

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

**A CRIANÇA E A DIFERENÇA EM PROCESSO DE
INCLUSÃO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ESCOLA COMUM**

Dissertação de Mestrado

MARTHA CÉLIA VILAÇA GOYATÁ

BELO HORIZONTE

2011

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

**A CRIANÇA E A DIFERENÇA EM PROCESSO DE INCLUSÃO:
UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
A ESCOLA COMUM**

MARTHA CÉLIA VILAÇA GOYATÁ

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade do
Estado de Minas Gerais, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Flávio de
Figueiredo Fernandes

BELO HORIZONTE
2011
A CRIANÇA E A DIFERENÇA EM PROCESSO DE INCLUSÃO:
UMA APROXIMAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E
A ESCOLA COMUM

MARTHA CÉLIA VILAÇA GOYATÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes - ORIENTADOR
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro _ Faculdade de Educação

Profa. Dra. Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo:

A meu marido Francisco José dos Reis Goyatá por ter sustentado e possibilitado este acontecimento, assim como tantos outros durante os 25 anos de vida juntos.

A minha filha Júlia Vilaça Goyatá a quem admiro cada vez mais, pela coragem de enfrentar a cidade de São Paulo na busca da realização de seus sonhos e com quem aprendi o rigor pela leitura e pela escrita.

A meu filho Adriano Vilaça Goyatá pelos momentos de conforto e alegria proporcionados através de sua bela música, a cada dia melhor e merecedora de seu talento.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao meu orientador Prof. Dr. Júlio Fernandes, pelos momentos intensos durante as orientações e pelos momentos de abandono, esse fundamental à produção da escrita.

A todos os professores e professoras do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da FaE/CBH/UEMG, pelo carinho e dedicação.

Ao professor Célio Garcia, homenageado pela Universidade Federal de Minas Gerais como professor emérito no dia 22 de agosto de 2011, com quem aprendi o verdadeiro significado do silêncio.

A Mônica Rahme pela interlocução fecunda nessa caminhada, pela amizade e acolhimento em todos os momentos de aflição.

A Felipe Bier pela presteza nas traduções e pelo carinho.

A meu pai Antônio Vilaça, *in memoriam*, por ter me levado em seu fusquinha azul até a primeira escola onde iniciei minha trajetória como professora, e por ter me dito “agora você já sabe o caminho”.

A minha mãe Maria Concebida Vilaça e à minha sogra D. Luzia Goyatá pelo amor de sempre estendido hoje para meus filhos.

A minhas irmãs: Vânia Celeste Vilaça e Luciana Vilaça trabalhadoras na área de saúde e aos irmãos: Antonio César Vilaça e Geraldo Cícero Vilaça.

A minha irmã Dilene Vilaça, *in memoriam*, e à sua alegria continuada na filha Dilene Vilaça Zaidan, minha querida sobrinha.

A todos os outros sobrinhos da família Vilaça e da família Goyatá, cunhados e cunhadas.

Quero agradecer ainda a todos os colegas de trabalho com os quais compartilhei momentos importantes na construção de projetos e programas inseridos no contexto das Políticas públicas com o intuito de melhores condições de vida de nossa população. Entre esses profissionais destaco: Mônica Brandão, Cecília Rajão, Cristina Aranha, Lúcia Sales, Raimunda de Deus, Sandra Barbosa e tanto outros parceiros que conheci pela vida afora e com os quais pude dividir momentos de angústias e de conquistas.

Gostaria de agradecer ainda a meus colegas que, como eu, contribuíram para a construção do curso de Mestrado em Educação da Fae – UEMG, com um Viva ao “Jardim” da Turma I:

As flores: Rosa Margarida, Violeta, Floriscena.

Aos cravos: João e Ramuthm

A Jaqueline pela lealdade e Sara pela alegria compartilhada.

A Rita e Jovelaine, pelo carinho nos últimos momentos.

Agradecimento especial

Quero agradecer, especialmente, aos Meninos e Meninas (do **Sujeito 1** ao **Sujeito 32**) que participaram dessa pesquisa, por terem contribuído através de seus desenhos e narrativas com toda a seriedade que lhes é própria. E também por terem me permitido ficar tão perto deles e, assim, me tornar mais forte na luta por melhores condições de educação em nosso País.

Estendo esse agradecimento às mães e pais que não mediram esforços em levá-los até a escola para as entrevistas. A essas mães, dedico a música inédita feita por Alexandre Andrés em 2009 em homenagem à sua mãe

Menino

Alexandre Andrés, Bernardo Maranhão

Quando te vejo rir outra vez,
lembro demais da tua primeira luz:
era tempo do tempo parar,
era um milagre passando por nós.

Fica no meu o teu coração,
segue no teu o brilho do meu olhar:
feito flores que a brisa lançou,
vivo outra vida que a vida me deu.

Amo te ver entrar pela casa,
caminhar ao léu pela rua.
Teu pequeno mundo é muito vasto pro meu pobre peito.

Quero acompanhar teu caminho,
aprender contigo de novo
tanta coisa certa, pura e simples que não lembro mais.

Sei que chegará o dia de dizermo-nos adeus de vez
Mas sei, ainda mais, que o tempo em suas dobras há de conservar
O perfume fresco de uma infância que jamais se perderá.

Voz e violão: Alexandre Andrés
Marimba de vidro: Adriano Goyatá
Bandolim: Gustavo Amaral

RESUMO

Esta pesquisa investiga os significados atribuídos pelos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em processo de escolarização na rede estadual de ensino de Belo Horizonte, a respeito das salas de recursos e das salas comuns em seu percurso escolar. Nesse sentido, busca identificar elementos que podem assinalar as concepções de crianças e jovens sobre os espaços escolares inclusivos, ao frequentarem as séries iniciais do ensino fundamental e o atendimento educacional especializado. Aborda-se, na discussão teórica, o debate inacabado entre distintas concepções a respeito da relação entre educação e diferença: a diferença como constituição subjetiva; a diferença como condição a ser superada no campo educacional; a diferença como construção histórica, social e política articulada ao campo das políticas públicas; a diferença como elemento de desafio à cultura escolar. Tomando-se como pressuposto metodológico a abordagem qualitativa, realizou-se a pesquisa de campo, na qual as entrevistas com os alunos foram precedidas de desenhos realizados por eles a respeito de sua inserção nos dois espaços educacionais. Obteve-se assim, elementos da posição discursiva dos alunos em relação ao contexto das salas de aula comum e da sala de recursos, por eles frequentadas. A contribuição deste estudo alinha-se aos esforços de identificação, análise, descrição e compreensão da subjetivação desses espaços escolares, levando em conta como cada sujeito experimentou a realidade pesquisada. Nesse sentido, pode-se construir um olhar sobre o processo de inclusão a partir da visão dessas crianças e jovens.

Palavras - chave: Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais. Sala de recursos. Sala comum.

ABSTRACT

This research investigates the meanings attributed by special educational needs students, belonging to the public school system of Belo Horizonte, to both regular and resourcefully prepared classrooms. In this sense, we try to identify elements that can signalize the views of children and youngsters on inclusive school places when attending to regular elementary school, middle school and special needs school. On the theoretical debate, it is discussed the ongoing issue concerning distinct conceptions regarding the relation between education and difference: difference as a subjective constitution; difference as a condition to be overcome in the educational field; difference as a historical construct, socially and politically articulated within the reign of public policies; difference as a challenge to educational culture. Using as method elements of the qualitative research, we engaged on a field investigation in which the student's interviews were preceded by the analysis of their drawings, having as subject to both activities their insertion on both educational spaces. The outcome of this two front investigation was a gaze at the student's views on both regular and resourcefully prepared classrooms frequented by them. The contribution of this study aligns itself to the efforts of identification, analysis, description and comprehension of the process of giving subjective meaning to these school spaces, taking into account the way by each subject experienced the reality here researched. Therefore, through the vision of these children and youngsters, it is possible to construct a glimpse at the process of special needs inclusion.

Key words: Inclusion; special educational needs; resourcefully prepared classrooms; regular classroom.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A CRIANÇA E A DIFERENÇA	15
1.1 A diferença no mundo moderno e a escola	15
1.2 A diferença como condição constituinte do sujeito	19
2 DIFERENÇA E INTEGRAÇÃO	25
2.1 Diferença e inserção social via educação	25
2.2 Diferença como excepcionalidade a ser educada	29
2.3 Diferença como questão cognitiva e social	34
2. 4 Segregação, Integração e Educação	39
3 A DIFERENÇA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E POLÍTICA	41
3.1 Do ensino Especial à Integração escolar - novas formas de lidar com a diferença	41
3.2 Do modelo médico ao modelo social - o conceito de deficiência	46
3.3 A Integração escolar e a perspectiva da Inclusão	50
3.4 Políticas educacionais e tentativas de contorno da diferença - algumas ambiguidades	56
4 A DIFERENÇA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA	65
4.1 O tenso diálogo entre Escola comum e Atendimento Educacional Especializado	65
4. 2 Atendimento Educacional Especializado e direito à diferença	66
4. 3 Diferença, Educação e Cultura	71
4.4 Diferença, Diversidade e Atendimento educacional especializado	74
4.5 Salas para necessidades educativas especiais - Salas de Recursos	76
4.6 Classes especiais e salas de recursos - similaridades e diferenças	80
4.7 O recurso da Sala de Recursos - a identidade cultural escolar	82

5 O DISCURSO DOS ALUNOS SOBRE A DIFERENÇA ENTRE SALA DE RECURSOS E SALA COMUM.....	86
5.1 Observações metodológicas	86
5.2 A diferença e a linha de continuidade entre salas de recursos e sala comum	88
5.3 A continuidade entre a escola e o bairro se sobrepõe à diferença entre sala comum e sala de recursos	103
5.4 A diferença afirmada a partir da descontinuidade entre sala de recursos e sala comum.....	106
5.5 A diferença como impossibilidade da narrativa sobre a sala de recurso e a sala comum.....	109
6 CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO A - QUADROS COMPARATIVOS: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS À SALA DE RECURSOS E À SALA COMUM POR MEIO DE DESENHO E NARRATIVA.....	123
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	
APÊNDICE B – ATA DE DEFESA	

INTRODUÇÃO

Este estudo se originou das inquietações e reflexões que me acompanharam durante o trabalho de professora itinerante, em apoio à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede estadual de ensino de Belo Horizonte durante os anos de 2007 e 2008.

Partindo de experiências anteriores de trabalho que se iniciaram com a prática docente em escolas estaduais de ensino básico, mais tarde como professora na Faculdade de Ciências Humanas - FUMEC - e como Psicóloga na Secretaria do Estado da Justiça no trabalho com crianças e adolescentes em cumprimento de medidas sócio-educativas, minha atuação se deu na interface entre Psicanálise e Políticas Públicas. Também na Prefeitura de Belo Horizonte no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a participação na elaboração e implementação do Projeto Mãe Canguru do Hospital Municipal Odilon Behens (Portaria SAS/MS Nº 72, de 02 de março de 2000) e na construção do Programa de Atenção Domiciliar da Secretaria Municipal de Saúde (Portaria SMSA/SUS Nº 03/2001 de 3 de abril de 2001) foram experiências importantes para a identificação das temáticas trabalhadas nesta investigação.

Tanto no atendimento às mães de recém-nascidos com baixo peso, como das pessoas com DST/AIDS e outras doenças crônicas que exigiam acompanhamento domiciliar, procurei encontrar subsídios que justificassem a importância de levar o conhecimento da Psicanálise a outros campos de saberes e práticas.

Na pesquisa atual tomei como foco uma população de crianças e jovens considerados diferentes da população considerada normal. Desde então, passei a buscar melhor compreensão do sentido que teria a ocupação de determinados espaços educacionais por essas crianças, que, nesse caso, frequentam o atendimento educacional especializado (AEE) na modalidade de salas de recursos e, simultaneamente, a sala de aula da escola comum. Esse atendimento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As

atividades desenvolvidas se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. O AEE complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando sua autonomia e independência em relação à escola e fora dela (MEC/SEESP, 2007).

A função de professora itinerante como mediadora das atividades escolares entre os dois serviços educacionais proporcionou-me uma experiência significativa. De um lado, o contato direto com os alunos da *Escola especial*, destinada exclusivamente aos alunos com severas deficiências e condutas típicas com proposta pedagógica implementada por equipes de profissionais de diferentes áreas, visando apoio especializado aos alunos incluídos e à capacitação de professores que atuam nas escolas. De outro lado, o contato com a *Escola comum*, em pleno esforço de constituição do processo de inclusão, no qual professores e alunos são desafiados, diariamente, a se posicionarem diante dos novos ideais de convivência e relacionamento entre os diferentes. Dessa experiência pude colher alguns dados como:

1. As queixas dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem ou de comportamento dos alunos, muitas vezes se remetiam aos alunos considerados normais e, em relação a eles, assim se referiam: “esses aqui precisam mais de assistência do que os alunos de inclusão”.

2. As crianças e adolescentes que frequentavam o AEE e a escola comum, quando questionadas sobre suas dificuldades, pouco falavam sobre esse percurso escolar. Parece que não entendiam bem o fato de estarem matriculadas nos dois espaços educacionais.

Surgem então algumas perguntas: (a) Qual seria o significado atribuído a esses espaços (salas de recursos e sala comum) pelas crianças em processo de inclusão que frequentam o atendimento educacional especializado? (b) O que elas seriam capazes de produzir sobre essa experiência ou qual seria sua posição discursiva sobre esses lugares? (c) O que essas observações nos ajudariam para pensarmos as relações entre atendimento educacional especializado, escola comum e políticas educacionais?

Na tentativa de responder a essas indagações, primeiramente procuramos localizar alguns pressupostos éticos e teóricos que ajudassem a

esclarecer o conceito de diferença. Este, correlacionado à noção de constituição do sujeito e suas implicações no âmbito educacional, para melhor compreensão da criança, incluindo aquelas consideradas diferentes do ponto de vista físico e psíquico.

Considerar a criança como sujeito é considerá-la para além de sua deficiência física e de outras particularidades que ela possa apresentar.

Partindo dessas reflexões organizamos nossa pesquisa da seguinte forma: do ponto de vista prático, surgiu primeiramente o interesse em darmos voz às crianças, no sentido de fazer valer a produção das subjetividades durante as atividades pedagógicas, para a reflexão sobre a construção de projetos e programas educacionais no contexto da inclusão. Do ponto de vista teórico, o estudo sobre o conceito de diferença com seus desdobramentos, a partir dos modelos de atendimento educacional predominantes, anteriormente e hoje, assim como suas consequências sobre a aproximação entre os serviços de AEE e Escola comum na modalidade de salas de recursos.

Na elaboração de nosso objetivo geral de trabalho apresentamos como proposta: analisar o significado que tem para os alunos com necessidades educacionais especiais frequentar o atendimento educacional especializado e a escola comum.

Na elaboração dos objetivos específicos, propomos: a) Identificar significações atribuídas pelos alunos sobre as salas de recursos e as salas comuns presentes nos desenhos e nas narrativas; b) Analisar os elementos que caracterizam o sentido dado por cada criança a esses espaços educacionais e suas implicações no processo educativo.

No âmbito educacional, o conceito de diferença encontrado explicitamente ou, por vezes, implicitamente nesse percurso, foi instituído ao longo dos últimos anos por efeito das políticas educacionais ligadas ao movimento mundial de respeito à diferença. Todavia, tomamos como princípio teórico e metodológico a pesquisa não somente das opiniões conceituais sobre a noção de inclusão, mas também as concepções dos alunos incluídos a respeito de sua própria inclusão. É nesse universo que encontramos elementos decisivos para caracterizar os efeitos subjetivos da inclusão. Portanto, o presente estudo, ao buscar refletir sobre o conceito de diferença, questiona: se

os mecanismos de trabalho com a inclusão visam fazer coexistirem os diferentes, em que sentido os processos sociais da Escola inclusiva constroem também um novo olhar sobre as singularidades das crianças? Em que sentido esse novo olhar, que inclui a diferença, será capaz de transformar a noção de subjetividade da escola na atualidade? Mais especificamente para os alunos incluídos (sujeitos que vivem diretamente as questões da diferença), como se configura esse pertencimento à escola comum como um lugar partilhado por todos?

Diante dessas questões, procuramos localizar os modelos de subjetivação da diferença em quatro vertentes, com o intuito de percorrer esse conceito no que ele informa sobre as ações do cotidiano da vida escolar desses alunos. São elas: (a) *a diferença como condição constituinte do sujeito*, (b) *a diferença como condição a ser superada*, (c) *a diferença como construção social e política*, (d) *a diferença como interpelação à cultura escolar*.

A pesquisa de campo com as crianças procurou destacar os significados atribuídos por elas à experiência de frequentar a sala de aula comum e a sala de recursos, considerando suas posições discursivas para que possam servir de estímulo a outros estudos, em continuidade e aprofundamento do trabalho com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

1 A CRIANÇA E A DIFERENÇA

Para Lacan, a ética da Psicanálise é poder medir nossas ações, e, “se é preciso fazer as coisas pelo bem, na prática deve-se deveras sempre se perguntar pelo bem de quem” (Lacan, 1988, p. 383).

1.1 A diferença no mundo moderno e a escola

A indicação do tema geral da pesquisa como *a criança e a diferença* implica em uma afirmação, ou seja, existe uma diferença a ser considerada, pelo menos a priori. A questão do estatuto da diferença, a partir do grupo de crianças com necessidades educacionais especiais pode se desdobrar em questões como: as crianças que chegam à escola comum com algum tipo de necessidade educativa especial são consideradas diferentes. Diferentes de quem? Diferentes para quem?

Nesse sentido, torna-se premente tomar a diferença como uma ferramenta de trabalho, pois, se ela existe, há que se lhe atribuir um significado. A diferença que existia antes como uma afirmativa passa a existir também, e acima de tudo, como uma pergunta. Ou melhor, porque a diferença tornou-se um problema na contemporaneidade?

Para iniciar essa reflexão é importante salientar que, segundo Theodor W. Adorno (1903-1969), desde a razão iluminista o homem vem se debatendo com a questão da diferença por meio de sua ascensão ao saber enquanto domínio da natureza, e, dessa forma, estaria condenado a pagar um preço pela subjetividade. Se por um lado não pôde mais se aterrorizar com os espíritos, demônios e outras imagens nas quais se espelhava, passa a incorrer no risco de se sujeitar ao mundo ao qual ele tenta dominar. As diferenças, entre Deus e o homem, entre homem e natureza, sofrem uma redução, pois o ser humano alienado ao seu próprio poder não as reconhece mais, e sim, apenas, na medida em que pode manipulá-las. (ADORNO, 1991)

De acordo com esse pensador, o iluminismo tenta libertar o homem do mundo da magia e do mito por meio do poder sobre o Saber, conferido a esse homem através da ciência e da tecnologia. Adorno (1991, p. 7-8) lembra: “a magia não era impulsionada por um único e mesmo espírito; ela variava tal qual como as máscaras do culto (...) o feiticeiro se faz semelhante ao demônio para assustá-lo ou abrandá-lo”. Ele pode se comportar de uma maneira ou de outra, assustadora ou branda, e, se tomamos como ponto de referência essa reflexão, assim como um palhaço pode atemorizar e/ou acalmar uma criança, não se trata de eliminar similaridades e diferenças, mas de valorizá-las enquanto caracteres da condição humana. Mas ao invés disso, segundo o autor, o homem tornou-se vítima do progresso enquanto consumidor de massa, portador de uma ideologia em desenvolvimento e, com isso, reduzido à sua própria condição de igual aos outros, na falsa unidade do coletivo. Assim, frente à unidade de tal razão, do *poder igual* ao *saber* como princípio de todas as relações, todas as diferenças tornam-se irrelevantes e não resta ao homem senão a posição de se submeter a essa condição, pois sem que sejam respeitadas as diferenças o mundo torna-se sujeito ao homem. (ADORNO, 1991). Portanto, trata-se de refletir sobre a diferença, levando em conta o lugar que vem sendo conferido a ela no mundo atual.

Nessa perspectiva, o essencial da natureza humana vinculada à essência dos deuses não se esgotou com o surgimento da ciência e da individualidade, aliadas à ideologia capitalista no mundo moderno. Isto porque, desde os mitos e os ritos mágicos, tenciona-se apreender algo que escapa ao Saber e que já na mitologia situa-se como a “natureza que se repete”. Mesmo que no Iluminismo se tenha denunciado consistentemente a insuficiência do mito para se dirigir a essa dimensão, seus elementos “possuem o caráter de eternidade, porque podem vir a se converter em acontecimentos novamente no perfazer-se do simbólico” (ADORNO, 1991, p. 4).

