriam “*Ser mais amiga dela, falar mais com ela, saber como ela consegue fazer as coisas. Conversando assim, a gente sempre se entende*”. Os dizeres deste aluno sugerem que a atuação do professor deve se entrelaçar a outros, como os afetivos, além dos aspectos acadêmicos. Em outras palavras, para o Aluno **D**, a aproximação e a amizade com a aluna com deficiência facilitariam o processo de inclusão e da aprendizagem da

aluna, bem como a aprendizagem do próprio professor em saber como a aluna aprende e como o professor pode ensinar.

Desenvolver amizades não é algo que ocorre de maneira fácil ou natural para crianças e adultos. De acordo com Alberoni (1992), as escolas, por sua vez, dão pouca atenção aos valores sociais e educacionais das amizades, principalmente nas práticas/ações dentro da escola. Entretanto, são as amizades e relacionamentos que tornam os indivíduos membros reais da sociedade. Para Mantoan (2006a, p. 175),

As amizades protegem-nos de estar sós e vulneráveis e garantem que nossas vidas sejam ricas e plenas. Entretanto, as vidas das pessoas que são rotuladas como retardadas ou com deficiências parecem repletas de profunda solidão e isolamento – ou seja, com poucos amigos. [...] Está tornando-se mais claro que, sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade.

Segundo Stainback e Stainback (1999), o desenvolvimento de amizades para alunos com deficiência foi e, em alguns casos, ainda é negligenciado, pois os pais, os educadores e o pessoal especializado concentram seus esforços no desenvolvimento das habilidades funcionais e acadêmicas. Além disso, compreendemos que haja uma carência de oportunidades para relacionamentos mais próximos, mútuos e contínuos na vida da maior parte dessas pessoas. Nesta direção, se as escolas e as comunidades não puderem receber e abraçar a diversidade e apoiar as amizades entre seus membros, não haverá inserção. E sem uma sensação de inserção, não é possível considerar questões de nível menos elevado, como aprender ou trabalhar.

Sobre a amizade, Nascimento (2005) esclarece que esta surge na relação constante com o outro e que, porém, a simples convivência diária não significa amizade, sendo que podemos viver a vida inteira ao lado de alguém, e este alguém não ser caracterizado como amigo. Além disso, ainda para a autora, a afinidade que ocorre na amizade não resulta da homogeneidade de objetivos e desejos, ou seja, ela não reconhece uma identidade ou uma semelhança, e sim a completude, o que não significa que esta completude seja em relação ao que ele (o amigo) tenha, e ao que o outro não tenha, como, por exemplo, o amigo tem determinados conhecimentos que o outro não tem.

As afirmações de Nascimento (2005) sobre a amizade nos remetem à nossa época escolar, aos colegas de sala que nos acompanharam por anos nessa trajetória, e que não chegamos a conhecer melhor ou que não tivemos a oportunidade de nos conhecer melhor. Isto porque, em muitas situações em sala de aula, foi enfatizada a aquisição dos conhecimentos, a qual se dava na escuta do professor e nas atividades individuais, sem interação com os demais colegas.

No decorrer da entrevista com os alunos, a palavra “amizade” não foi dita em seu sentido literal, porém, como relatado pela Aluna **F** e pela Aluna **MC**, “*todo mundo tem carinho por ela*” e por isso “*ninguém fica com ela por obrigação*”. Conhecer melhor a aluna deficiente, saber como ela aprende, como ela faz suas atividades e seus desejos sugere uma aproximação maior do que apenas “estarem numa mesma sala de aula”, ou seja, sugere compartilhar o espaço e as vivências. No entanto, essa aproximação e esse carinho não confirmam atos de amizade, até porque tal conceito não foi explorado no decorrer da entrevista. Podemos considerar que, se questionados sobre se consideravam “amigos” da Aluna E, alguns a confirmassem como tal, no entanto, ao analisar apenas os dizeres formalizados, ficaríamos na suposição de que a Aluna E teria uma representação significativa na vida de cada aluno.

Consideramos que a amizade seja o relacionamento entre pessoas, isto é, a relação e a interação das quais uma pessoa teve a oportunidade de participar. Porém, nesta relação de amizade, é evidenciada a individualidade do ser, como também toda a experiência vivida pelos envolvidos, que inclui as relações sociais que estes já tiveram em sua vida.

Stainback e Stainback (1999) enfatizam que a amizade entre as crianças serve para estimular o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, afetivas e sociais e que as amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta.