Se para Adorno, a existência de um saber totalitário proposto pelo iluminismo não elimina o essencial da natureza humana, para Lacan (1998) a falta de Saber e não a crença no aparecimento de um saber futuro é que dará consistência ao *desejo* que habita o homem. Desse modo, desejo e Saber estão sempre implicados. O que Freud (1987) definiu como “Complexo de

Édipo”, recorrendo à trama trágica, refere-se às pesquisas sexuais infantis, pois elas significam uma tentativa de resposta aos enigmas da existência, como por exemplo: de onde viemos e para onde vamos após a morte. A questão central, tanto para as reflexões direcionadas à perspectiva de Adorno, quanto às de Lacan e de Freud, é que as respostas tecidas pelos seres humanos diante da falta de Saber (ou seja, do desejo) são irrevogavelmente *diferentes*. Portanto, a dimensão subjetiva da relação ao saber implica a singularidade das respostas educacionais dos sujeitos.

No âmbito educacional, segundo Botega (2005), pode-se dizer que uma das tentativas de situar as diferenças que têm acompanhando a humanidade se refere ao “ideário de educação para todos” que, de acordo com o autor, teve início entre a revolução francesa e americana no século XVIII em defesa da “igualdade dos homens”. Esse ideal consolidou-se no período pós-guerra em meados do século XIX em prol da escolarização para todos, fortificando-se ao longo do século XX no processo histórico de consolidação dos direitos no campo da cidadania. O papel da escola nessa época seria o de converter os servos em cidadãos em contraposição aos privilégios feudais da Idade Média, levando-os à participação política na consolidação da democracia. A ascensão da burguesia como classe dominante propõe uma pedagogia que considere os homens como essencialmente diferentes, pois existem aqueles que têm mais capacidade e os que têm menos, aqueles que aprendem mais devagar ou não conseguem aprender. O autor esclarece que esta visão da diferença entre os homens utilizou-se da pedagogia, conferindo a ela um caráter reacionário, pois “utilizava-se da idéia do diferente como um fim de justificar e legitimar as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios” (BOTEGA, 2005, p. 2).

Nossa indagação sobre a questão da diferença parte do fato de que ela tem sido enfrentada ultimamente no âmbito da escola, como forma de dar um sentido amplo na direção às potencialidades e às dificuldades dos comportamentos, atitudes e valores dos alunos contemporâneos. Nesse sentido, a escola enfrenta a questão das diferenças em relação aos grupos étnico-raciais, aos imigrantes, aos portadores de deficiência, aos doentes mentais, enfim a todos que se relacionam com a cultura produtiva dominante a partir de uma posição exterior a ela. Haveria certa exacerbação da diferença

identificada (principalmente a partir dos últimos cinquenta anos), com o objetivo de justificar o imperativo de ter que superá-la. Assim, ao exaltá-la, corre-se o risco de diluí-la ao mundo da igualdade e semelhança, bem como outras experiências dos sujeitos na busca de tornar-se igual aos demais que, nas condições de globalização, são impostas ao nosso cotidiano. (SCHOPKE, 2004). Quanto mais se valoriza a diferença, mais esforço se exige em situá-la. Dentre outras formas de abordá-la temos:

A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 2003, p. 260).

Poderia se considerar com esse autor o caráter eclético da escola, em especial da escola inclusiva, ao se levar em conta a valorização e a busca de superação da diferença, através dos serviços e saberes que orientam as várias dimensões de cuidados ofertadas aos grupos identificados como minoritários.

No caso desse estudo, as crianças com deficiências e necessidades educacionais especiais inseridas nas classes comuns estariam submetidas a certo hibridismo cultural inevitavelmente imposto pela legislação em vigor? O autor nos leva a refletir sobre as formas de legitimar a diferença presentes no âmbito educacional não só a partir da valorização da inclusão de aquisições cognitivas dos alunos, mas também da conquista de outros fatores envolvidos no processo educativo a partir do discurso da inclusão social presente na contemporaneidade. Nesse contexto, ressaltamos o acesso das pessoas com deficiência ao trabalho, lazer, cultura e esporte. Estes são preconizados pelas políticas relativas aos direitos sociais adquiridos historicamente e aliam-se a outras conquistas relativas às reformas educacionais como, a integração escolar e a inclusão ao longo das últimas décadas.

As políticas de reformas educacionais ao longo do século XX, vistas por esse prisma, da diferença a ser ressaltada e situada no espaço escolar, vem se justificando através de ações educacionais e do agrupamento de crianças e jovens em categorias como idiotas, excepcionais, portadores de deficiência ou com necessidades educativas especiais. Essas nomeações aparecem, ainda hoje, nas políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva aos

alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluindo as condutas típicas e altas habilidades. Se esses nomes podem ser considerados necessários para a viabilidade do processo educativo, em que sentido esse processo poderia ser reconhecido pelas crianças e jovens por eles nomeados? Essas nomeações participam da perspectiva da subjetividade, na medida em que o sujeito habita a linguagem e é habitado por ela.

Para além da dicotomia entre aqueles que aprendem mais e os que aprendem menos, as reais condições desses alunos de responder às exigências educacionais do mundo atual devem ser levadas em conta, pois, ao se incluírem crianças consideradas “normais” para freqüentar o atendimento educacional especializado, inevitavelmente outras diferenças estarão subentendidas a esse universo escolar. Cabe lembrar aqui os grupos considerados minoritários por não corresponderem aos esquemas produtivos exigidos pela sociedade, seja isso devido às questões de deficiências físicas ou psíquicas ou devido às dificuldades cognitivas ou de convívio social.

Nesse sentido, considerar os significados atribuídos pelos alunos aos espaços educacionais como as salas de recursos e as salas comuns em processo de inclusão, significa dar voz às crianças e jovens para refletir sobre um projeto pedagógico que reconheça a diferença não só na busca de superá-la, mas também de priorizar a linguagem desses alunos na busca da construção de um Saber sobre a diferença, no que concerne a esses espaços educacionais com suas conseqüências sobre a aprendizagem.

1.2 A diferença como condição constituinte do sujeito

Uma das formas de abordar a diferença é entendê-la como elemento da constituição subjetiva. A experiência das crianças com a castração pode ser refletida de acordo com Freud (1987) em várias abordagens de sua obra (textos de 1905, 1908, 1909 e 1910) onde ele aponta para a questão da diferença como fundadora dos primeiros ordenamentos da sexualidade. A diferença entre os sexos inaugura a busca de um saber: saber situar a própria diferença conferindo-lhe algum significado. Como se observa com facilidade, as crianças necessitam construir histórias, devaneios, fantasias, encontrando-se

intensa produção imaginativa que não acontece por acaso. Em um de seus artigos Freud designou essa atividade imaginativa da criança como “romances familiares”. Nele ocupa-se da multiplicidade e amplitude dessa atividade fantasiosa da criança, referindo-se especificamente àquelas fantasias de supervalorização dos pais, cujo objetivo é libertar-se da autoridade deles. Essa experiência, que se inicia com o brincar, mais tarde adquire o caráter de ‘devaneios’ com dois objetivos: um erótico e outro ‘ambicioso’, constituindo-se em realização de desejos e em retificação da vida real (FREUD, 1909). A rica atividade fantasiosa da criança cumpre uma função na estruturação subjetiva, quer dizer, uma função organizadora das experiências com as quais ela se depara em seu crescimento e que dizem respeito aos enigmas fundamentais que estão colocados, desde muito cedo, para o sujeito, dentre eles a curiosidade em relação ao nascimento, à morte e ao sexo. Em Psicanálise, a questão da diferença, de acordo com Freud, passa por uma inscrição psíquica e, ao mesmo tempo, por uma relação com o outro.

Dessa forma, a experiência da criança com a diferença diz respeito à constituição do sujeito que começa muito cedo. Desde o nascimento, o sujeito passa por experiências de perdas, a começar pela separação do corpo da mãe. A falta, produto dessa separação, resgatada pela pulsão, traduz em nível psíquico essa perda, levando a criança a tentativas de reparação. Por não ter objeto determinado, a pulsão vai direcionar o sujeito para vários objetos, buscando preencher a falta fundamental. “O desejo do homem é o desejo do Outro”, diz Lacan (1988, p. 41). Sobre esse tema, Leandro de Lajonquière, (1992, p. 151) nos alerta: antes de falar, de caminhar e mesmo antes de nascer, o sujeito já é objeto do desejo do outro: “o sujeito não tem origem, portanto não se desenvolve, mas pelo contrário, ele se constitui”. Esclarece que isso pode se observar nas fantasias e falas dos pais ou avós, que por sua vez também se encontram submetidos ao discurso do Outro, às estruturas da linguagem (LAJONQUIÈRE, 1992).

Diferente do animal, o recém-nascido experimenta uma sensação de desamparo e de necessidade tamanha que, ao ser alimentado e aconchegado pela mãe, obtém a satisfação suficiente. O grito ou choro, que antes não tinha nenhum significado, transforma-se em demanda (de alimento) na medida em

que o outro (no caso, a mãe) lhe oferece o seio. Acrescenta Lajonquière (1992):

Aí onde não havia nada, a primeira experiência ou vivência de satisfação inscreve a diferença entre o nada e o tudo. A marca deixada toma a forma de um traço mnêmico que faz às vezes de pedra fundamental de todo o aparelho psíquico [...] (p. 15).

Um exemplo desse primeiro tempo da experiência de satisfação pode ser localizado no momento em que o bebê chora e a mãe interpreta: será fome ou será frio? Pode ser que ela dê o peito e ele continue choramingando. Talvez queira só colo. Será sono ou dor? Nesses hiantes, intervalos ávidos por satisfação (que também podem ser chamados de momentos de perdas), o sujeito tem a chance de produzir uma resposta, ainda que precária, sobre sua maneira singular de estar no mundo. São tentativas de reparação, pois na relação ao outro, a busca de satisfação não está direcionada apenas a um objeto determinado, mas para vários outros objetos, na tentativa de preencher aquilo que falta, deixando o sujeito no desamparo e levando-o sempre à procura de um complemento.

Assim, a diferença como instância da subjetividade e de acordo com Lajonquière (1992), seria o resto entre a busca de satisfação pelo sujeito e a incapacidade estrutural do outro corresponder sua demanda, deixando-o sempre em falta. Desde o nascimento até a complexidade das formas de vida coletiva, o sujeito vai ter de lidar com aquilo que lhe falta, que não o complementa. Ao tentar preencher esse vazio, não encontra outra saída a não ser se articular aos objetos, substituindo-os, inventando-os, conferindo-lhes significados. Essa é a forma como a sexualidade se organiza para cada sujeito: em sua experiência de relação ao Outro e com o mundo que o rodeia. O modo de busca da satisfação vai depender da relação que cada sujeito estabelece com o objeto que procura e que, supõe, irá completá-lo.

Lacan (1988) reconhece na obra de Freud que a dimensão inconsciente se encontra no campo da relação de um sujeito ao Outro ao afirmar: “a sexualidade se instaura no campo do sujeito por uma via que é a da falta” (Jacques Lacan, Livro 11, 1964, p. 194). Aquilo que vem à tona na forma de linguagem é o inconsciente como nostalgia da perda. Tentar recuperá-la é

sempre o destino do homem, mas essa recuperação é sempre parcial, deixando uma abertura, uma fenda que não se fecha. Daí o caráter duradouro das peripécias edípicas, trabalhadas por Freud e Lacan como uma forma de a diferença se inscrever psiquicamente como condição constituinte do sujeito. Assim, “o desejo não é, portanto, nem o apetite da satisfação nem a demanda de amor, mas a diferença que resulta da subtração do primeiro à segunda, o próprio fenômeno de sua fenda (*Spaltung*)” (LACAN, 1988, p. 698).

Em nosso entendimento e de acordo com os autores acima citados, o lugar da diferença como inscrição psíquica é o que resta das vicissitudes da relação de um sujeito ao outro. A criança no decorrer de sua existência, vai reagindo, transgredindo, intervindo nesse mundo do qual ela faz parte e, ao mesmo tempo, reconstruindo sua história. Outra forma de compreender essa operação lógica é nos reportando novamente à mãe (ou substituta), quando ela diz para a criança: “bilu, bilu... você é a gracinha da mamãe!”. Provavelmente essa criança vai poder questionar em algum momento de sua vida: será? Sou mesmo isso que minha mãe diz que sou? E se não for isso, o que sou? O que serei? Tomemos o brincar como uma forma de o sujeito se haver com essa realidade no campo do desejo: ao brincar de boneca, a menina poderá ser a mãe e tornar-se menos dependente dela, sendo igual e ao mesmo tempo diferente dessa mãe. Imitando-a, quer ser igual, parecida com ela, como a pequena mamãezinha, e/ou diferente dela.

Pode-se dizer que criança não reconhece a diferença a não ser em sua relação ao outro, passando pelo viés da alienação/separação. De acordo com Lacan (1988) trata-se de uma operação dialética entre estes dois termos fundamentais:

Uma falta é pelo sujeito, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso. Nos intervalos do discurso do Outro, surge na experiência da criança, o seguinte, que é radicalmente destacável - ele me diz isso, mas *o que é que ele quer?* (LACAN, 1964, p. 203).

A diferença, portanto, entre isso que “eu sou” e o que essa pergunta aponta “o que ele quer” traça, para o sujeito, uma posição sempre referida ao outro como parceiro social, não como ser de natureza. Desde muito cedo,

existe uma tendência do sujeito em sair do campo da necessidade para se afirmar nessa diferença, fundada na relação ao outro, que não se dá sem perdas substanciais. Todavia, como lembra Geneviève Morel, a crença freudiana não é a de que haja no inconsciente a inscrição da diferença, ao contrário, “há que se construir um saber sobre ela” (MOREL, 1993). Isso significa que, no nível mais radical de incidência da subjetividade, a diferença não é redutível a nenhuma iniciativa normalizante. Se os seres humanos se constituem uns em relação aos outros, sem que se possa universalizar aquilo que faz parte das partilhas construídas nesse movimento, há uma diferença intrínseca à própria condição humana que não é inscrita com a operação de inserção no mundo simbólico.

Para Lajonquiére (1992; 1999), essa dimensão encontra-se presente nas vicissitudes que os sujeitos suportam nas suas aprendizagens. Na mesma direção Kupfer (2001, p.147) salienta: a escola implica uma “violência simbólica”, que se apresenta ao sujeito a todo instante, em cada situação de aprendizagem. A cada passo, a cada confronto com o limite, com o não, com a morte, e de acordo com esses autores, o que há de espinhoso, mas ao mesmo tempo necessário à educação, é que aprender é tomar posse do Outro, da castração, da diferença, condição imposta ao ser falante desde o seu nascimento. Esse Outro pode ser a mãe, o professor, um amigo. Lajonquiére (1992) segue dizendo:

O sujeito reconstrói o conhecimento arrancando-o dos outros (...) a criança é convidada a experimentar o caminho do conhecimento sendo que para isso terá que se haver com um ‘*plus*’ de Saber como um produto das tensões próprias a esse processo que implica a dimensão do Outro (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 187-190).

Se não há escolha quanto à violência própria da educação, deve-se considerar a insistência do desejo como um ponto crucial a ser salientado em favor das aprendizagens, na medida em que seu estatuto é o de resto que aparece como diferença, mas que, emaranhado à experiência humana, se apresenta como repetição, como contingência, como inusitado.

Nesse sentido, se tomamos a educação como possibilidade de filiação simbólica que humaniza o sujeito, transmitindo marcas de vida e não apenas

conhecimentos por meio de métodos e algum ideal de normalização, a diferença constitui o suporte da criança em seu percurso pelas aprendizagens. A diferença como condição constituinte do sujeito é o resultado de um esforço para suportar aquilo que aparece como estranho, novo, na encruzilhada das trilhas significantes do desejo. Ela não ocupa uma função no desenvolvimento do conhecimento, mas significa o desejo de Saber inerente a ele. Como nos lembra Lajonquière (1992), não serve para lançar mão do desafio de aprender se constituindo no próprio desafio que é o aprender ou o reaprender.¹

¹ Outro - em 1955, no contexto da elaboração progressiva de sua tópica do simbólico, do imaginário e do real, Lacan introduziu pela primeira vez o termo grande Outro, distinguindo-o do pequeno outro: “há dois outros por distinguir, pelo menos dois - um outro com maiúscula e um outro com minúscula, que é o eu. O *Outro*, é dele que se trata na função da fala” (Roudinesco e Plon, 1944, p. 558)

2 DIFERENÇA E INTEGRAÇÃO

2.1 Diferença e inserção social via educação

As relações estabelecidas entre o ensino especializado, a escola comum e as políticas de reforma educacional têm sido alvo de debates que vêm se ampliando ao longo dos anos num espaço de lutas e conquistas relativas aos direitos universais dos homens.

A reeducação de crianças que perderam seus pais na Primeira Guerra Mundial foi preocupação de pesquisadores na década de 1920. Os movimentos de renovação educacional que atravessavam a Europa nessa época giravam em torno da universalização do ensino, de como garantir o acesso de todas as crianças à escola, levando em conta as diferenças individuais nos processos de aprendizagem e a formação do aluno com vistas ao trabalho nas sociedades industriais modernas (CAMPOS, 2003).

Com o advento das ciências modernas, a Psicologia também foi chamada a contribuir para a resolução dos problemas sociais, através da busca de cientificidade que, no final do século XIX e início do século XX, ocorria através de procedimentos metodológicos provenientes das ciências naturais como a experimentação e a quantificação. Os pesquisadores acreditavam que o meio tinha influência no desenvolvimento do aluno e os testes psicológicos deveriam localizar e medir essas tendências, resolvendo dessa maneira os problemas da educação que precisaria ter como centro de seus programas e métodos a criança. Nesse contexto, foram iniciadas pesquisas sobre a padronização dos testes de nível mental para crianças no Laboratório Binet-Simon na França e no Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra na Suíça. (LOURENÇO, 2001; RAFANTE (2008, 2009) e LOPES, 2008, 2009).

No Brasil, o processo de industrialização e urbanização no início do século XX levou à criação de um grande número de escolas públicas para atender a maioria da população, pois, até então, a escolaridade se encontrava restritas às elites. Isso exigiu novos métodos e técnicas de ensino, levando o governo de Minas Gerais a buscar recursos profissionais fora do País. Por

ocasião da Reforma educacional, sendo Francisco Campos secretário de Saúde Pública e Instrução, inaugurou-se a política nacional de educação que visava a construção de escolas e promovia uma nova postura teórica e metodológica de ensino.

A educadora e psicóloga, Helena Antipoff (1892-1974) foi convidada pelo Governo do Estado de Minas Gerais para implementar a primeira experiência de ensino superior na área da educação. Veio em 1929 trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. A experiência de Antipoff visava desenvolver novos métodos pedagógicos capazes de promover a educação no País (Nassif; Nunes, 2008).

Como preâmbulo da tendência brasileira à integração, podemos dizer que o trabalho de Helena Antipoff em sua luta na busca de respostas para lidar com as crianças consideradas “diferentes”, serviu para inaugurar uma aliança duradoura entre o mundo da ciência, o contexto político e sociocultural. No que diz respeito a sua conceituação, inaugura-se a busca da não segregação das crianças consideradas diferentes, por meio do acolhimento das características individuais como “naturais”. Nas relações entre política e educação, a perspectiva da aproximação dos diferentes ao mundo do trabalho, alia às políticas públicas de extensão das escolas o maior número de alunos, uma via possível na perspectiva da educação especial. No contexto social e cultural, por meio da adequação das ações pedagógicas a esse conjunto específico de pessoas, inaugura-se a possibilidade de situar a diferença em termos mais rigorosos para a resolução dos problemas sociais relacionados à infância “desajustada” e “desamparada” (ANTIPOFF, 1992, p.128 e 169). Mesmo sem o intuito de aproximar essas crianças da escola regular, o pioneirismo brasileiro de Helena Antipoff, na lida com os alunos excepcionais, caminhou na direção de fornecer aos poderes constituídos e à sociedade um modelo de apreensão do fenômeno da diferença, como ela se apresenta a partir da questão da inserção no saber.

Segundo Otto L. Resende (1994), para Helena Antipoff, mesmo no caso das pessoas com graves dificuldades, educar era apreender a vida e apreender a realidade, enfrentando os obstáculos e inovando. Como diz esse autor: “Helena Antipoff não estudou para perder o contato com a realidade. Não

estudou para distanciar-se da vida. Estudou a realidade. Apreendeu a vida e foi o que ensinou” (RESENDE, 1994, p. 130). Sua pedagogia funcional mudou, no Brasil, o rumo das relações entre ensino e inserção social, na medida em que fundamentou a abordagem educacional dos diferentes.

Esse trabalho, inspirado no de Claparède e na Teoria Funcional aplicada à Educação, “consistia em encarar os processos mentais do aluno como funções (instrumentos de ação), entrando em jogo quando certas necessidades se lhe apresentam” (SIMÃO, 2006, p.217). Tratava-se de uma concepção onde o saber deveria ser posto a serviço da ação e o educando era o centro dos programas e métodos escolares. Nessa perspectiva, foi fundada a Escola Ativa para responder às necessidades dos alunos, baseada na vida e na realidade.

Claparède, ao fundar o Instituto Jean Jacques Rousseau em 1912, uma Escola de Ciências da Educação na Universidade de Genebra, contribuía como representante dos movimentos pela Escola Nova. Encontrava-se nessa época influenciado pelas ciências biológicas e acreditava que a necessidade da criança desencadeia nela o interesse pelas atividades que a levam a se desenvolver física e intelectualmente, estética e moralmente. Nessa época, o uso da Pedagogia funcional estaria na perspectiva do surgimento da Psicologia da criança na medida em que ela informa ao professor como ele deve direcionar a educação de seus alunos e quais os meios que deve utilizar para obter melhor resultado. De acordo com as necessidades da criança que surgem no decorrer de seu crescimento, os hábitos e aptidões vão se desenvolvendo na busca de satisfazer as necessidades e realizar os desejos. Claparède propôs então a Escola “sob Medida” visando uma escolarização em função da criança. Os programas deveriam ser estabelecidos de acordo com a idade, levando-a a experimentar o valor do trabalho vinculado à vida, tomando como ponto de partida o meio natural e social em que a ela vivia. Através do método da Psicologia experimental, que visava descobrir o perfil psicológico do aluno através dos testes individuais, a Pedagogia funcional seria útil não só para a escola, mas também para os alunos, desde que não contrariasse a natureza da criança (SIMÃO, 2006).

Essa concepção funcional de educação foi adotada no Brasil através dos trabalhos de Helena Antipoff, pois a educadora mostrou a importância dos processos de individualização do sujeito para avaliação cognitiva, mas foi além das possibilidades de fracasso ou sucesso nas aprendizagens atribuídas apenas ao aspecto individual. Ela não se contentava apenas com os testes de aptidão na avaliação, considerando também as influências do meio sociocultural histórico e político das crianças e adolescentes com as quais trabalhava.

Em continuidade ao pensamento de Claparède e direcionando seu interesse pelos sujeitos com dificuldades cognitivas ou sociais, Helena Antipoff ressaltou a importância de conhecer bem a criança. Desde o período no qual avaliava as aptidões dos alunos na Rússia, no período pós-guerra, lhe chamava a atenção não só o meio físico como influência nos testes de inteligência, mas também as classes sociais desses alunos. Observou que havia uma diferença de resultados entre as crianças que pertenciam às classes mais pobres e outras que pertenciam às famílias mais abastadas. Essa diferença que aparecia no baixo escore dos testes das crianças mais pobres deveria ser enfrentada mais tarde em suas pesquisas, pela categorização dos alunos em escalas de variações, desde a criança normal até aquelas que apresentavam sinais de anormalidade. Nas tentativas de superar a diferença, aproximando essas crianças das atividades atribuídas, pelo percurso escolar, aos ditos “normais”, desenvolveu o conceito de excepcionalidade e inventou soluções práticas de ações pedagógicas com o objetivo de trabalhar na inserção social dessa população excluída.

Podemos dizer que Helena Antipoff, ao se basear nos ensinamentos de Claparède, considera a importância de satisfazer as necessidades próprias ao crescimento das crianças e adolescentes para o desenvolvimento mental e bom desempenho educacional. Mas, na medida em que se tratava de uma população considerada excluída, muitos viviam nas ruas e não frequentavam a escola, dava um significado político a suas ações, incluindo a correlação entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental dessas crianças. Descobriu que a inteligência não se desenvolveu apenas devido à falta de estímulo vinculado às condições socioculturais. Essas crianças necessitariam

de uma “outra” educação para minimizar as diferenças e aproximá-las das oportunidades disponíveis às pessoas “comuns”.

2.2 Diferença como excepcionalidade a ser educada

Nas palavras de Oscar Cirino, 1992, p.60, a noção de excepcionalidade é ampliada em seu conceito, pois segundo Helena Antipoff destina-se a atenuar as denominações utilizadas nas primeiras publicações, tais como “crianças anormais, imbecis, idiotas, um tanto pejorativas” [...] “os excepcionais são aqueles classificados acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam de sua educação um problema especial”. No Boletim Pestalozzi de 1966, o mesmo autor encontrou a expressão “infância excepcional” utilizada por Helena Antipoff para se referir aos

Mentalmente deficientes, todas as crianças fisicamente empecadas, os emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas, enfim, todos os que requerem consideração *no lar, na escola e na sociedade*. (ANTIPOFF, citada por CIRINO, 1992, p. 60)

Nessa perspectiva, os estudos em relação às diferenças levaram Helena Antipoff a postular o conceito de “excepcionalidade” com a classificação dos alunos em “excepcionais orgânicos” e “excepcionais sociais”. Excepcionais orgânicos seriam os alunos cujo desenvolvimento mental estaria aquém ou além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade e também aos portadores de distúrbios de origem hereditária. Excepcionais sociais eram aqueles cujas condições de vida econômica, familiar e social impediam uma adequada estimulação para o desenvolvimento das potencialidades como alunos (LOURENÇO, 2001 CAMPOS, 2003; RAFANTE e LOPES 2008).

O trabalho de pesquisa, então, caminhava no sentido de conceituar a diferença, e, ao mesmo tempo, produzir a inserção social do diferente. Note-se que nesse momento, tratava-se muito mais de fundar em outros termos a diferença, permitindo a educação dos excluídos, do que de aproximar a educação em geral da educação especial. Todavia, o esforço de Antipoff

coloca de um lado a tarefa de desenvolver o *conceito de excepcionalidade* como modo de compreender os dois extremos, desde a criança com limitações até a criança perfeita e, por isso, acima das capacidades medianas; de outro lado, a criação de *recursos pedagógicos* para o enfrentamento das diferenças, no sentido de aproximar as crianças e jovens com dificuldades daquelas situações mais facilmente enfrentadas pelos considerados normais.

Todavia, as pesquisas de Antipoff, iniciaram no Brasil a indagação a respeito de como fazer frente às diferenças que se apresentavam entre os casos examinados, a cada diagnóstico, a cada vez que os profissionais se deparavam com uma “variedade infinita de anomalias” (CIRINO, 1992, p. 54). Helena Antipoff, leva ao extremo a pesquisa da diferença entre uma e outra criança, ao singular de cada uma delas e não apenas a diferença entre um grupo e outro de crianças. Segundo Cirino (1992), em um de seus relatórios sobre o primeiro ano do trabalho com os excepcionais, ela demonstrou preocupação com a variedade de problemas detectados nos diagnósticos das crianças e assim os relatou:

A grande maioria dos casos representava crianças, cujo estado não se poderia taxar de sadio, nem de doente, mas de um estado intermediário entre a saúde e a doença. Para os educadores essas crianças não pareciam sadias, para os médicos elas não revelavam doença propriamente dita... Daí a dificuldade de tratá-las (CIRINO, 1992, p. 54).

Diante dessas questões levantadas, podemos perguntar: Para Helena Antipoff, o que estaria entre a saúde e a doença, ou melhor, entre a criança perfeita e a deficiência orgânica, entre a infância abandonada e a delinquência? A educadora procurava suas respostas em meio ao trabalho de inserção social de seus alunos, mas a excepcionalidade ganhava o caráter de pesquisa teórica. Com base na reflexão que explicava a diferença, o atendimento de crianças “infradotadas” e “deficientes” se desenvolvia no Instituto Pestalozzi, nos consultórios médicos para tratamento clínico e nas classes especiais para escolarização daquelas que não progrediam no ensino comum, evitando assim evasão escolar. Segundo Lourenço (2001, p. 242), “o próprio termo excepcional passou a ser divulgado por Helena Antipoff para

denominar as crianças que, por algum motivo, não conseguiram acompanhar o ritmo da maioria das crianças das escolas comuns”.

Helena Antipoff cedo se deparou com as vicissitudes da diferença, ao constatar que apesar dos esforços e dedicação dos professores e médicos, muitos alunos não correspondiam aos princípios educacionais propostos. Não chegavam a concluir o ensino primário e tampouco iniciar um ofício que se transformasse em atividade remunerada quando deixassem a instituição.

Volta-se, então, para a questão da formação dos professores. Em 1940 criou a Escola Normal Regional de Ibirité para formação de professores, em paralelo à Escola Fazenda do Rosário, que recebia, em regime de internato, crianças excepcionais cuja prioridade não seria apenas ensinar-lhes ler e escrever, mas prepará-las para o trabalho (RAFANTE e LOPES, 2009). Tais instituições tinham como objetivo continuar assistindo à infância com dificuldades de convivência na sociedade e produzir formação especializada para lidar com ela. Por se tratar de uma escola de educação rural, Helena Antipoff valorizava o contato íntimo com a natureza, procurando sempre integrar o trabalho das crianças e adolescentes ao meio, como ação educativa vinculada ao trabalho.

Através do que chamava de “experimentação natural”, acreditava que a observação das crianças em suas atividades escolares teria grande importância, pois a própria criança deveria guiar seu processo educativo. No entanto, esse treinamento só teria sentido para os educadores na direção de conhecer melhor a criança. Em suas avaliações sobre o método acrescentou que não adiantariam testes e experimentação se estes não servissem para desvendar quem era a criança. Assim, ao dar continuidade ao desenvolvimento de sua pesquisa, no sentido de diagnosticar a diferença e produzir sua integração social, acolhe também os educadores interessados em desenvolver métodos de ensino específicos. Como disse ela:

Menos dependente do rígido regulamento de Ensino Oficial, a educação à infância excepcional e desamparada serviu, muitas vezes, de ponto de partida na descoberta e disseminação de métodos educacionais e do trabalho com massas de crianças e adolescentes comuns (ANTIPOFF, 1992, p. 169).

Os fragmentos retirados de seus discursos nos deixam claro que para ela a superação da diferença se daria via educação como estratégia de integração social. A educadora se refere da seguinte forma aos objetivos de sua instituição:

Longe do pensamento dos fundadores da Fazenda do Rosário qualquer idéia de criar um grupo de segregado, entre muros fechados, de uma torre de marfim [...] acolhe a fazenda do Rosário, na medida de suas possibilidades, todos os que dela necessitam e também todos aqueles que possam auxiliar a desenvolver o infinito potencial de obras úteis à sociedade e de idéias dignas de uma humanidade civilizada (ANTIPOFF, 1992, p. 120).

Já ao se referir à população da Fazenda do Rosário, salienta: “formam todos eles um conjunto articulado de relações amistosas, prestando serviços mútuos como num lar, numa vasta ‘família’ irmanados e distinguindo-se de forasteiros” (ANTIPOFF, 1992, p. 129).

Em sua obra encontra-se o esforço permanente para superar a diferença via o trabalho com os alunos com dificuldades psicomotoras e perturbações mentais que são tomadas como indício de maior ou menor capacidade a ser respeitada e integrada como tal (tanto os infradotados como os superdotados). A linha contínua entre esses dois extremos é articulada segundo a autora,

Aproximando os seres da ampla escala de variações humanas desde o idiota mais primitivo até o indivíduo altamente talentoso e bem-dotado, desde a criança perfeita até menores que sofrem de graves distúrbios psicomotores ou de perturbações mentais (ANTIPOFF, 1992, p. 129).

O trabalho de Helena Antipoff contribuiu para a aproximação entre a educação (a partir de então chamada de especial) e os alunos que ela denominou de “excepcionais” e que hoje são nomeados como alunos com necessidades educativas especiais. Também na educação deles tratava-se de propiciar o enfrentamento dos obstáculos, mas, nesse caso, com um tipo de ajuda especial. Nesse sentido ela construiu vários mecanismos como forma de proporcionar de modo adequado a educação especial, não só pela via do

cognitivo (escolarização), mas pela via de maior participação desse grupo no contexto social.

Além disso, como destacam Eulália Rafante e Roseli Lopes (2008), encontra-se em Helena Antipoff uma constante preocupação com a singularidade da criança, ao demonstrar os limites da escola:

Seja filho de um rico ou de um proletário, indiferentemente, se apresenta um grau de desenvolvimento mais baixo ou mais alto do que a média do meio será localizado em tal ou outro tipo de classe escolar, não segundo sua condição social, mas, pelo contrário, segundo seu valor individual (RAFANTE e LOPES, 2008, p. 7).

Se o futuro da criança não estava condicionado somente ao meio social a que pertencia, a escola deveria levar em consideração a personalidade da criança, organizando o trabalho pedagógico de acordo com suas necessidades, com a sua idade e tipo individual. As estratégias teóricas possibilitaram o estabelecimento de lugares específicos para o acolhimento das crianças excepcionais que necessitavam de cuidados especiais, com o intuito de proteger a infância. Helena Antipoff tentou superar as diferenças encontradas entre os “excepcionais” e as crianças comuns, através de ações educativas orientadas pelas características psicossociais dos alunos. Nas encruzilhadas desses caminhos, além da correlação entre teoria e prática, acabou por descobrir outras vertentes de trabalho com as crianças proporcionando-lhes uma assistência continuada, inovando sempre em suas ações pedagógicas, que de certa forma permanecem até hoje na origem da busca pela inclusão.

Podemos dizer que as questões do início do século XX de como educar todas as crianças em conjunto, perduram hoje entre nós na forma de como educar todas as crianças na diversidade. O trabalho de Helena Antipoff nos serve de alerta para a reflexão de que o apelo à ciência, na tentativa de transformar ideias em prática, não é suficiente para lidar com a diferença. Sua preocupação com os problemas sociais demonstra existir uma diferença que deveria ser superada além das dificuldades cognitivas das crianças. Parte em busca do acesso à cultura local, conta com as atitudes humanas defendidas na época, mas estas também não resolvem as questões subjetivas envolvidas nos casos mais complexos. As respostas satisfatórias para superação dos conflitos

em relação às limitações detectadas por ela no trabalho com as crianças se tornaram referência histórica no movimento brasileiro de construção da escola especial. Todavia, é significativa a força e a potencialidade do trabalho de Helena Antipoff como inauguração, no Brasil, do esforço educativo que considera a diferença como elemento de pesquisa e que será levado adiante, por outros caminhos e a partir de outras referências, pelos pesquisadores contemporâneos.

2.3 Diferença como questão cognitiva e social

Outra referência disseminada pelas escolas brasileiras como base para experiências na educação especial é a concepção construtivista de proximidade entre os processos de construção do pensamento das crianças normais e dos considerados deficientes mentais. Mantoan (1989, p. 8), afirma que “na verdade o processo construtivo está presente na Inteligência de todos, embora alguns tenham características prejudiciais” Os casos de deficiência mental são aqueles onde há uma construção incompleta da inteligência operatória caracterizada pela lentidão do percurso, pela instabilidade das conquistas e fragilidade das respostas. Salienta-se nisso um aspecto da Psicologia Genética que se refere à unidade fundamental do ser humano, ou seja, é impossível separar vida intelectual da vida física, emotiva e moral da criança. Com isso afirma-se que:

Os deficientes são capazes de progresso quando colocados em interação com um ambiente sócio-afetivo livre de tensões e rico em oportunidades que favoreçam a auto-construção de seus conhecimentos, sentimentos e comportamentos sociais (MANTOAN,1989,p. 9).

Educadora pioneira na aplicação dessa metodologia, à luz da psicologia genética de Piaget, aos alunos considerados deficientes mentais, Mantoan chama a atenção para o binômio compreensão/integração como forma de expressar sua experiência com as práticas pedagógicas e terapêuticas para superar a diferença. Nesse sentido, “o professor deverá estar apto a desenvolver um trabalho que iguale as oportunidades educacionais entre

normais e deficientes sem prejuízo para ambos” (MANTOAN 1989 p. 162). A integração escolar assim é possível, baseando-se na compreensão da excepcionalidade não como um déficit, mas pela aproximação dos elementos comuns de seus portadores aos das pessoas normais. Diz a autora:

Com efeito, o que defendo em termos de integração é baseado numa compreensão da excepcionalidade intelectual não concebida pelos seus déficits, impedimentos, mas pelo que seus portadores têm de similar às pessoas normais. (MANTOAN, 1989, p. 160)

Dessa forma, buscando elementos na inteligência das crianças comuns, elege diferenças com o objetivo de explorar semelhanças e possibilidades de trabalho com as crianças deficientes. Salienta-se que está presente, nessa proposta o acolhimento dos deficientes mentais nas classes regulares, dando-se ao trabalho do professor o papel de tentar igualar as oportunidades educacionais entre os normais e os deficientes sem prejuízo para ambos. O trabalho interativo deverá superar a diferença ao buscar elementos comuns entre eles, explorando a semelhança entre os alunos, do ponto de vista da situação educacional. Enfrentando as dificuldades, o aluno se sente motivado a buscar soluções para resolvê-las e o professor deve levá-los a descobrir, por seus próprios meios, as respostas ao conhecimento desejado.

Note-se que nessa perspectiva supõe-se o objetivo de superar a diferença articulada à condição de ser diferente, mas tendo como base o que há de comum entre as pessoas deficientes e as consideradas normais. Nesse sentido, acredita-se que a escola pode levar o aluno “a se autoconstruir mental, afetiva e socialmente, sendo respeitado em seus direitos de produzir e exprimir idéias, desejos, sentimentos” (Mantoan, 1989, p.161). Realmente, isso reforça o caráter democrático da escola e da sociedade. Sua aposta é que a educação regular possa substituir a Educação Especial, na medida em que os deficientes mentais, “acolhidos entre os ‘normais’, na escola, será, sem dúvida, mais fácil se efetuar a sua desmarginalização em outras ambientes, inclusive na própria família” (Mantoan, 1989, p161/162). Essa integração à escola, na mesma direção adotada por Helena Antipoff, busca grandes aberturas para a

integração social dessa população, através da profissionalização dos jovens, sem ter que utilizar recursos como as “oficinas protegidas ou abrigadas”.

Nessa perspectiva, traça-se um projeto de escola, no qual o conceito de deficiência mental e as medidas de um suposto déficit cognitivo passam a ser abandonadas em prol do processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e a capacidade de adaptação de suas habilidades ao meio. Isso quer dizer, uma aposta no aumento da independência da criança, sua produtividade e sua integração no contexto comunitário e com seus pares. Alguns elementos são levados em conta para caracterizar esse programa. A importância de considerar as características individuais das pessoas em relação às incapacidades intelectuais para trabalhar na interação delas com o meio. O ajustamento entre os hábitos de vida e os obstáculos impostos pelo meio, estendidos ao espaço da escola comum, podem eliminar ou reduzir as dificuldades do ponto de vista cognitivo, garantindo aos alunos autonomia e valorização dos papéis sociais próprios de sua idade cronológica, o que não acontece nas escolas especiais e nas classes especiais. A educabilidade das crianças com problemas mentais depende de um ambiente sócio-afetivo favorável à aquisição de conhecimentos e de comportamentos socialmente aceitáveis

A atitude passiva e de segregação do ambiente escolar e da sociedade em relação às pessoas com deficiência mental deve ser substituída por atitudes ativas e modificadoras, de forma que elas possam ser colocadas em situações desafiadoras para aprenderem a conviver melhor com o desequilíbrio cognitivo e emocional. Destaca-se, porém, que a admissão de alunos deficientes em classes regulares envolve a capacitação de professores, levando-os a “especializar-se no aluno”, ou seja, é necessário que o professor leve esses alunos a reagirem em relação às suas próprias limitações, enfrentarem os desafios da vida em geral e também apoiá-los na resolução de conflitos quando submetidos a procedimentos pedagógicos.