A primeira fase na construção de qualquer amizade é a proximidade física. O contato diário, a convivência, a troca de olhar, a troca de palavras, a troca de um brinquedo são os primeiros indícios de que uma relação de proximidade está ocorrendo. Isto ainda não significaria uma relação tão íntima como é a amizade, mas poderia estar no início da construção daquilo que denominamos, aqui, ser

fundamental para o desenvolvimento de qualquer ser humano: a relação de amizade com o outro.

“Os sentimentos sobre a presença ou sobre o comportamento do outro e os julgamentos daí decorrentes nascem e exprimem-se no mundo da comunicação, neste caso, nas interações e inter-relações entre os alunos que compõem a classe.” (VAYER; RONCIN, 1989, p. 91). Quando falamos nessas relações entre crianças com deficiência e crianças sem deficiência, consideramos que, para que haja o desenvolvimento do vínculo amizade, se faz necessário o contato destas crianças. Para isto, o ideal seria que todos convivessem em ambientes compartilhados. A escola é um desses espaços de interações possíveis, e suas práticas influenciarão as relações de convivência e amizade que poderão surgir daí. Os dizeres analisados demonstram que essas interações possíveis eram facilitadas quando espaços e tempos em sala de aula eram disponibilizados, permitindo a aproximação entre os alunos com e sem deficiência e a troca de apoio nas atividades a serem realizadas.

### **Tecendo considerações**

Ao se manifestarem sobre os sentidos de inclusão escolar, dos alunos com e sem deficiência referiram-se à inserção de alunos com deficiência na escola e sugeriram que há movimentos de inclusão e exclusão na sala de aula e que todos os alunos, com e sem deficiência, podem estar sujeitos a esses movimentos. Os alunos também sugeriram que dar oportunidade ao outro para se incluir e esse outro ter o desejo de se incluir e aproveitar a oportunidade é um aspecto relevante para quem quer estar inserido no meio desejável e que, para isso, é necessário uma ação própria para seu envolvimento com os atores da escola e da própria sociedade. Para os alunos cujos dizeres analisamos, a Aluna **E** se incluía nos espaços escolares, pois esse era o seu desejo, sendo que, para isso, tomava atitudes responsivas enquanto aluna e colega dos demais educandos para a realização das propostas sugeridas em sala.

Os alunos também revelaram que sua convivência com a aluna com deficiência foi o meio mais próximo que encontraram para conhecê-la melhor. Desta forma, souberam agir com a aluna em momentos diversos, no que se refere à sua aprendizagem, aos instrumentos que ela utiliza para comunicar-se (tanto na leitura,

como na escrita e no cálculo). Segundo esses alunos, devemos olhar para as potencialidades da pessoa, e não somente para a sua deficiência, bem como os professores poderiam se aproximar mais da aluna com deficiência, de modo a poder conhecê-la melhor. Para isso, sugerem que a professora se sente ao lado da aluna, que a questione e que seja “*mais sua amiga*”. Outro aspecto a destacar é que, para alguns alunos, a convivência com a aluna com deficiência possibilitou construir laços afetivos de modo a auxiliá-la espontaneamente, sem ser “por obrigação”, e de se importarem com a sua aprendizagem.

Em síntese, tivemos a oportunidade, no decorrer deste texto, de conhecer, por meio dos dizeres dos alunos sem deficiência entrevistados os sentidos que atribuem à inclusão e aspectos da sua convivência com a colega deficiente.

#### **CAROLINA DOS SANTOS MAIOLA**

Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Institucional e Mestre em Educação, pela Universidade Regional de Blumenau. Professora de especialização nos cursos de Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia e Orientação e Supervisão Escolar, no Instituto Catarinense de Pós-Graduação (ICPG) e Professora de Apoio Pedagógico Especial do município de Balneário Camboriú.

#### **Referências**

ALBERONI, Francesco. **A amizade**. Trad. Wilma Lucchessi. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006. 128p.

\_\_\_\_\_. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação: 2006, p.73-81.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº948, de 09 de

outubro de 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/política.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Willian; 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.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

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

NASCIMENTO, Luciana Monteiro de. **A amizade na escola inclusiva**. Blumenau, 2005. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, 2005.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 288-305.

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. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 69-87.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. Colaboração, rede de apoio e construção da comunidade. In: **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 223-230.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **A integração da criança deficiente na classe**. Tradução: Maria Ermandina Galvão e Gomes Pereira. São Paulo: Manole, 1989.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.