Nesse sentido, o desafio da pedagogia seria superar a diferença na conquista da autonomia social e intelectual dos alunos através da inserção escolar. Isto implica, de um lado, eliminar os obstáculos em relação à inadaptabilidade escolar e, de outro, aprofundar o conhecimento sobre a

inteligência dessas pessoas, o que não se dá sem a interação com o meio escolar e suas trocas intelectuais e interpessoais (MANTOAN, 1998). Segundo a autora, a nova proposta de fusão do sistema de ensino especial com o regular é coerente com a defesa dos direitos humanos, além de oferecer aos educadores formação especializada em leitura, matemática, braile, língua de sinais, que pode ser estendida a todos os alunos e não só para alunos específicos da Educação especial. Em suas reflexões sobre os movimentos de inclusão, nos chama a atenção para as ambivalências com relação às diferenças na modernidade.

A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta sugere [...] (MANTOAN, 2006, p.19)

Para essa autora as sociedades democráticas propõem igualdade de oportunidades para todos, quando, por exemplo, garantem o acesso à escola comum das crianças com deficiência ou que por outros motivos não têm condição de passar pelo processo de escolarização em todos os níveis de ensino. Considera tratar-se de um modelo elitista do sistema educacional que reconhece a igualdade de aprender como ponto de partida, mas não reconhece as diferenças enquanto desigualdades de manifestações da inteligência. Sugere combinar igualdade com diferenças, com o cuidado de não discriminá-las, isolando-as em categorias genéricas, típicas da sociedade moderna. Ressalta: “os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas escolas especiais” (MANTOAN, 2006, p.22).

No entanto, Ferreira (1998) nos chama a atenção sobre a necessidade de revisão constante das noções de aluno e atendimento educacional especializado (AEE). O desafio é contribuir com a educação geral, mas tendo o cuidado de não criar novos espaços que, mais uma vez, acomodem procedimentos de segregação em nome da necessidade de um ensino especializado, com o risco de reduzir a problemática da deficiência à dimensão

pedagógica, e, sendo assim, a dimensão social e política da educação especial ficaria elidida.

Na mesma direção, Mazzotta (1993) salienta a relação direta entre as diferenças individuais e as diferenças sociais, pois as respostas do sujeito às exigências do meio é que servirão de parâmetro para que ele seja considerado útil ou não à sociedade. Pode-se dizer que só existe criança especial porque existe escola, e, de acordo com sua condição da responder a ela, o sujeito pode ou não ser considerado um deficiente. Nas variações dessas respostas, existe uma diferença a ser considerada de acordo com um padrão de comportamento tido como normal. Aqueles que fogem a esse padrão são considerados diferentes, anormais, desviantes e mesmo excepcionais. Em tais circunstâncias, temos duas possibilidades: acima ou abaixo, o que vai depender da maneira como a diferença individual é vista pela sociedade (MAZZOTTA, 1993). Na análise das relações entre Escola especial e Escola comum, o autor avança em sua argumentação quando acrescenta:

O oferecimento de oportunidades educacionais, conforme preconizam as sociedades democráticas, torna-se possível pela diversificação dos serviços e recursos escolares e não mediante a oferta dos serviços iguais ou únicos. (MAZZOTTA, 1993, p.18).

Isso quer dizer que mais do que o direito à educação, se reconhece o direito às oportunidades educacionais, assegurando o acesso à diversidade de meios disponíveis no sistema escolar. Ao invés da uniformização e centralização das medidas, o autor defende a descentralização das medidas educacionais para superar as diferenças, na medida em que a escola não está desvinculada do contexto social geral que acaba por determinar os modos de organização dos padrões de ensino e de cultura.

Segundo Mazzotta (2005, p. 201), “é no contexto da educação geral que devem estar presentes os princípios e as propostas que definem a política de educação especial”. Esse autor considera que a educação especial não deve ser apenas uma questão de direito ao atendimento dos alunos que apresentam “necessidades especiais”, mas deve também ser caracterizada como educação formal num processo integrado à educação geral. Isso não impediria a

continuidade de outros serviços de reabilitação ou de complementação às ações pedagógicas, caso fossem necessários.

Esclarece ainda o autor que, antes de 1990, as políticas de Educação Especial tinham um sentido assistencial e terapêutico estabelecido pelo MEC e, a partir dessa década passaram a adquirir uma modalidade de ensino com procedimentos didáticos, o que não significa ser essa a única forma de preparar o aluno para o ensino comum. As próprias situações da vida coletiva, os avanços tecnológicos, como o uso da informática, permitem hoje avanços e conquistas para a educação das pessoas com deficiência e necessidades especiais. Para a formulação da Política Nacional de Educação Especial propõe uma visão mais dinâmica, não só em relação aos alunos e o sistema de ensino, mas que leve em conta a contribuição de outros órgãos como Conselhos de Educação, Instituições particulares, Secretarias Estaduais e Municipais e dos portadores de deficiência para consolidação desse trabalho e melhor compreensão das “necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2005).

2. 4 Segregação, Integração e Educação

Pode-se considerar que o trabalho de Helena Antipoff no período de 1930 a 1970 contribuiu para criar no campo da educação posição contrária a segregação do diferente. Para ela tratava-se de propiciar o enfrentamento dos obstáculos com um tipo de ajuda especial. Nesse sentido, a educadora construiu vários mecanismos como forma de proporcionar de modo adequado a educação especial, não só pela via do cognitivo (escolarização), mas pela via de maior participação desse grupo de alunos na vida social. Acreditava que a partir do trabalho com as crianças excepcionais encontraria elementos que seriam úteis para a educação das crianças comuns.

Outros autores como Mazzotta e Mantoan nos chamam a atenção para a questão da diferença correlacionada à escola e sociedade. As diferenças individuais tendem a se acentuar ou não em função das exigências sociais do meio e, sendo assim, a sociedade tem influência direta sobre a forma como a escola vai lidar com elas. As tentativas de superação da diferença pela

sociedade repercutem na escola, que, por sua vez, terá que descobrir mecanismos para superá-la.

Para Mazzotta, a escola como um segmento da sociedade exerce influência sobre a forma como os sujeitos vão lidar com a diferença, podendo esta ser considerada como necessidade educativa especial ou não.

Mantoan propõe partir da educação das crianças comuns, na busca de elementos que possam contribuir para a educação das crianças com deficiência mental. Acredita que a escola constitui o meio adequado para a emergência e a aproximação das potencialidades dos alunos considerados comuns com aqueles que apresentam necessidades educativas especiais.

Assim como os movimentos de luta antimanicomial que, segundo Miriam Abou Id, (2007, p. 53), buscam “restituir direitos civis e sociais para os ditos loucos, ao mesmo tempo em que promovem uma intervenção sobre a cultura de modo a criar espaços e possibilidades para fazer caber a diferença”, os movimentos de integração social e educacional, tentam superar a diferença via adaptação do sujeito aos serviços e saberes oferecidos pela escola ou levando a sociedade a se adequarem para atender esses sujeitos. Dessa forma, continua a busca de respostas sobre a questão contemporânea de como educar todas as crianças, inclusive aquelas que se apresentam como diferentes. Isso significa uma ruptura com a idéia de diferença enquanto doença ou déficit para reconhecê-la como um dado da existência do sujeito e de suas relações sociais.

3 A DIFERENÇA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E POLÍTICA

3.1 Do ensino Especial à Integração escolar - novas formas de lidar com a diferença

O século XIX e o século XX tiveram grande importância social e histórica na forma como a sociedade vinha lidando com pessoas diferentes do ponto de vista físico, sensorial, mental e cognitivo. Inicialmente as ações educacionais se direcionavam à pessoas surdas e cegas, para em seguida se ampliar para outros grupos quando a diferença, tomada como deficiência pela ciência, implicou em novas condições de educabilidade dessa população (RAHME, 2010).

Até o século XVIII a deficiência era envolta em misticismo e religião. Justificou-se com isso essas pessoas serem vistas como incapazes, inválidas, sendo, na maioria das vezes, ignoradas pela sociedade. Durante esse século surgiram os primeiros institutos para surdos-mudos e cegos na Europa, refletindo em mudanças de atitudes da sociedade e em novas medidas educacionais. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o Império, no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental (MAZZOTTA, 2005).

O autor lembra que no início do século XIX foi inaugurado o trabalho educacional do médico Jean Marc Itard (1774 - 1838) com um “idiota”, o menino Vitor, capturado em uma floresta no sul da França onde se encontrava abandonado. Esse fato mudou a forma de pensar a educação das crianças deficientes e “retardadas” dessa época.

Observa-se que antes existia preocupação apenas com a educação dos deficientes físicos, sendo ampliada para a deficiência mental e cognitiva a partir dos trabalhos com Vitor.

Para Phillippe Pinel (1745 – 1826), médico francês, ele fora abandonado por ser considerado um idiota, mas para Itard seria o contrário: a criança tornou-se idiota por ter sido privada do contato humano. Durante o século XIX, ao se levar em conta a possibilidade de educar todas as crianças com deficiências, abriu-se um novo caminho para o trabalho com essas crianças, ao se instituir o campo da Educação Especial. Até o final desse século, segundo Mazzotta, (2005, p.17), diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional dos portadores de deficiência: “Pedagogia dos anormais, Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência social e Pedagogia Emendativa.”

A partir da orientação médica articulada à pedagogia desenvolveu-se material pedagógico e treinamentos com o objetivo de trabalhar na reeducação cognitiva dessas crianças, assim como em sua humanização. Nesse sentido, Maria Montessori (1870-1956) desenvolveu programas de auto-educação com material didático como blocos, recortes de objetos coloridos, encaixe, para o trabalho com crianças consideradas retardadas mentais nos internatos de Roma (MITSUMORI, 2005).

Na segunda metade do século XX a clínica psiquiátrica buscou diferenciar os transtornos psíquicos das crianças em relação à doença mental dos adultos. As dificuldades de natureza cognitiva ganharam outro contorno, na medida em que foram relacionadas às questões psíquicas apresentadas pelos alunos, levando à ampliação dos serviços especializados com caráter assistencialista e protetor no tratamento e educação dessa população.

Segundo Santiago (2005), a deficiência que antes era endereçada ao físico, agora ganha outra qualidade – a mental. Segundo a autora, as crianças ao serem deslocadas dos asilos para os institutos de educação especializados e, mais tarde, transferidas para as escolas regulares, passam a ser agrupadas em salas denominadas classes especiais. Os testes de inteligência fazem parte da avaliação pedagógica e psicológica e as diferenças apresentadas pelos alunos são classificadas em categorias como: débeis, imbecis, idiotas e outras.

A debilidade como qualidade do mental passa a ser adotada pela escola com o objetivo de sanar os entraves no desempenho escolar, pois dizem respeito à comunicação pela palavra e pela escrita. Os imbecis eram então encaminhados às oficinas pedagógicas para desenvolverem atividades que levavam em conta suas habilidades motoras, com prioridade para os trabalhos manuais e os idiotas eram encaminhados ao hospício. A psiquiatria infantil continua ganhando terreno e fortalece ainda mais os laços com a pedagogia, sendo que os alunos nomeados deficientes recebem ajuda das instituições particulares e especializadas, numa perspectiva assistencial e terapêutica (SANTIAGO, 2005).

Após a segunda guerra surgiram programas de reabilitação para pessoas que se tornaram deficientes físicos com o objetivo de prepará-las para o trabalho, o que levou essa população a desenvolver em vários países organizações com a finalidade de lutar pelos seus direitos. Nessa época existia grande segregação de crianças com déficits em instituições, mas a luta pelos Direitos Humanos promoveu mudanças significativas atingindo também o contexto da educação.

Por volta de 1950 os pais de crianças consideradas com desenvolvimento mental retardado, devido a paralisia cerebral, buscaram leis que regulamentassem o atendimento dessas crianças nas escolas primárias, fundando a “National Association for Retarded Children – NARC – que foi inspiração para a criação das Associações dos Amigos dos Excepcionais - APAEs – e em 1954 foi fundada a APAE, no Brasil” (MAZZOTTA, 2005, p. 25).

No entanto, apesar dos pais dessas crianças e jovens se organizassem com o objetivo de lhes proporcionar melhor atendimento nas escolas públicas, elas continuavam sendo excluídas do sistema escolar comum.

O compromisso do Estado brasileiro com a educação especial surgiu em 1961 e apontava “o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. Até então a educação especial permanecia restrita às instituições privadas de caráter assistencialista como as APAES, os Institutos Pestalozzi ou clínicas particulares.

O Estado passou a ter obrigação de educar esse público através da expansão desses serviços utilizados como ações preventivas e corretivas, mas

essas modalidades de atendimentos eram ainda consideradas como tutelares e assistenciais, sem possibilidade de uma verdadeira educação. Nessa concepção permaneceram dois procedimentos de ensino/aprendizagem: o normal e o especial. A Educação Especial era concebida nessa época como um sistema diferenciado da educação regular, no qual os alunos com dificuldades de aprendizagem eram encaminhados a instituições que ofereciam serviços alternativos e substitutivos, como classes especiais, internatos, lares abrigados e outros. (MAZOTTA, 2005, MITSUMORI, 2005).

O modelo médico articulado ao modelo pedagógico de deficiência avançava no sentido de assistir essas pessoas e adaptá-las aos padrões de normas exigidos pela sociedade. Porém, essa perspectiva educacional do modelo médico com foco na doença e nas incapacidades do indivíduo, segundo Cláudia Prioste (2006), trouxe prejuízos com relação à sociabilidade e autonomia dessas pessoas, pois as mesmas continuavam sendo consideradas inválidas e não produtivas para a sociedade.

Os movimentos de Normalização e de Integração que surgiram na Europa e Estados Unidos na segunda metade do século passado tinham como objetivo aproximar as pessoas com deficiência o mais possível da normalidade, ampliando sua participação na cultura, o acesso e o usufruto de bens e serviços. No âmbito escolar,

Nos anos 1960-70, foram instaladas as primeiras salas de recursos para possibilitar que os alunos deficientes continuassem a estudar nas classes comuns. A primeira sala de recurso foi destinada a crianças com deficiência visuais, e em seguida foram criadas as destinadas a alunos com outras deficiências sensoriais. Para o atendimento aos deficientes mentais, houve a ampliação das classes especiais inseridas em escolas regulares (MITSUMORI, 2005, p. 77).

Diante disso, pode-se dizer que a dicotomia entre Escola especial e Escola comum foi se amenizando.

Em 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o Ano Internacional das pessoas deficientes, quando essa população obteve conquistas na área de saúde, trabalho, lazer e cultura, provocando uma

mudança de enfoque educacional ao se levar em conta o direito e não mais a concessão ou benevolência.

No Brasil, desde a Constituição de 1988 localiza-se o direito de todos à educação, visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8069/90, no art. 55, determinou a obrigação dos pais e responsáveis de matricular seus filhos na rede regular de ensino. (MAZZOTTA (2005); MITSUMORI (2005)).

A partir dos movimentos de normalização e integração escolar nos anos de 1960/70 passaram a existir programas de reabilitação na área da saúde e na área social, para crianças e jovens com deficiência, além da escolaridade obrigatória para todos. No âmbito federal e estadual foram criadas resoluções e diretrizes cujas definições referentes à educação especial no sistema de ensino comum propunham investimento na formação de professores e no campo da reabilitação social dos alunos. A Lei 5.692/71 (art.9) das Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus confere destaque ao atendimento de deficientes físicos, mentais e superdotados. No entanto, o sistema de ensino não foi capaz de se organizar para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, reforçando o encaminhamento para classes e escolas especiais (MEC/SEESP, 2007). Entretanto, algumas mudanças só vieram a ocorrer mais tarde.

Com relação ao movimento de Integração escolar, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 passou a orientar o acesso ao ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais. De acordo com documento sobre essa política,

Educação Especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do ensino do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar

cidadãos conscientes e participativos. (MEC/SEESP 1994, p.17).

A partir de então, a escola passou a encaminhar os alunos com deficiências e dificuldades de aprendizagem para as salas de recursos anexas às escolas comuns, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades assim como sua adaptação na rede regular de ensino através do intercâmbio de saberes e práticas entre os serviços do ensino especializado e do ensino regular.

O campo da Educação especial contribuiu para o reconhecimento dos direitos à educação das pessoas com deficiências, mas diante do questionamento sobre atitudes de segregação da escola e da sociedade em relação a essas crianças e jovens, tornou-se premente a busca de novas formas de efetivação dessas conquistas. Nesse sentido,

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa da sua normalização, o que lhes permite o usufruto de um espaço novo e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular). As práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular numa vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente pelo professor de educação especial (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 66).

A partir do movimento de Integração escolar o campo da Educação Especial deixou de ser considerado um sistema paralelo ao ensino comum como substituição a ele, para se tornar um seguimento educacional vinculado à escola comum.

3.2 Do modelo médico ao modelo social - o conceito de deficiência

Segundo (DINIZ, 2010) a partir do trabalho de alguns sociólogos deficientes do Reino Unido na década de 1960, a deficiência passa a ser descrita em termos políticos e não somente em termos de diagnósticos. A

autora se refere ao livro do escritor argentino Jorge Luis Borges “La Ceguera” (1995), retomando suas palavras:

A deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou de habilidade, e sim um estilo de vida (...) ser cego é apenas uma das formas corporais de estar no mundo. Mas como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. Os contextos sociais são pouco favoráveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ, 2010, p. 4).

Essa autora esclarece que o novo conceito de deficiência foi o ponto de partida para as negociações políticas, a partir da década de 1970. Esse novo conceito referenciado em um modelo social e não mais médico surge no Reino Unido como instrumento de justiça social, e não como questão de tragédia pessoal ou familiar. O saber médico e psicológico que antes era restrito ao campo da reabilitação, passa a situar a deficiência no campo das humanidades. Reconhece o corpo com lesão que impõe restrições, mas também denuncia a estrutura social que oprime e segrega a pessoa deficiente, assim como outros estudos dessa época sobre racismo e feminismo.

A Liga dos Lesados Físicos (Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS) contra segregação consolidada em 1976, constituiu-se na primeira iniciativa política organizada por deficientes e deu origem a um movimento importante na construção de nova teoria da deficiência nos anos de 1980 e 1990: De acordo com essa política, a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória.

A autora salienta que esses movimentos constituíram-se em resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência. Dessa forma, a segregação e a opressão a que eram submetidas pessoas com deficiência seriam deslocadas para a sociedade, ressaltando a incapacidade desta de prever e incorporar a diversidade. Surgia então uma nova forma de compreender a deficiência que, de acordo com afirmação ética do escritor Jorge L. Borges, trata-se de um estilo de vida, em desafio aos padrões de normal e patológico (DINIZ, 2010).

A partir dessa concepção tornou-se mais clara a distinção entre o modelo médico e o modelo social de deficiência.

Diferentemente do modelo médico da deficiência, que estabelecia uma relação de causalidade entre lesão e deficiência e transformava esta última em objeto de controle biomédico, o modelo social resistia à tese de que a experiência da opressão era condição natural de um corpo com lesões. O modelo médico, ainda hoje hegemônico para as políticas de bem-estar voltadas para os deficientes, afirmava que a experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre outras variações da opressão era causada pela inabilidade do corpo lesado para o trabalho produtivo. Se para o modelo médico o problema estava na lesão, para o modelo social, a deficiência era o resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo. Houve, portanto, uma inversão na lógica da causalidade da deficiência entre o modelo médico e o social: para o primeiro, a deficiência era resultado da lesão, ao passo que, para o segundo, ela decorria dos arranjos sociais opressivos às pessoas com lesão. Para o modelo médico, lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (DINIZ, 2010, p.17).

Já nos anos de 1960 iniciara-se o movimento de Integração escolar que teve origem nos países nórdicos; a Dinamarca foi o primeiro país a incorporar o conceito de normalização em sua legislação. Tratava-se de desinstitucionalizar o deficiente, levando-o a desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível, propiciando-lhes o acesso e o usufruto de bens e serviços pré-estabelecidos pela sociedade. São exemplos: trabalho, lazer e esporte. Pode-se dizer que o movimento de Integração escolar pretendia fazer oposição ao modelo médico cuja prática consistia na segregação desse público. A Integração escolar significou um grande passo no sentido da escolarização e da socialização das pessoas em situação de deficiência, na medida em que propunha potencializá-las a participarem de atividades comuns em sua cultura (MITSUMORI, 2005). A autora aponta: “ao modelo médico de deficiência, que concebe o deficiente como alguém a quem se deve tratar e curar contrapõe-se, atualmente o modelo social de deficiência” (p. 78), no qual a sociedade é levada a perceber o quanto ela segregava essas pessoas ao considerá-las incapazes de responder aos papéis sociais que lhe eram exigidos

No contexto dos movimentos sociais na perspectiva da política de inclusão social, encontram-se um grande número de trabalhos científicos e legislativos direcionados a não segregação das pessoas deficientes em outros países. No final da década de 1960, um movimento que se fez presente na política americana foi o da aproximação da escola comum com a escola especial numa proposta de integrar os alunos com deficiência mental, mas a diferença ainda tinha como atributo a incapacidade orgânica ditada pelo “critério organicista de diagnóstico” (FERNANDES, 2011). Nessa ocasião, foi feito um levantamento sobre a possibilidade de tornar essas pessoas produtivas e capazes de participar da vida cidadã. Em 1966, ainda nos Estados Unidos, foi criado o Comitê Presidencial de Retardo Mental cujos trabalhos visavam, entre outras coisas, reconhecer as potencialidades e a dignidade desses sujeitos. Fernandes (2011) salienta:

Ao longo da década de 1970, esse posicionamento se desenvolve buscando uma ampla separação entre a educação regular, direcionada para os alunos a respeito dos quais não havia diagnósticos de retardo mental ou outros problemas. A partir dos projetos governamentais de assistência e das parcerias destes com outras instituições, percebe-se que para um melhor desenvolvimento dos alunos considerados diferentes se deveria mantê-los em espaços isolados dos demais (FERNANDES, 2011)

Na década de 1990, houve um movimento de “escola para todos”, nos Estados Unidos e em outros países, que deu lugar à proposta de inclusão total (*full inclusion*)² com o propósito de promover a inclusão social da pessoa com deficiência

O compromisso com a educação, já incluído na Declaração Universal dos Direitos Humanos e revitalizado com a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” de Jomtien na Tailândia em 1990, deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e ao Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (2005, p.4). A “Conferência de Jomtien” propôs novo enfoque para a educação básica como qualidade de vida, nutrição e

² O Termo *full inclusion* pode ser traduzido como “inclusão total” que preconiza a colocação de todos os alunos, independentemente do tipo ou grau de incapacidade, na classe comum da escola e a eliminação total dos serviços de apoio de ensino especial (MENDES, 2006).

saúde das crianças, opondo-se a uma visão restrita e convencional de educação em termos apenas de escolaridade. Já a Declaração de Salamanca constituiu-se em políticas públicas, com o intuito de “combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (BRASIL, Ministério da Justiça, 1994).

Nessa perspectiva, crianças e jovens com necessidades educacionais especiais passaram a ter acesso às escolas regulares e ao se valorizar o convívio dessas crianças com as crianças consideradas comuns no universo escolar, a heterogeneidade do grupo deixou de ser um problema e passou a ser um desafio não só para a escola, mas para toda a sociedade, gerando novas práticas educativas e promovendo o sucesso dos alunos em sua dimensão pessoal e cognitiva.

Podem-se considerar esses documentos sinais da passagem do modelo médico ao modelo social e de deficiência, no que diz respeito ao tratamento dado à diferença no âmbito social e político. Com a intensificação desses movimentos as relações entre sociedade e pessoas consideradas diferentes foram se modificando ao longo dos anos. No campo da educação pode-se dizer que a segregação foi minimizada na medida em que se ampliou o caminho em direção à Integração escolar e à inclusão.

3.3 A Integração escolar e a perspectiva da Inclusão

Refletir sobre os movimentos de Integração e de Inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais implica não só em um novo olhar sobre essas pessoas, mas aponta para as vicissitudes provenientes das reformas educacionais implicadas nesse processo. De acordo com as particularidades de cada grupo de alunos e suas respectivas nomeações, assim como os espaços institucionais destinados ao trabalho com eles, definem-se os vários serviços educacionais oferecidos.

Durante os movimentos de Integração destaca-se o Relatório Warnock, solicitado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a um grupo de pesquisadores para estudar as condições

de atendimento dessa população. Publicado pelo governo britânico em 1978, introduziu a expressão “necessidades educativas especiais” (NEE) enfatizando como tratar esses alunos no ambiente escolar. Este relatório sugeria que as ações educacionais não devem se direcionar apenas aos diagnósticos dos alunos, e sim às questões educacionais que esses sujeitos apresentavam. As ações educativas deixam de acontecer em função da etiologia das doenças e adquirem critérios pedagógicos mais próximos das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos. (BASTOS, 2003; RAHME, 2010).

Em 1981, o *Act Educacion* na Inglaterra incorpora na legislação as recomendações do referido relatório, definindo oficialmente o conceito de NEE: “Uma criança tem *necessidade educativa especial* se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 64). A ruptura formal com a educação Especial no que se refere ao modelo médico de atendimento iniciou-se com os movimentos de Integração escolar, embora a inclusão da educação no campo da cidadania já se encontrasse presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Para Botega (2005), essa referência à educação foi feita através do artigo XXVI[3] que afirma “toda pessoa tem direito à instrução”. Segundo o autor a partir dessa afirmação, a educação passou a constituir-se em direito e tornou-se prioridade fundamental em vários países.

A Declaração de Salamanca adotou o conceito de necessidades educativas especiais e se encarregou de disseminá-lo, redefinindo as ações educativas para com esses alunos. A expressão “necessidades educativas especiais” encontrada nessa Declaração refere-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de suas capacidades e dificuldades de aprendizagem. De acordo com esse documento:

As escolas devem ajustar suas ações a todas as crianças, independentemente das condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluírem-se crianças com deficiência ou sobre dotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (...) no contexto deste Enquadramento da Ação a expressão “necessidades educativas especiais refere-se a todas as

crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares, e conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento de sua escolaridade (Declaração de Salamanca, 1994, p. 6).

Ainda sobre esse documento, esclarece Mônica Rahme (2010, p. 98): “deficiência não é condição de uma necessidade educativa especial que implica em ‘tratamento especial’ e sim de ‘necessidades educativas especiais’ que implica em questões referentes à aprendizagem”. Nessa perspectiva o objetivo da Educação especial deve ser similar ao da educação geral e as políticas de Integração devem assegurar a igualdade e acesso à educação de todos os cidadãos integrando-os na vida social e econômica da comunidade. O documento orienta que as escolas têm que encontrar maneiras de educar todas as crianças, inclusive aquelas que apresentam deficiências graves (BASTOS, 2003; RAHME, 2010).

Nessa concepção, a complexidade do trabalho com essas crianças exige cada vez mais um esforço de ampliação das ações educacionais. Pode-se dizer que a partir da Integração escolar, essas ações convergem para os movimentos de Inclusão que surgem a partir da década de 1990.

No Brasil, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial de 1994, Integração escolar é assim definida:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração-educativa escolar refere-se ao processo de educar-ensinar no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (MEC, 1994, p.18).

Importante ressaltar que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/96) recomenda-se que o Atendimento Educacional Especializado esteja disponível em todos os níveis de ensino escolar (básico e fundamental), de preferência nas escolas comuns da rede regular de ensino, na forma de complementação e não de substituição à escolarização.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento Educacional do Ministério de Educação (PDE) e a Secretaria de Educação Especial (SEESP), passam a desenvolver programas, projetos e ações para implementar uma Política Nacional de Educação Especial no País. Essa nova política orienta a implantação de salas de recursos³, formação de professores para a Educação especial, mudanças arquitetônicas nos prédios das escolas, entre outras medidas. O Decreto nº. 6.094/2007 reafirma o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas. Já o Decreto 6.571 de 2008, dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino nos estados, Distrito Federal e municípios para ampliar a oferta de atendimento educacional especializado (MEC, 2008). Esse tipo de atendimento se refere às atividades complementares e suplementares à escolarização dos alunos da Educação especial que estudam na escola comum.

A nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007 tem como objetivo “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, de forma que garanta a transversalidade (desde a educação infantil até a educação superior), atendimento educacional especializado, formação de

³ Sala de recursos – localizada em escola comum ou especial, devendo o professor capacitado oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente, para alunos que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns: - apoiando o professor da escola de origem do aluno; - atendendo alunos de várias escolas da região; - usando equipamentos e recursos pedagógicos (ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005).

professores, participação da família e da comunidade, acessibilidade urbanística, arquitetônica e de equipamentos e articulação intersetorial. Essa nova Política considera a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.” (MEC, 2007)

Estudos recentes no campo da educação se referem aos Transtornos Globais de Desenvolvimento com base na definição da Associação Mundial de Saúde (CID 10) - “São aqueles alunos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2007). Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome de espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC, 2007).

Ainda sobre o documento do MEC, na perspectiva da educação inclusiva, temos:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate a cerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de

sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando na mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Tendo no horizonte a educação inclusiva, o MEC lança a Política de Educação Especial. De acordo com documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007:

A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SEESP, 2007).

Pode-se dizer que no rastro das novas políticas públicas surgem outras nomeações para esses alunos com o objetivo de atingir o desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, “condutas típicas e altas habilidades” (MEC, 2008).

Condutas típicas são manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos persistentes que ocasionam prejuízo no desenvolvimento e no relacionamento social, em graus que requerem respostas pedagógicas diferenciadas e adequadas ao modo singular de aprendizagem exigido. O aluno que apresenta essas manifestações poderá necessitar do uso de programas alternativos (ORIENTAÇÃO SD nº 01/2005).

Segundo Sanches & Teodoro (2006), pode-se constatar que tratando-se de necessidades educativas especiais, a perspectiva inclusiva se estende a todos os alunos, obrigando outro olhar sobre o papel da escola na sociedade, ao exigir mudanças importantes nas ações educativas no que se refere às aprendizagens e à convivência com a diferença. Sendo assim,

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à ruptura das idéias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditavam no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos (SANCHES & TEODORO, 2006, p.73).

Nesse sentido, a consolidação da lógica inclusiva estabelece marcos para a efetivação do trabalho com as crianças e jovens com NEE, bem como a necessidade de reflexão sobre os modos pelos quais a escola pode atender ao objetivo mundial do direito à diferença. A esses objetivos, iniciados com os movimentos de Integração escolar, responde o delineamento de uma série de serviços disponibilizados a esse grupo de alunos, entre eles o atendimento educacional especializado. Nesses serviços, o currículo deve incluir as possibilidades de convivência entre os diferentes e o espaço escolar deve incluir recursos especiais, como por exemplo, as salas de recursos, para que a diferença nos modos de ensino-aprendizagem seja respeitada.

3.4 Políticas educacionais e tentativas de contorno da diferença - algumas ambiguidades

Para continuar a tentativa de situar a diferença como uma construção social, histórica e política é importante sinalizar que essa reflexão implica em um debate sobre a escola, não só como espaço de transmissão da cultura e de socialização das novas gerações, mas como um lugar de reprodução das relações capitalistas.

Pode-se dizer que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi ampliada a partir dos movimentos políticos de compreensão das deficiências, introduzindo novos quadros de referência mais complexos cuja compreensão envolve muitas faces. Uma delas se refere ao ideal educativo a partir da Declaração de Educação para Todos (1990), o que nos leva a refletir em quais fatores sociais e políticos se encontram envolvidos

no processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na realidade educativa das últimas décadas.

Botega (2005) aponta que a partir de estudos regionais na coleta de dados sobre a situação educacional mundial, anteriores à Conferência de Jomtien de 1990, muitos países já usavam de estratégias em relação à Educação Básica, como o combate ao analfabetismo da mulher e uma educação com metas para além da escolaridade, como nutrição e saúde das crianças, numa visão mais ampliada de educação. Para falar sobre a importância dessa Conferência e suas repercussões nas políticas educacionais internacionais, o autor ressalta que a expressão “visão ampliada”, acrescentada a ela, foi uma forma de construir um consenso referente ao termo educação básica. Ao mesmo tempo em que essa “visão ampliada” de educação fazia oposição à visão restrita e convencional da mesma, representava o “encolhimento” no conceito e na prática do “ideário de educação para todos (BOTEGA, 1990, p. 1, p. 25).

Lembra que nas décadas de 1960 e 1970 em países de capitalismo avançado, houve grande incremento no campo da educação até que houve um retrocesso na década de 1980, com a ascensão do neoliberalismo nos países desenvolvidos e a crise da dívida dos países em subdesenvolvimento. Houve nessa época uma redução dos investimentos em educação por parte dos governos e com crescimento do analfabetismo no mundo, a Conferência de Jomtien de 1990 se encarregou de revitalizar o compromisso mundial com a Educação Básica para todos, mas devido às questões acima levantadas, não teve suas reais metas atingidas (BOTEGA, 2005).

Outros autores como Cury (2005), Ross (1999) nos alertam sobre a contradição entre reprodução de desigualdades e busca pelo direito à igualdade que acaba por tomar maior proporção a partir dos anos 1980. Com o avanço do capitalismo surgem novas formas de pobreza, desemprego, discriminação dos índios, negros, migrantes, pessoas com deficiência e outros segmentos considerados fora do padrão de normalidade pela sociedade. Ao se levar em conta a marginalização na contemporaneidade, assim como outras formas de exclusão que surgem com a expansão do regime democrático, pode-se dizer que os movimentos de inclusão social estariam sujeitos aos

acontecimentos provenientes desse contexto social. Ou melhor, a implementação de uma política de inclusão trás sempre inerente a idéia de uma população excluída (CURY, 2005).

A educação não ficaria imune a esses impasses em seu esforço de inclusão da diferença, o que se observa na busca de homogeneidade entre os alunos comuns e os que se apresentam com algum tipo de deficiência ou necessidade educativa especial.

Segundo Ross (1999), as crises da Educação especial estão em consonância com as desigualdades sociais da sociedade atual, e a solidariedade imposta pelas políticas de inclusão nada mais é do que uma forma de escamotear o fato de a sociedade não ter conseguido realizar a integração social de todos. Esse autor considera que os resultados apresentados pelas políticas de inclusão são limitados e que a integração dessas crianças em escolas comuns seria um avanço se não constituísse, ao mesmo tempo, algumas perdas no que se refere às especificidades construídas ao longo da história. “A presença de uma deficiência suplanta qualquer concepção que se pretenda integral do ser humano” (ROSS, 1999, p. 200). Não se trata de institucionalizar a deficiência, mas de pensar um tipo de educação, cercanda-a de recursos, sistematização e metodologias pertinentes ao trabalho com esses sujeitos, considerando suas reais necessidades, que passam pelo acesso ao conhecimento, trabalho e cidadania. Necessidades que estão além dos equipamentos biológicos, físicos e sensoriais, como concebidos pelo modelo clínico-terapêutico, assistencial e protecionista. Devem-se considerar as invenções culturais produzidas historicamente, levando em conta os tipos de necessidades especiais (ROSS, 1999).

Enquanto o modelo médico concebia o deficiente como alguém a quem se deve tratar e curar, o modelo social devolve à sociedade o problema que ela mesma criou em relação à exclusão dessa população. Essa nova compreensão da deficiência leva a sociedade a se interrogar cada vez mais sobre a forma como vem lidando com as limitações dessas pessoas.

Mitsumori (2005) em seu trabalho sobre o movimento de Normalização que surgiu na década de 1960 nos chama a atenção sobre um discurso ideológico que, ao apregoar o direito do deficiente de ter acesso a uma vida

normal, acaba por levá-lo a se ajustar a padrões externamente fixados. E além do mais, continua a autora, a reintegração dessas crianças no sistema educacional comum tornava-se bastante complexa, na medida em que eles dificilmente correspondiam às exigências dos parâmetros considerados normais e o fracasso escolar acabava recaindo sobre a deficiência ou o distúrbio do sujeito. Além disso, o agrupamento dos alunos em classes homogêneas cuja idéia era não misturar crianças deficientes com crianças consideradas normais ou não misturar crianças com tipos de deficiência diferentes acabava por afastá-las do convívio em espaços comuns de ensino.

Nesse sentido, produziu-se novas formas de segregação dessas crianças, o que levou o ensino especial a ser questionado como um sistema paralelo ao ensino regular, sendo necessárias novas intervenções educacionais em relação às atitudes segregadoras, sociais e escolares, para com esse público.

Essa constatação levou ao debate sobre como a sociedade se posicionava em relação às pessoas com necessidades especiais, surgindo, então, nos anos 1980-90, outros movimentos em favor da inclusão da diferença na perspectiva do modelo social de deficiência.

Com a exacerbação social da deficiência, a partir de outro olhar sobre ela nos anos de 1980, a diferença ganha um contorno imaginário, levando as ações educativas ao dever de superá-la, como se o sujeito tivesse que se tornar igual aos demais para viver bem no mundo atual. Como parte da sociedade, a escola deve, então, se adaptar às necessidades provenientes da diversidade de seus alunos, assim como os educadores e as demais pessoas devem ter resposta para as suas necessidades educativas (PLAISANCE, 2005; MITSUMORI, 2005).

Com base nas críticas feitas por esses autores e dando prosseguimento a essa reflexão sobre a diferença como construção social, histórica e política, recorreremos ao debate sobre a Escola inclusiva e suas contradições na atualidade, como nos demonstra Mendes (2006) ao localizar a tensão presente na questão da escolarização em si e às transformações da escola na sociedade atual. Para essa autora, a inclusão poderia ser parte da reflexão sobre a função da escola, mas continua na discussão de onde e como os

alunos podem aprender melhor. Para a pergunta sobre qual a melhor forma de educar as crianças com necessidades educacionais especiais não se tem ainda resposta e, além disso, “o termo Inclusão escolar assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja” (MENDES, 2006, p. 396).

No caso das políticas de reformas educacionais não poderia ser diferente, o que nos serve de alerta a respeito da discussão sobre os movimentos de integração e de inclusão no contexto escolar. Nos movimentos de Integração, sua filosofia está relacionada à capacidade de adaptação dos alunos com necessidades educacionais especiais às novas exigências da escola comum e da sociedade. Já nos movimentos de Inclusão pressupõe-se a disponibilidade da escola e da sociedade para desenvolver mecanismos de adaptação às dificuldades apresentadas por esses alunos. A mesma legislação que ampara a possibilidade de acesso das crianças deficientes à escola comum não define a obrigatoriedade e admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular, como a Escola especial e outros recursos pedagógicos suplementares. A Escola especial sempre trabalhou procurando a integração de seus alunos, mas com a intensificação da exclusão social, a partir da década de 1980, surgem novas propostas integradoras com uma imagem ideológica e hegemônica da diferença. Isso sem contar com:

Os determinantes econômicos que têm servido como poderosos propulsores dos modelos de inclusão, transformando movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos de programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais (MENDES, 2006, p. 400).

Nesse sentido, a Escola inclusiva não deve ser direcionada exclusivamente à população tradicional da Educação especial, mas ao conjunto dos excluídos, legitimando, dessa forma, a própria história de lutas e conquistas pelo direito à educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. O que se tem visto nos últimos trinta anos nesse contexto - continua a autora - se resume às vantagens e desvantagens da Integração escolar como era concebida anteriormente e da Escola inclusiva de hoje, ao invés de levar à frente a reflexão sobre qual a natureza e o propósito da escola. Quanto às propostas para as políticas de inclusão do Ministério da

Educação (MEC), Mendes (2006) considera que existem muitas falhas, pois, ao tentar padronizar esse processo, elas não têm levado em conta os efeitos históricos, como se fosse possível desenvolver entre Escola especial e Escola inclusiva, uma perspectiva nacional única. O processo de construção da inclusão escolar para a realidade brasileira, pelo MEC, deveria, ainda segundo a autora, integrar ações do poder público e da sociedade civil, assim como melhorar a qualidade do ensino, ao invés de determinar onde os alunos devem estudar.

Diante disso, a diferença tomada como ponto de partida, não deve ser vista apenas pelo viés da sala de aula localizada na deficiência, mas considerada do ponto de vista de fora da escola e ampliada ao contexto histórico, político e social no qual as políticas de reformas educacionais se encontram inseridas. Dessa forma, pode-se chegar à construção de outro discurso sobre a diferença que aponte as contradições concernentes aos momentos de transição entre Estado e sociedade.

Bastos (2003) nos lembra que houve um momento, há trinta anos aproximadamente, em que o desafio era implantar escolas especializadas para o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais, enquanto hoje o desafio é desinstitucionalizar a deficiência, trazendo essas crianças para a escola regular. Se, antes, segundo a lógica do ensino especial, a ênfase recaía sobre a deficiência e suas características, agora ela se desloca para a escola para garantir que a pessoa possa aí se inserir.

Segundo a autora, sempre houve omissão do poder público em relação à escola e às legislações, pois ao tentar suprir essas falhas demonstra certa ambiguidade que pode ser percebida, por exemplo, no caso da Integração escolar. Ao conclamar a sociedade para lidar com a diversidade e a inclusão de todos, “acaba se prestando a encobrir e escamotear as desigualdades, forjando um processo de normalização, que longe de respeitar as diferenças, torna-se um corolário do ideal humanista do somos todos iguais”. (BASTOS, 2003, p.17). Concretizada a existência da diferença na sociedade, ela deve ser exorcizada, ainda que se pague com o preço da normalização, na tentativa de amenizar o caráter de estigma que as denominações portam.

Dessa forma, para garantir maior inserção social, adota-se a posição do “politicamente correto”, a partir das várias denominações, ao “englobar as crianças com dificuldades físicas, mentais, sensoriais, sociais ou provenientes de minorias étnicas e culturais” para constar nos documentos oficiais - como já acontece em vários países - com o nome genérico de “crianças e jovens com necessidades educacionais especiais” (BASTOS, p. 17). A autora prossegue dizendo que o uso ideológico de certos termos não leva em conta a criança como sujeito determinado pelos processos históricos e culturais e muito menos implica em uma reflexão sobre a escola em sua relação com a sociedade .

A diferença, pensada nesse contexto, pode ser vista como a construção ideológica do papel da escola na sociedade moderna. Se antes, o analfabetismo não era considerado uma deficiência e o sujeito garantia um lugar na sociedade com um ofício, com o advento da escolaridade obrigatória no final do século XIX, a diferença veio a se constituir, por exemplo, como fracasso escolar.

Mendes (2006) comenta que os avanços encontrados na integração escolar na década de 1970 seriam decorrentes do acesso à escola pela maioria da população, o que acabou produzindo o fracasso escolar, e, conseqüentemente o encaminhamento das crianças para as classes especiais, produzindo novamente a exclusão. Para os excluídos, inclusive da escola, vão surgindo nova pluralidade de nomeações das diferenças: meninos de rua, trombadinhas, pivetes, infratores, etc. Mesmo existindo nessa década programas de reabilitação nas áreas de saúde e social, além da escolaridade obrigatória para todos, os atendimentos a essas crianças, segundo Mazzotta (2003), continuavam sendo de natureza segregativa, bastante paternalista e assistencialista. Nesse sentido, a diferença pode ser considerada uma invenção dessa sociedade, pois se presta às nomeações que darão certos significados ao discurso social contemporâneo.

Mitsumori (2005, p.79) ressalta as ambigüidades presentes nas políticas de reformas educacionais quando comenta a diferença básica entre os movimentos de Integração e Inclusão:

Pelo princípio da integração, o aluno deficiente, para estar inserido na classe regular, é obrigado a se ajustar, a se

modificar para atender a certas condições; é ele quem deve se adequar ao contexto. E, sob o paradigma da inclusão, há o pressuposto de que, para viabilizar a entrada e permanência desse aluno na sala, também os educadores e demais pessoas da escola comum devem se responsabilizar por introduzir adaptações e modificações, de forma a dar alguma resposta às necessidades dos alunos (MITSUMORI, 2005, p. 79).

Retomando a questão do lugar ocupado pelas crianças com deficiência e necessidades educacionais especiais ao longo das últimas décadas, observa-se que esses alunos correm o risco de passar de um modelo de atendimento segregador a outro, pois a política de integração social continuou localizando na criança o déficit, exigindo dela um esforço de adaptação aos modelos impostos pela sociedade.

No Brasil, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, o atendimento educacional às pessoas com deficiência, embora fundamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBBEN, Lei nº 4 024/61, alterado pela Lei nº 5692/71 que define “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas, mentais e superdotados que se encontram em atraso escolar, o sistema de ensino *não* se organizou para atender as necessidades desses alunos, encaminhando-os mais uma vez para as classes especiais e escolas especiais. Segundo esse documento, mesmo com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, em 1973 pelo MEC, as ações educacionais ainda eram voltadas para o assistencialismo, através de iniciativas isoladas do Estado. Mesmo em 2001, quando estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as escolas deveriam se organizar para o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, mas isto *não* se concretiza como educação inclusiva, e sim como substituição ao ensino regular (MEC, 2007).

Portanto, não se efetiva uma política pública de acesso à educação para todos e nem um atendimento educacional especializado que considere as singularidades de aprendizagem dessa população.

Observa-se que, apesar de todo o movimento de combate à exclusão, os movimentos de inclusão devem ser vistos para além das reformas educacionais. Não se trata de superar os obstáculos com relação à diferença,

fazendo oposição entre Escola especial e Escola comum, mas de refletir a partir das contradições inerente às relações existentes entre as resoluções e leis estabelecidas pelas políticas públicas e a concretização das mesmas pela sociedade. Se por um lado as políticas de inclusão estão atreladas às políticas do Estado do bem-estar-social e representam a expansão dos direitos humanos, por outro lado elas representam os interesses das classes dominantes, o que se constitui muitas vezes em obstáculo para a educação.

Pode-se dizer então da complexidade em falar de educação inclusiva, pois poder econômico e político não estão separados, tornando-se cada vez mais difícil enfrentar os desafios impostos à comunidade escolar, pela contemporaneidade, no que dizem respeito às questões da inclusão/exclusão social.

Diante dessas reflexões, como situar a diferença na perspectiva das reformas educacionais sem perder de vista o contexto sócio-histórico, político e cultural incluindo a dimensão das subjetividades? Na tentativa de elaborar algo nesse sentido passamos às questões de como a diferença pode interpelar a cultura escolar.

4 A DIFERENÇA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA

4.1 O tenso diálogo entre Escola comum e Atendimento Educacional Especializado

A educação inclusiva como preconizada hoje significa não só a luta pela acessibilidade e permanência de todas as crianças na escola, mas também o combate à discriminação e ao preconceito em relação aos alunos considerados diferentes dos alunos considerados normais. Essa luta teve início no final do século XIX pela via do direito à escolarização para todos e trouxe no rastro das legislações várias designações sobre a diferença que passaram a fazer parte do mundo moderno, e, no contexto da escola atual, ganham maior relevância no cerne da inclusão. Os sistemas educacionais vigentes tentam fazer valer o direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de frequentar a rede regular de ensino comum e ao mesmo tempo pretendem solucionar os impasses dessa população no que concerne às adaptações aos recursos pedagógicos do ensino geral, à convivência com a diferença e à inserção social desses alunos no universo escolar. Vejamos, porém, como considerar essas reflexões no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O cotidiano da vida escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais que percorrem simultaneamente o caminho entre o AEE e a escola comum ou vice-versa, constitui-se em uma das formas de resgatar a história escolar desses alunos. Pode-se considerar esse ir e vir como ponto de apoio no propósito de compreender algumas especificidades de aprendizagem relacionadas ao processo de inclusão a que essas crianças estão submetidas.

A compreensão sobre a diferença entre o atendimento educacional especializado e a escola comum, em seu aspecto dinâmico, encontra-se no próprio caminho percorrido pelos alunos, ao participarem de ações educativas que têm como referência esses espaços: especial e comum. Não se trata de circunscrever essa diferença entre os alunos que apresentam necessidades educativas especiais e aqueles que se apresentam como normais. Nem tampouco buscar a diferença entre os serviços educacionais - salas de

recursos e salas comuns, em seu aspecto apenas pedagógico, pois isso pode ser uma forma de escamotear o tenso diálogo da escola especial com a escola comum pressuposto a elas por se tratar de dois dispositivos com lógicas institucionais diferentes.

Parece tratar-se menos de uma dicotomia entre Escola especial e Escola comum, no sentido de superar os obstáculos entre os dois serviços, e mais, de refletir a partir das possíveis contradições inerentes a eles no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da inclusão.

Para compreender o significado que as crianças atribuem às salas de recursos e à sala comum, trata-se de abordar a diferença, menos enquanto um problema adaptativo, e mais, de valorizar pontos de tensão contidos no paradoxo entre ensino especializado, ensino comum e políticas de reformas educacionais. Aqui não importa conferir o saber das crianças com relação ao que se aprende, mas o significado que têm para elas freqüentar os dois espaços educacionais, assim como as implicações subjetivas nesse caminhar do processo educativo.

Trata-se, portanto, de um debate na perspectiva de um possível lugar, aquele ocupado pelas crianças a partir da fala de cada uma, como forma de dizer um pouco sobre sua história escolar, ao construírem significados relativos aos espaços educacionais inclusivos reservados a elas como: o AEE e a escola comum.

4. 2 Atendimento Educacional Especializado e direito à diferença

A escola, ao lidar com a diferença, coloca em evidência a defesa dos direitos humanos, havendo um consenso crescente na consideração desse outro como dotado de gênero, raça, orientação sexual, corporeidade, subjetividade. Dessa forma, o conceito de diferença corre o risco de permanecer submetido ao campo da generalidade, mas quando se considera o fato de que esse “outro” é um sujeito constituído por uma instância psíquica, tão cara à psicanálise, a questão da diferença ganha maior complexidade. Nesse campo não se trata apenas do respeito ou do direito à diferença, mas de

conferir a ela uma significação de acordo a experiência de cada aluno, naquilo que lhe é singular, apresentando-se como diferente, inusitado, no cotidiano de sua vida escolar. Vejamos como considerar esse aspecto na reflexão sobre políticas de reformas educacionais.

O diálogo entre o AEE e a Escola comum no contexto da inclusão, cujo ideal de educação para todos tende à superação da diferença, pode significar uma reificação da mesma, pois ao elevá-la a uma posição dominante entre as várias formas de negociações e articulações no campo da inclusão social, ganha outros significados, como aqueles preconizados pela contemporaneidade: eliminar a diferença em função da homogeneidade imposta pelo Estado do bem-estar-social (SCHOPKE, 2004).

Pode-se dizer que a inclusão social, vista do ponto de vista de uma política do bem-estar-social, poderia ser considerada uma utopia, já que não está dissociada do contexto histórico, social e político da sociedade. Isso na medida em que as reivindicações pela igualdade não incorporam todas as diferenças no campo do singular, em função daquilo que é exigido pelas políticas públicas no campo do universal.

Segundo Lopes (2004), constitui um desafio à modernidade ressaltar o aspecto universal dos valores democráticos devido à pressão advinda das diferenças culturais, sendo toda construção de identidades ideológica, ficcional e necessária às transformações das demandas relativas às diferenças em direitos. Dessa forma, constrói-se o consenso político. A partir do surgimento do Estado - Nação como um dos instrumentos a serviço da democracia, diversos grupos étnicos passam a demandar o reconhecimento de seus distintos traços culturais. É uma forma de resistência aos princípios universais com caráter de homogeneidade, no sentido de poder desenvolver satisfatoriamente sua identidade, alcançada quer por ascendência ou por solidariedade, em todo caso percebida conscientemente, como diferente. O multiculturalismo permite à sociedade a igualdade de oportunidades para todos e, portanto, propicia um lugar para a diversidade, sendo que isso leva às reivindicações políticas pelas diferenças. Portanto, diferenças e similaridades devem conviver juntas, e a identificação é o resultado do movimento de estreitamento e alargamento de fronteiras culturais. Trata-se de “territórios” a

serem cedidos ou conquistados nos interstícios das diferenças sociais e das lutas políticas. A complexidade da realidade multicultural garante o exercício dos princípios universais como direitos individuais que visam transformações sociais (LOPES, 2004).

Seria possível então conciliar transformação social e atendimento educacional especializado, considerando a diversidade cultural escolar como direito à diferença?

Direito à diferença não significa eliminá-la ou exaltá-la, pois uma articulação entre práticas pedagógicas distintas, com intercâmbio de saberes entre uma e outra, como no caso do ensino especializado e do ensino comum, não significa que uma se dissolve na outra. Cada uma delas pode reter similaridades e diferenças, com toda a complexidade que essa condição envolve, ao funcionarem juntas como um espaço cultural novo, porém preservando suas especificidades.

No caso da inclusão escolar, apesar da tentativa de se considerar as particularidades dos grupos culturais envolvidos, na aproximação dos alunos diferentes com os alunos comuns, uma nova identidade cultural poderá ser construída, somente na perspectiva ficcional da diferença.

O desejo de reconhecimento ou não dessas diferenças implica também em considerar os aspectos similares entre as duas modalidades de atendimento referentes ao AEE e ao ensino comum. Isso significa fazer da cultura escolar um espaço que traduza novas formas de identificação, na busca de traços que venham caracterizar grupos distintos de alunos para serem contemplados na construção de uma escola inclusiva. Traços esses que apontados pelos próprios alunos, possam singularizar os processos de ensino/aprendizagem, de acordo com as significações que surgem para eles no decorrer do processo de inclusão.

Sobre a complexidade que envolve o tratamento dado às diferenças, nos esclarece Backes (2005): muitas vezes a diferença biológica e cultural está em jogo na construção política e social sobre as diferenças como anormalidade, patologias, desvios de comportamento e outras. Através das nomeações das diferenças existe uma imposição de saber de um grupo sobre o outro, sendo que as identidades e as diferenças vão adquirindo significações, tornando-se

passíveis de negociação, uma vez que não estão desvinculadas do contexto social em que são produzidas. Isso quer dizer que a articulação de um campo ao outro significa renovação constante, dissolução de vínculos e rearticulações (BACKES, 2005).

Para ilustrar essas reflexões segue o exemplo de uma criança que, ao frequentar a sala de recursos na modalidade de AEE, reivindica para o irmão o mesmo atendimento. Ao serem avaliados os motivos reais dessa procura, justifica: “para ele não ficar em casa sozinho”. Em outra situação, uma criança com problemas neurológicos, que foi incluída na classe comum, quando encaminhada para um novo grupo de reforço em alfabetização na própria escola, não aceita frequentá-lo. Diante de sua recusa, os coleguinhas pontuam sua melhora e solicitam sua permanência na sala comum. Houve negociação entre as professoras e a criança pôde continuar nessa sala de aula com eles.

A escola inclusiva, ao considerar apenas as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sejam elas por déficits físicos, cognitivos ou psíquicos, poderá efetuar uma proposta pedagógica cuja pluralidade cultural englobe a diversidade na busca da homogeneidade, esquecendo-se do contexto sócio, histórico e político que compõe as desigualdades da sociedade brasileira atual. Isso quer dizer que não se trata de um tratamento das diferenças com relação apenas aos direitos individuais, às particularidades de determinado grupo, como no caso dos alunos com deficiências e Transtornos Globais de Desenvolvimento, pois, sendo assim, corre-se o risco de encaminhar o trabalho em direção ao campo da igualdade, desconsiderando as diferenças no campo do social e no campo das singularidades.

Diante dessas reflexões perguntamos: quais as possibilidades da construção de uma nova identidade, cultural escolar entre o universal das políticas públicas de educação e as particularidades dos grupos envolvidos, que possa considerar a expressão da singularidade dos alunos?

As formas singulares com que cada grupo de alunos constrói sua rede de significações, a respeito do processo de inclusão das diferenças, nos chamam a atenção para alguns aspectos do que sejam os alunos *incluídos*, e só fazem sentido porque servem como indicativo para que outros grupos (de colegas e/ou professores) possam vir a participar desse processo na

construção de novos espaços escolares inclusivos. Dessa forma, não se corre o risco de generalizar o termo inclusão, reduzindo-o a uma substantivação, mas ao tentar pontuar algumas características das modalidades de atendimento educacional em questão, pode-se dizer de novas formas de ceder ou conquistar propostas pedagógicas inovadoras (LOPES, 1998; SCHOPKE, 2004).

O tempo da escola “é uma realidade psicológica e cultural construída na vivência e representação coletiva [...] A cultura centralizada enquanto ‘global’ não pode perder de vista a cultura ‘local’ enquanto prática social” (Lopes, 1998, p. 128). Para enriquecer esse ponto, recorreremos ao pensamento de Dayrell (2005), ao sugerir que a escola deve resgatar o papel dos sujeitos na trama que a constitui enquanto instituição:

Apreender a escola como construção social implica assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas sujeitos passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma reação em contínua construção, de conflitos e negociações, em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 2005, p. 02).

O sujeito ao interagir com a estrutura social escolar define comportamentos que envolvem alunos, professores e funcionários, construindo uma “trama própria” de inter-relações, o que faz da escola um processo permanente, a cada instante, na reprodução do velho e possibilidade de reconstrução do novo, sem se esquecer de que isso não se dá sem alianças, imposição de normas, estratégias individuais e coletivas, transgressões e acordos. Assim, os alunos não correm o risco de serem reduzidos apenas a uma dimensão cognitiva, sendo considerados sujeitos sócio-culturais que chegam à sala de aula, marcados pelas diversidades relativas às experiências escolares anteriores e paralelas a elas (LOPES, 1998; DAYRELL, 2005).

Para Hall (2002), todas as práticas sociais, ao expressar e comunicar um significado, estão carregadas de uma dimensão plural, baseadas no diálogo permanente com a sociedade e suas contradições. Nas relações dos sujeitos com o mundo em que vivem e em seu cotidiano da sala de aula, onde eles têm a oportunidade de vivenciar suas experiências provenientes do grupo social a que pertencem e do confronto com as diferenças, produz-se o pluralismo

cultural, e, além disso, considerando as singularidades daí extraídas, talvez se possa construir uma nova identidade cultural local.

Se considerarmos o ambiente escolar como esse espaço onde se produz cultura local, a sala de aula pode promover novas atitudes em relação ao processo de inclusão dos alunos, na medida em que tem a chance de transformar a experiência cotidiana referente às ações educacionais (em nosso caso o AEE) em uma prática discursiva. Dessa forma, expressões e comunicações de significados construídos pelos alunos sobre as salas de recursos e as salas comuns direcionam o tema da *Inclusão* para a perspectiva da invenção, ao produzir novos espaços de conflito, em que educadores e alunos possam encontrar lugares para o exercício de suas singularidades, e assim, poderem cumprir seu papel no processo de transformação social que faça valer os direitos humanos universais.

Nessa perspectiva, a influência da cultura em uma educação, que leva em conta a diversidade, deve considerar também a *educação pela singularidade*, para que possa exercer seu papel na formação de identidades que permitam o estreitamento dos laços sociais e as lutas pelos direitos humanos. O direito à escola para todos não deve ser considerado apenas no sentido do processo seriado de escolarização, mas como tempo-espaço subjetivo constituído culturalmente, onde o que se aprende passa fazer parte da história vivida.

4.3 Diferença, Educação e Cultura

Nas relações entre Educação e Cultura, buscam-se elementos que possam contribuir para a análise das questões da *Inclusão* no contexto da escola. Salienta-se a aproximação de grupos de crianças com deficiências físicas, sensoriais, mentais e múltiplas com crianças consideradas normais. Esses alunos, ao freqüentarem simultaneamente o atendimento educacional especializado e a escola comum, apontam para a possibilidade de se construir uma nova identidade cultural escolar através dos desafios enfrentados por eles com relação às diferenças no universo das salas de aula.

De acordo com Hall (2002), as novas construções do conceito de cultura levam em conta as formas como as sociedades se organizam através de processos de adaptação que incluem sistemas cognitivos e/ou sistemas simbólicos, considerando cultura como processo de compreensão da natureza humana.

Ao tomar a escola como um desses espaços de construção sócio-cultural que envolve diferenças, seja em nível das características físicas, psíquicas e cognitivas dos alunos, seja em nível social, pode-se dizer de uma identidade cultural proveniente do universo escolar.

Segundo Lopes (2004, p. 105), “o fato de deixar de lado as diferenças significa que o potencial de diversas subjetividades é suprimido”, pois a despeito de integrar, existe hoje uma tendência à unificação e à homogeneização, independente a todas as fronteiras culturais. A diferença segundo o autor, “está presente em todas as sociedades, empobrecendo-as e contaminando-as segundo alguns, enriquecendo-as segundo outros” (Idem, p. 132). Segue dizendo que os conflitos entre o global e o local são inevitáveis em se tratando de identificações na atualidade.

Para se compreender a negociação de identidades culturais a partir das diferenças, Backes propõe considerar as tensões presentes nesse campo enfatizando as articulações do campo da cultura ao campo social. “É pela cultura que os homens e mulheres atribuem sentido ao mundo, às identidades, às diferenças. A cultura é uma prática de significação” (BACKES, 2005, p.26). Assinala esse autor que o mundo da diferença é múltiplo, plural, ambivalente e instável, constituindo-se em um campo heterogêneo e ao mesmo tempo aberto à construção de novas identidades que levam em conta as diferenças culturais.

A partir dessas considerações indagamos: a política de educação especial, na perspectiva da inclusão, ao nomear os alunos com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades para frequentarem o atendimento educacional especializado e a escola comum, resistiria a uma proposta de Educação para todos?

Até que ponto salientar a diferença entre dois ou mais grupos levaria a escola inclusiva a deixar de ser um lugar estrito a um grupo de alunos

considerados “normais, para se tornar um espaço mais aberto e acolhedor àqueles com necessidades educacionais especiais?

Nesse novo espaço, se considerarmos que se trata de construir uma identidade escolar inclusiva, a aproximação entre grupos diferentes de alunos, na medida em que esta diferença é ressaltada, em vez de levar à homogeneidade cultural generalizada, oferece resistência à permanência da diversidade necessária à construção de novas identidades (LOPES, 2004; BACKES, 2005).

As relações estabelecidas entre educação, diversidade e cultura extrapolam as questões da inclusão da diferença apenas dos grupos de alunos com certas características a serem incluídas. Em se tratando da diversidade de alunos, entre os quais se encontram aqueles que apresentam necessidades educativas especiais, depara-se com igualdades e diferenças a serem consideradas. Isso na medida em que essa população apresenta diferenças que se referem não só à situação de deficiências, cujos limites estão relacionados diretamente às condições de aprendizagem, mas diferenças que se referem também a outras questões como situação econômica, moradia, lazer, problemas familiares, violência e outras que de alguma forma envolvem igualdades de condições de vida em geral com conseqüências sobre as aprendizagens.

Diante da prevalência dessa diversidade, as perguntas que orientam essa reflexão a respeito da inclusão de todos na escola, não é *porque* as crianças que apresentam necessidades educativas especiais são diferentes dos alunos considerados comuns, nem *qual* diferença deve ser considerada para que o aluno se enquadre nas particularidades dos grupos de alunos a serem incluídos na escola para todos, sobretudo, a *quem* interessa a diferença. Todas as crianças têm direito à educação, mas o encaminhamento das crianças em situação de deficiência às escolas comuns não garante nem define que todas serão educadas igualmente.

4. 4 Diferença, Diversidade e Atendimento educacional especializado

Tomando por base as ideias de Hall (2002), Lopes (2004) e Marques (2005), diversidade não estaria relacionada apenas no sentido amplo das diferenças étnicas, raciais e/ou culturais, devendo ser considerada como espaço de construção sociocultural que envolve as diferenças. Nesse sentido, o interior da escola poderia ser tomado como um desses espaços, que envolvem diferenças, não só em relação às características físicas, psíquicas, cognitivas, econômicas e sociais dos alunos, mas também no que diz respeito às suas singularidades.

No caso da política universal de inclusão escolar que preconiza o direito à educação para todos, acessibilidade, respeito às diferenças, garantia de matrículas dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, trata-se de referências às diferenças individuais, através do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, do exercício de tolerância, solidariedade e respeito mútuo.

Um sistema educacional inclusivo extrapola a esfera meramente escolar e atinge outras instâncias sociais, desde os setores de saúde e assistência social até o âmbito familiar. Acredita-se que, sendo assim, haverá possibilidade de reivindicação pelos preceitos que, uma vez estabelecidos em lei, levam a mudanças de rumo da vida em comunidade (OLIVEIRA e LEITE, 2007). No entanto, entendemos que considerar a inclusão como uma prática social concreta, a partir de princípios lançados em bases legais, ou seja, o conjunto de documentos com diretrizes e parâmetros a serem cumpridos em relação ao atendimento aos alunos com deficiência nas classes comuns, leva às transformações da escola em um espaço educacional aberto e acolhedor das diferenças, mas não garante o exercício dessas práticas. Trata-se de uma questão bem mais complexa, pois o processo de inclusão não se restringe apenas aos aspectos legislativos e pedagógicos, nem tampouco serve de repúdio a uma sociedade excludente, embora se reconheçam os avanços dos últimos cinquenta anos em relação a não segregação de todas as pessoas que se encontram em situação de deficiência.

Marques (2005) ao trabalhar a *pluralidade cultural* na escola, salienta que esta deve ser um local de aprendizagem que garanta a igualdade, do ponto de vista da cidadania, e ao mesmo tempo a diversidade, como direito. Considerando as pontuações do autor perguntamos: Qual a mediação possível entre o universalismo das reformas educacionais e o particularismo das reivindicações individuais pelo direito à convivência com as diferenças?

O interior da escola constitui-se de um espaço privilegiado para o exercício desse trabalho cotidiano de buscar a superação da diferença, da discriminação e da exclusão social através da valorização de cada aluno e dos grupos que compõem nossa sociedade, baseados nos direitos humanos universais. No entanto, é preciso distinguir entre diversidade e desigualdade. A diversidade se refere à diferença e igualdade. A desigualdade faz parte das injustiças sociais.

A educação inclusiva, enquanto dispositivo escolar de transformação, pode se consolidar em estratégia que favoreça outros modos de funcionamento institucional, ou seja, “uma outra estética para a existência da própria escola” (ROCHA, 2008, p. 05). A questão é como caminhar da diversidade à diferença, como criar dispositivos de convivência sem deixar de problematizar o significado do encontro que coloca em tensão as dimensões de igualdade e de diferença.

É necessário reconhecer que existem na sociedade atitudes de preconceitos contra grupos étnicos, pobres, homossexuais, imigrantes, portadores de necessidades especiais, ou seja, contra todos que não se enquadram na cultura dominante. Pode-se dizer que grupos de pessoas consideradas diferentes são aqueles que fazem parte da diversidade de uma população que, na maioria das vezes, não se constitui como produtiva para a sociedade.

Colocar em funcionamento uma prática educacional para todos, não é tarefa simples, pois significa não só acolher a diversidade na busca do direito à igualdade e exercício da cidadania, mas trabalhar pela diferença, sendo necessário um novo olhar na construção de novos saberes e práticas que contemplem a pluralidade cultural. A reflexão sobre a diferença envolve tanto elementos comuns quanto diferentes (MARQUES 2005; ROCHA, 2008).

Um projeto pedagógico deve tentar escapar das dicotomias que produzem categorias dos “com” ou “sem” deficiências, com ou sem necessidades educativas especiais, para contemplar sujeitos com variadas necessidades e identidades culturais diversas.

Desenvolver uma prática pedagógica que se enquadre em uma educação intercultural não é uma tarefa simples, mas é preciso acreditar na potencialidade das escolas e dos educadores a fim de que se possam enfrentar os desafios de educar para a diversidade neste novo milênio (MARQUES, 2005, p. 73).

Vejamos, portanto, quais os aspectos a serem considerados a propósito das salas de recursos como nova modalidade de atendimento educacional especializado, articulado ao esforço da inclusão nos dias de hoje.

4.5 Salas para necessidades educativas especiais - Salas de Recursos

Ao situar historicamente as *salas de recursos*, no contexto do AEE buscam-se respostas para os impasses encontrados no trabalho com crianças que apresentam necessidades educativas especiais.

Do ponto de vista da história da educação especial, considerando o processo de segregação a que eram submetidas crianças portadoras de algum tipo de deficiência e os casos que requeriam orientação específica em seu processo de aprendizagem, podemos pensar que num primeiro momento as salas de recursos estariam ainda vinculadas à lógica dos serviços do ensino especializado assim como as classes especiais que se iniciaram, anexas ao ensino comum. Com a implementação da escola pública no final do século XIX, houve grande incremento das classes especiais, na tentativa de sanar as dificuldades escolares dos alunos, perpetuando-se nas décadas seguintes como serviços substitutivos ao ensino comum.

Na segunda metade do século XX, mais precisamente nas décadas de 1960-70 as salas de recursos surgiram por ocasião dos movimentos de Integração escolar, como serviço substitutivo ao ensino comum. Elas visavam combater os processos de segregação ao preparar o aluno para frequentar a

escola regular facilitando o acesso dos alunos em situação de deficiência a outros serviços oferecidos pela comunidade, como trabalho, esporte e lazer.

Temos ainda outro momento, já na década de 1990, onde as salas de recursos articuladas à inclusão passam a oferecer aos alunos matriculados na escola comum o AEE como complemento ou suplemento das aprendizagens. Os alunos com necessidades educacionais especiais precisam e devem melhorar seu desempenho escolar, em função de igualar as potencialidades com os alunos considerados normais dentro de certa norma exigida. Esses alunos são encaminhados para essas salas para receber apoio que os auxiliem no processo de inclusão na classe comum e devem possuir um déficit que justifique organizar o serviço de acordo com o grau de dificuldades apresentadas por eles.

O documento que contém a Política Nacional de Educação Especial (1994) assim define sala de recursos:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular. Em qualquer dessas modalidades de atendimento educacional é imprescindível desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, com vistas a uma melhor integração pessoal-social (MEC/SEESP, 1994, p. 21).

As salas de recursos hoje fazem parte de um tipo de serviço escolar regulamentado que pertence ao Atendimento Educacional Especializado AEE, articuladas ao processo de inclusão.

De acordo com a Orientação SD nº 01/2005 MG, o AEE é uma forma de apoio que favorece o acesso ao currículo, podendo ser oferecido dentro ou fora da sala de aula no mesmo turno da escolarização do aluno como suplemento às aprendizagens. Esses serviços oferecidos são: Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Instrução de LIBRAS, Guia Intérprete, Professor de apoio, Professor itinerante. Já o AEE, na forma de complementação às aprendizagens, visa o desenvolvimento de *competências e habilidades próprias* nos diferentes níveis de ensino, devendo ser realizado no contra turno da

escolarização do aluno. Os serviços oferecidos são: *Salas de Recursos* e *Oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional*.

Sendo assim, o AEE, na perspectiva da inclusão, visa estender os recursos da educação para lidar com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais e estão matriculados nas escolas comuns. Seu objetivo é atender os alunos com deficiências (auditivas, visuais, físicas, mentais ou múltiplas) e condutas típicas referentes às síndromes e quadros psicológicos complexos, neurológicos ou psiquiátricos, que, devido suas particularidades, necessitam de estratégias, ações e recursos diferenciados.

As salas de recursos, além de tentarem encontrar soluções para as questões cognitivas dos alunos considerados diferentes, buscam adaptá-los aos serviços escolares oferecidos à classe comum. Ou melhor, a inserção desses alunos considerados diferentes encontra-se direcionada à escola, na busca de melhor convivência com os alunos comuns, acompanhada do auxílio do recurso especial em momentos específicos de sua escolaridade.

De acordo com as atuais políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2007), esse espaço instituído nas escolas deverá atender os alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais, incluindo crianças não só oriundas das escolas especiais, mas também outras crianças, caso necessitem, provenientes de escolas comuns situadas nas regiões próximas à escola onde estão instaladas as salas de recursos.

O término desse atendimento não depende do desempenho escolar dos alunos na classe comum, pois o que se pretende com o apoio ou a complementação é que eles encontrem respostas às suas necessidades educativas especiais e, para a organização desses atendimentos, deve-se fazer a identificação da deficiência e conduta típica assim como avaliação pedagógica do aluno. Isso significa atender ao princípio da flexibilidade, adequando o currículo às condições do aluno e favorecendo seu percurso escolar. E ainda, esse atendimento hoje na perspectiva dos movimentos de inclusão, não deve ser confundido com reforço escolar, nem com atendimento clínico ou como substituto dos serviços educacionais comuns. O desenvolvimento das *competências e habilidades relativas aos níveis de ensino* dos alunos com deficiência e condutas típicas compete à escola comum com

práticas que respeitem as diferenças (Diretoria de Educação Especial de Minas Gerais - (DESP - MG).

A partir dessas pontuações referentes ao AEE via salas de recurso, na perspectiva da escola inclusiva que visa assegurar o acesso, a permanência, o percurso e qualidade no processo de escolarização de todos os alunos, qual seria a verdadeira função educativa dessas salas?

Em texto elaborado pela equipe técnica da DESP, da Secretaria do Estado de Minas Gerais (s/d), encontram-se mais detalhes sobre as salas de recursos. São: (a) equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades especiais; (b) agrupamento dos alunos por necessidades especiais semelhantes e mesma faixa etária; número de 15 a 20 alunos por turma, devendo ser individualizado quando o aluno demandar apoio intenso e diferenciado do grupo; (d) atendimento organizado em módulos e 50 minutos até 2 horas/dia, conforme especificado no PDI (Plano de atendimento individualizado) do aluno; (e) atendimento de alunos de várias escolas da região; (f) apoio ao professor da classe comum do aluno.

A partir dessas pontuações e de acordo com SILVA (s/d), as salas de recursos estão estruturadas como: defesa da centralidade das deficiências, dos currículos adaptados e do espaço físico adequado. No entanto, apesar das salas de recursos se encontrarem vinculadas ao sistema de ensino comum e não em substituição a ele, como consideradas anteriormente, as possibilidades de aprendizagem nesses espaços ficam reduzidas ao encaminhamento dos alunos, para sanar as dificuldades relativas às desigualdades de escolarização. Silva (s/d, p. 6499), em seu estudo comparativo sobre as salas de recursos no Brasil e salas de apoio em Portugal, diz que “na sala comum a diferença é proscrita para as salas de apoio”. Salaria que essas salas respondem às exigências em relação à diferença no sentido da deficiência tradicional, mas não responde no sentido de situar e relacionar as reais condições sociais (e singulares) que determinam as possibilidades de aprendizagem desses alunos nesses espaços.

Esclarece a autora que nessa perspectiva o verdadeiro valor dessas salas compreende a seguinte discussão:

Se por um lado, o apoio é encarado como a forma positiva de atendimento às necessidades educativas “especiais”, por outro a enorme massificação e uniformização de padrões de comportamento e de normativos de capacidades, tanto das escolas quanto dos alunos, chamam a atenção para possibilidades de recorrência à estereotipada representação do ensino especial, isto é da necessidade de características definidoras (SILVA, s/d, p. 6500).

Diante disso, pode se inferir que a imposição da norma regida pelas legislações que acompanham as mudanças referentes às políticas públicas pode causar retrocesso e repetição dos modelos de atendimento.

4.6 Classes especiais e salas de recursos - similaridades e diferenças

No trabalho de educação das crianças excepcionais e na educação de crianças com necessidades educativas especiais observam-se algumas semelhanças e algumas diferenças, ao se considerar as modalidades de atendimento que levam em conta o ensino especializado.

O Atendimento Educacional Especializado na modalidade de salas de recursos oferece proposta com características diferentes daquela oferecida para a educação dos excepcionais nas décadas de 1930-40, através das classes especiais, oficinas pedagógicas e profissionalizantes. Mesmo assim devem-se ressaltar similaridades encontradas nesse estudo. Trata-se de pontos de identificação que podem ser considerados entre o trabalho de Helena Antipoff com as crianças denominadas excepcionais e o trabalho nas salas de recursos na perspectiva da escola inclusiva. Observa-se grande esforço em sua tentativa de ampliar os recursos educacionais para aqueles alunos, através de classes especiais e de outras ações que visavam sua inserção social e, ao mesmo tempo, equacionar seus problemas de aprendizagem. Pode-se dizer que as repercussões desse trabalho culminaram na construção do conceito de excepcionalidade e se devem ao fato de as dificuldades de aprendizagem das crianças não se relacionarem apenas a um déficit, defeito a ser corrigido dentro de normas escolares exigidas, podendo ser localizadas também a partir de fatores sociais, históricos, econômicos e culturais.

Tanto no trabalho com os excepcionais como no trabalho com as crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, trata-se de ações pedagógicas que possuem algumas características similares, apesar de ocorrerem em épocas distintas. Essas características podem ser relacionadas ao compromisso com a diferença, na contemporaneidade, no que diz respeito aos direitos da criança, principalmente na defesa da escola para todos.

Voltando ao trabalho de Helena Antipoff, percebe-se a tentativa de encontrar soluções para as crianças excepcionais. Poderia se considerar uma abordagem mecanicista e repetitiva do ensino especial se não fosse o caráter das transformações sociais que acompanhavam os movimentos da escola pública para todos, aos quais ela permanecia atenta. Nesse sentido, podemos considerar que existem pontos de identificação no trabalho iniciado ao final da década de 1920 em função do ensino público para todos, nos movimentos das décadas seguintes no sentido de diminuir a segregação dos alunos com deficiência através de sua integração na escola e na sociedade e, a partir da década de 1990, em prol da inclusão de todos na escola.

Isso significa, por um lado, ampliar os recursos das crianças que apresentam necessidades educativas especiais para lidar com os conhecimentos trabalhados na escola, que muitas vezes não correspondem às expectativas ao que delas é esperado em termos de currículo, produtividade e laço social. Por outro lado, existe a tentativa de atenuar as diferenças que se apresentam para além da aprendizagem determinadas pelo meio histórico, político e cultural.

Com o auxílio das salas de recursos, na organização de ações pedagógicas que não sejam apenas centradas na deficiência, mas que considere os fatores políticos e sociais influentes nas condições pelas quais as diferenças se apresentam e extrapolam as relações escolares, não incorremos no risco de alterar as formas de indicação do AEE para os alunos com necessidades educacionais especiais, retrocedendo aos momentos de segregação representados pela Escola especial.

Nos estudos sobre Helena Antipoff encontra-se ampliação do conceito de excepcionalidade no sentido de deslocar as dificuldades não só via sala de aula, mas através da criação da Educação rural para seus alunos. Os

movimentos de inclusão, por sua vez, promovem, segundo Silva, “a ampliação do conceito de salas de recursos em salas de reforço e, conseqüentemente, dos encaminhamentos a ela, na pretensão de equilibrar a distinção social por meio da escola” (SILVA, s/d, p. 650).

Debruçar-se sobre as ações educacionais, tanto saindo do âmbito das salas de aula via oficinas pedagógicas e cursos profissionalizantes (no caso da Fazenda do Rosário), como retornando às salas de aula (no caso das salas de recursos em apoio à inclusão), trata-se menos de dissipar as desigualdades de escolarização, e mais de refletir sobre o contexto em que emergem as diferenças sociais junto às políticas públicas que orientam as reformas educacionais, e, por conseguinte, refletir sobre suas verdadeiras funções dessas salas.

Diante dessas reflexões, como situar a diferença na perspectiva das reformas educacionais sem perder de vista o contexto social, histórico, político e cultural incluindo a dimensão das subjetividades? Na tentativa de elaborar algo nesse sentido passamos às questões de como a diferença pode interpelar a cultura escolar.

4.7 O recurso da Sala de Recursos - a identidade cultural escolar

De acordo com a legislação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (Orientação SD nº 01/2005), as *Salas de recursos multifuncionais* estão localizadas em escola comum ou especial, com professor capacitado a oferecer complementação ou suplementação curricular para alunos que apresentem deficiências e “transtornos globais de desenvolvimento” ou “condutas típicas” e “altas habilidades” (alterações nas interações sociais e comunicação, quadros neurológicos ou psiquiátricos e superdotação). Atendendo ao princípio democrático de “igualdade de oportunidade para todos”, permite ajustar o programa ao ritmo mais lento dos alunos, sem privá-los da interação com outras crianças no recreio e nas atividades artísticas.

Sala de recurso, como o nome indica, pode ser considerada um desses espaços, onde convivem crianças cujas necessidades educacionais especiais exigem outros recursos, além dos exigidos na classe comum, levando os

alunos ao enfrentamento de outras necessidades relacionadas à sociabilidade, à solidariedade e outras trocas de relações humanas. Isso independe de uma proposta pedagógica que não vise apenas à modalidade de ensino especial como “complemento” e “suplemento” ao ensino comum, mas aponta para outra direção, que nessa reflexão, inspirada em Lopes (2004), encontra-se na perspectiva da construção de nova identidade escolar ao adentrar os interstícios da vida cotidiana dos alunos em sala de aula, entre sua vida social e pessoal.

Diante disso, poderia se localizar a questão da identidade cultural escolar, ao se considerar as salas de recurso como espaços privilegiados para a emergência da diferença, na forma singular como as crianças concebem esses espaços?

Na medida em que essas salas permanecem vinculadas ao contexto da sala de aula da escola comum na proposta do AEE, comportam uma pedagogia mais abrangente e flexível, pois não contemplam apenas as relações ensino/ aprendizagem, mas um trabalho de adaptabilidade das crianças em relação às diferenças.

Considerando as significações atribuídas às salas de recurso pelas crianças, pode-se pensá-las não apenas como objeto de medida especial a contemplar as especificidades dos casos que constituem os grupos minoritários e em situação de deficiência que não se adéquam ao ensino vigente, mas como espaço cultural novo onde o pluralismo de idéias, trocas, diálogo, arte, sociabilidade possam acontecer da forma mais comum entre as crianças. Cada modalidade de ensino, seja complementar ou suplementar, deve conservar suas especificidades relativas ao ensino especializado, não no sentido de substituir o ensino comum, mas articulado a ele e além dele, na medida em que outras questões relativas às condições de vida dos alunos estão em jogo, influenciando em sua aprendizagem. Isso significa ir além dos jargões administrativos determinados pela legislação que preconiza a inclusão de todos na escola, valorizando as singularidades dos alunos no processo educativo, naquilo que eles possam produzir como significado de sua experiência vivida na escola ou fora dela.

As transformações sócio-culturais advindas de políticas públicas, inseridas no contexto da democracia, apontam para o novo papel da escola frente à formação humana, desde que as formas de estabelecer as relações entre os sujeitos/alunos e as reformas educacionais possam ser levadas em conta também no seio mesmo do espaço escolar.

Lopes (2004, p.135) assinala que “o conflito entre o global e o local parece ser uma via para se pensar as identificações”. Segundo esse autor, a concepção de que o diferente tem relação com o igual, mas não com o idêntico, torna-se visível no âmbito do cotidiano escolar. A convivência entre similaridades e diferenças leva a pensar que o discurso sobre as minorias assinala a existência de tensões que demarcam fronteiras, espaços heterogêneos e conflituosos de identidades a serem compartilhadas.

Na tentativa de localizar a escola inclusiva no contexto global da Inclusão Social, pode-se falar de uma imposição de identificações que sustentam o ser social, na atualidade, inevitavelmente inserido no conflito entre as estruturas dominadoras da sociedade democrática e as exigências locais determinadas pelo processo de escolarização para todos. Por outro lado, é o fato das diferenças, com os conflitos inerentes a elas que proporciona uma reflexão mais profunda quanto aos elementos culturais em jogo, encontrados no campo das identificações grupais. “Salientar critérios de diferença entre subgrupos não deveria conduzir ao obscurecimento de critérios coexistentes de semelhanças entre esses grupos” (Lopes, 2004, p. 137).

A *sala de recursos*, ao contemplar os alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, agrupa as crianças em subgrupos de um grupo mais vasto em sua homogeneidade que corresponde aos alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com o autor seria importante identificar as diferenças entre os membros desses subgrupos, mas também identificar as similaridades. Isso leva mais uma vez à interrogação sobre os critérios de classificação e indicação desses alunos. A diferença singular, inerente aos alunos, pode ser ofuscada, se não for considerada a tensão presente no diálogo entre AEE e Escola comum.

Faz-se necessário, portanto, considerar que nesses subgrupos encontram-se similaridades entre seus membros, como o pertencimento a uma

mesma comunidade, a escolar. Tanto em relação aos alunos com necessidades educativas especiais como aos alunos considerados normais, salientar o que essas crianças possuem em comum no que diz respeito à aprendizagem e à subjetividade, pode ser uma forma de levantar alguns pontos de identificação entre eles e com isso abrir espaço para a emergência da singularidade.

Para Stuart Hall, (1997, p. 04) “a cultura global necessita da diferença para sobreviver mesmo que necessite transformá-la em outro produto cultural” [...] produzindo-se dessa forma “novas identificações locais”.

Nesse sentido a Escola comum e o atendimento educacional especializado necessitam estar em permanente relação, se esses espaços forem considerados multiculturais estendidos ao contexto geral da educação inclusiva. A quebra de fronteiras entre ensino especial e ensino comum, com lógicas culturais diferentes, pode proporcionar um movimento de construção das identificações a partir de outros grupos estabelecidos, resultando em nova cultura local-escolar.

Na *sala de recursos* ou nas *salas comuns*, parece que o significante da diferença convive com o significante da igualdade como mesmo elemento cultural, na medida em que a mesma criança frequenta os dois espaços. Isso aponta para a direção de uma permanente interação entre os dois territórios.

As relações entre o atendimento educacional especializado e escola comum culminam no desdobramento de ações educacionais que inseridas no contexto das políticas públicas de reformas educacionais podem estabelecer aproximação entre os dois serviços. Até que ponto essa aproximação orienta, ou não, as exigências do processo de inclusão educacional via sala de recursos?

5 O DISCURSO DOS ALUNOS SOBRE A DIFERENÇA ENTRE SALA DE RECURSOS E SALA COMUM

5.1 Observações metodológicas

Após revisão bibliográfica sobre a questão da diferença no âmbito educacional e de seu significado para a aproximação entre a educação em geral e a educação especial, em suas duas direções, a integração e a inclusão, passamos a realizar a pesquisa de campo. Nela, investigamos as significações que as salas de recursos e as salas comuns tinham para os alunos com necessidades educacionais especiais.

A perspectiva da pesquisa de campo no espaço da sala de aula nos colocou, de antemão, em confronto com uma diversidade de situações cuja abordagem não permitiria a generalização dos dados encontrados, como nos métodos quantitativos (FLICK, 2004; ALVES MAZZOTTI, 2001). Todavia, a abordagem de crianças, como indica a referência teórica em Psicanálise, considera o sujeito capaz de dizer algo sobre sua experiência. Neste estudo, pretendíamos saber dos alunos com necessidades educativas especiais o que eles tinham a dizer sobre sua permanência na sala de recursos e na sala comum. Nossa proposta era de analisar os elementos que caracterizaram as significações atribuídas pelos alunos à diferença, marcada pela distinção entre a sala de recursos e a sala comum. Adotamos, então, a orientação da pesquisa qualitativa que considera o entrevistado “um especialista e teórico de si mesmo” (FLICK, 2004, p. 110), fornecendo elementos para a construção de uma interpretação da situação vivida. Esse modelo oferece a oportunidade de abarcar grande amplitude na identificação, análise, descrição e compreensão da subjetivação desses espaços escolares, levando em conta como cada sujeito experimentou a realidade pesquisada.

Como forma de incentivar as falas dos educandos, adotamos uma sessão prévia de desenhos produzidos pelos alunos servindo estes de elemento gerador da narrativa por eles produzida. Num primeiro momento, pedimos ao entrevistado para fazer um desenho sobre ele na sala de recursos

e outro na sala comum. Em seguida, que apresentasse em forma de narrativa uma história sobre o desenho. O entrevistador levou o aluno a fazer seu relato do início ao fim, a partir do desenho considerado como pergunta geradora, estimulando a narrativa principal.

Num segundo momento, “o estágio das investigações narrativas” (FLICK, 2004), no qual fragmentos que não tinham sido detalhados devem se complementar; foram feitas abordagens sobre os detalhes do desenho e sobre as falas das crianças, esclarecendo pontos que ficaram obscuros durante os relatos, até que se conseguiu uma saturação das informações. Com algumas crianças foram feitas mais de uma entrevista. Utilizamos também questões mais ou menos abertas, a serem respondidas livremente pelos entrevistados, dando oportunidade de falarem de sua vida pessoal, escolar e familiar.

No terceiro e último momento, chamado de “estágio do equilíbrio” (FLICK, 2004), foram propostas perguntas ao entrevistado no sentido de propiciar o aclaramento da síntese. O fechamento foi feito provocando um relato conclusivo sobre o acontecimento, na tentativa de reduzir o significado todo a um denominador comum. Nesse sentido, foi perguntado aos entrevistados se viam alguma diferença entre as atividades da sala de recursos e a sala comum e também de qual das duas gostavam mais.

Esse recurso foi utilizado como uma adaptação, ao caso das crianças e adolescentes, do instrumento da entrevista narrativa que permite ao pesquisador abordar as questões de modo mais abrangente, obtendo informações sobre experiências subjetivas que ele dificilmente conseguiria com o esquema de perguntas e respostas. Nesse caso, a postura do pesquisador foi de, a partir do desenho do aluno sobre seu percurso na escola, escutar tudo o que o entrevistado tinha a dizer, manifestando-se apenas após a narrativa concluída, para obter a saturação dos dados (FLICK, 2004).

Dessa maneira, foram enfocadas as concepções de diferença experimentadas no cotidiano das salas de recurso e das salas comuns, recorrendo ao percurso escolar de cada sujeito investigado para se compreender melhor as implicações educacionais decorrentes do processo de integração, tendo-se como horizonte a perspectiva da inclusão educacional.

Ainda em relação à postura metodológica escolhida, a opção por esse tipo de entrevista se deu pela flexibilidade em relação às regras adotadas para a escuta dos alunos, na medida em que o entrevistado é informante de sua própria história.

A população dos sujeitos investigados compreendeu a faixa etária entre sete e dezoito anos de alunos residentes em Belo Horizonte. O critério para escolha dos sujeitos da pesquisa foi o fato de a criança ou o jovem ser matriculado na escola comum e também no atendimento educacional especializado. Alguns desses sujeitos foram encontrados frequentando a sala de aula da escola regular e a sala de recursos da Escola Especial, sendo que outros frequentavam a sala de aula da escola comum e a sala de recursos na mesma escola.

Os sujeitos investigados pertenciam ao grupo nomeado como alunos com Deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento, referente às crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (MARCHESI, 2004). As narrativas dos alunos nos permitiram verificar significações das relações entre a sala comum e a sala de recursos que podem ser classificadas em três categorias: alunos que estabelecem continuidade das atividades e aprendizagem entre as salas de recursos e as salas comuns, alunos que estabelecem relação de ruptura entre uma e outra sala e alunos para os quais ora se apresenta continuidade ora se apresenta descontinuidade entre os dois ambientes educacionais.

5.2 A diferença e a linha de continuidade entre salas de recursos e sala comum

Refletindo sobre os significados atribuídos às salas de recursos e às salas comuns presentes nos desenhos e nas narrativas dos alunos, observa-se que alguns deles associam as atividades pedagógicas de um espaço educacional ao outro.

Essa continuidade entre os dois espaços apresenta-se como um modo muito especial de entender a diferença entre os próprios sujeitos pesquisados e os demais alunos com os quais convivem nas salas comuns. A contar com o

que se apresenta nas configurações mostradas pelos alunos, a aproximação feita entre as duas salas torna-se um modo de inclusão da diferença, sem os efeitos de rotulação apontados pelo discurso sobre a inclusão. A linha da diferença entre as duas salas vai se tornando mais tênue, e pode-se dizer bastante apagada, na medida em que se permite a continuidade da aprendizagem entre esses dois espaços educacionais. As salas de recursos acolhem questões das diferenças cognitivas e questões que dizem respeito a outras dificuldades dos alunos com reflexo nas aprendizagens, o que na própria concepção dos alunos os levam a se sentirem iguais. Este é o caso do **Sujeito 7**, uma aluna cujas dificuldades a levaram a inserir-se nos princípios da matemática e nas atividades da escrita após 7 anos de escola, já com 14 anos de idade. Ela estabelece relações entre o que aprende na sala de recursos e o que vem aprendendo na sala comum, a partir da continuidade no aprendizado da matemática. Para ela, ainda que na sala de recursos houvesse mais disponibilidade do computador e que a professora, como diz a aluna, “deixava eu ouvir música evangélica, eu cantava”, essa característica não retira a continuidade nos efeitos de aprendizagem da matemática em ambos os espaços. Sobre esse aprendizado contínuo, estabelecido para ela sem distinção entre a sala de recursos e a sala comum, ela assim se expressa:

Tudo foi mudando e mudando... eu fui aprendendo várias coisas que eu não sabia.[...] a professora deixava eu ouvir o rádio que eu queria ouvir e depois direto para a atividade” [...] por exemplo, multiplicação, a continha, tipo ver qual que dava, e depois ela [professora da sala de recursos] passou continha de divisão e eu fui aprendendo, agora continha de mais e dividir ela ensinava, ficava na mesa e pegava as tampinhas pra ver quanto que dava o total e eu contava e no total deu é... sei lá (...) Ela [outra professora da sala de recursos] trazia os papel pra gente fazer o exercício e a gente colava na matemática, recortava o preço e colava no caderno e depois fazia a operação, a conta e o total da conta. Do preço do supermercado. Aí eu fui aprendendo, aprendendo, aprendendo, aí de repente eu desenvolvi né porque eu não desenvolvia mas aí de repente eu fiquei animada e aprendi muitas coisas e aprendi muitas coisas e só (...) a ... é minha professora [da sala comum, agora no quarto-ano] ela é boa também, ela é boa professora, trata a gente bem, mas se você for lá ela trata a gente super bem, ela é boa também e eu acho que eu vou aprender muito porque é importante a gente aprender (...) importante a gente aprender, passar de ano, e quando chegar na sexta série tiver na quinta série eu vou ter que estudar muito

porque na quinta série eu vou fazer de manhã e tem só um professor então a gente tem que estudar porque a quinta série, ta chegando né e vai ser bom pra mim passar de ano e vai ser muito legal”

A linha de continuidade entre os dois espaços educacionais, estabelecida pela continuidade no aprendizado da matemática, se estende para as outras aprendizagens. Como diz a aluna, após lidar com os recursos disponíveis no computador propunha-se a trabalhar no grupo, sob orientação da professora da sala de recursos, enumerando os nomes dos três colegas da “brincadeira” que consistia em uma “apresentação” na qual ela era uma baleia, o colega do sexo masculino era um “inseto” e as outras duas meninas eram uma “bailarina” e uma “estrela”. Também essas atividades não se distinguem, para a aluna, das atividades de grupo na sala comum. Cada um “fez a parte dela”, inclusive a própria aluna que diz: “foi muito legal essa apresentação que eu fiz (...) fiz minha parte, a gente ganhou presente, calculadora, deu a gente presente”.

No caso do **Sujeito 9** a continuidade entre a sala de recursos e a sala comum, e a resolução da diferença como continuidade, se estabelece pelo conteúdo dos jogos relacionados ao aprendizado da leitura. No seu desenho (Quadro 09) indica que há, naquilo que descreveu como sendo a *sala de recursos*, um conjunto de regras que fazem acontecer o jogo: “Jogo de peça, têm que montar tudo, ganhar ou perder, perdi depois ganhei, o aluno com o livro na mão lendo. Eu!”. Esse momento final do jogo representa o ponto final de uma aprendizagem na qual o “aluno com o livro na mão” aparece como sendo o aluno que lê. Do mesmo modo, no desenho indicado como sendo a *sala comum*, regras semelhantes mantêm a possibilidade de o jogo acontecer com o mesmo efeito da escrita: “jogo de continha, tem que acertar tudo, a gente sabe, a gente escreve, a gente copia, faz o dever de casa, uma pessoa apaixonada pela professora”. O aprendizado em ambos os espaços – a sala de recursos e a sala comum – implica as variações impingidas ao processo de aprendizagem pelo jogo: ganhar e perder, acertar, ler, escrever. Para esse sujeito essas variações são vividas sem que a ela seja imputada uma diferença que a estigmatize. Ao contrário, a continuidade faz da diferença entre as duas salas um detalhe do seu percurso escolar, para o qual é praticamente

transparente aquilo que, a partir da diferença, foi planejado pela escola e faz parte do sistema escolar como estratégia de inclusão ou de integração. (MENDES, 2006).

Para o **Sujeito 15** a ligação de continuidade das duas salas se dá pela percepção das dificuldades e dos progressos que ele mesmo apresenta em relação à escrita e ao aprendizado da matemática. A respeito da sala comum diz ele “tenho tipo uns erros. De “s” com som de “z”. Isso que eu tenho dificuldade. Quando a professora (da sala comum) escreve na frente eu não tenho muita dificuldade”. Sobre a sala de recursos: “esse ensinamento é porque eu estava muito ruim na escola, nessa daqui. Aí depois eu comecei a melhorar no exercício de matemática (na sala comum)”. As dificuldades escolares, nesse caso, são referidas pelo aluno aos dois espaços educacionais, ressaltando sua melhora em ambos, sem atribuir a causa de sua melhora a somente um dos espaços e sim ao seu próprio processo de evolução tanto na leitura e escrita como na aprendizagem da matemática.

Também de modo a fazer da diferença que justifica a existência das duas salas, apenas um detalhe, o **Sujeito 32** estabelece a linha de continuidade entre o que aprende na sala comum e na sala de recursos através do desenho sobre ele mesmo continuamente associado à sua fala: “Esse eu fiz porque é eu e ela pediu pra eu desenhar e eu desenhei (...) tô bem com os professores quando eles manda eu fazê um trabalho eu faço. Eu faço tudo senão eu tomo bomba.” Dessa forma ele se refere ao aprendizado nas duas salas através do desenho com “quadrinhos” e “bolinhas” em sua própria roupa, associando-os aos “quadrinhos” do “jogo de continhas”, “de vezes” e do “caça palavras”. Assim ele se expressa sobre a aprendizagem nos dois espaços educacionais, sempre utilizando do recurso do desenho: “eu na *sala de recurso*, eu bem desenhando e tava na sala, de repente chegou notícia pra mim que era pra eu vir e fazer continha de vezes e mais caça palavras que caça as palavras e coloca no quadrinho”. O aluno se refere aqui ao primeiro desenho onde mostra suas roupas dizendo: “eu com roupa de quadrinhos e bolinhas, com short e pijaminha”. Embora escreva abaixo do desenho “sala comum” o aluno se refere à sala de recursos em sua fala. Em outras ocasiões refere-se à sala comum: “Eu na sala comum eu faço tudo e também eu vou

bem com as professoras e quando elas mandam eu fazer um trabalho eu faço.” Acrescenta que na *sala comum* faz tudo: as atividades, o para casa, os desenhos de ensino religioso. O segundo desenho no qual valoriza sua roupa, refere-se também a “sala de recursos” em sua fala: “Esse daí eu fiz fingindo que você queimou no sol e fiz eu na sala de recurso desenhando e é um caracol”.

Em seguida o aluno fala sobre a importância das atividades pedagógicas nas duas salas, juntando a elas outras atividades de sua vida além da escola: “Pra mim é bom, os desenhos, o caça palavra, as atividades todas: ciências, matemática, ciências, geografia, história, português”. Ressalta em seus desenhos o jogo de caça palavras tanto na sala de recursos como na sala comum, cuja aprendizagem implica em recortar a palavra pelo desenho. Nesse caso, a linha de continuidade é estabelecida pela linha do desenho cuja regra do jogo de continhas e do jogo de caça palavras implica em reter a aprendizagem em círculos ou quadrados, representados nos desenhos da sala de recursos e da sala comum através de suas vestimentas.

O aluno se refere às atividades pedagógicas nas duas salas não só quando se refere aos quadradinhos e bolinhas do “jogo de continhas” e do “jogo de caça palavras, mas acrescenta a esses aprendizados da matemática e português outras disciplinas ao dizer: “todas as atividades são importantes pra mim: ciências, geografia, história.” A importância de seus estudos não se encontra no espaço da sala de recursos ou da sala comum e sim na forma como busca o saber (que pode ser através do jogo que concerne às atividades pedagógicas ou praticando esporte) e como guardá-lo consigo se vestindo deles. E ainda acrescenta à sua fala sobre as aprendizagens: Pratico esporte, jogo videogame, ando de bicicleta. Lá em casa. Na quadra de lá perto da minha casa”. Aprender é tão importante quanto incorporar o que se aprende, assim como desenhar e brincar. Em todo esse percurso, a diferença que o leva a ser indicado para frequentar os dois espaços se mostra pouco importante, chegando mesmo a substituir a preocupação com suas dificuldades de aprendizagem por um cuidado em seu relacionamento com os professores.

As relações com os professores servem também de elemento substitutivo para os problemas da diferença, no caso do **Sujeito 23**. Ele

demonstra a linha de continuidade entre a sala de recursos e a sala comum através das relações de ensino/aprendizagem estabelecidas entre professor e aluno. No seu desenho, situa-se perto da janela nos dois espaços educacionais e, ao comentar isso, se refere ao aprendizado, tanto na sala de recursos como na sala comum se situando nas atividades pedagógicas perante as professoras:

“A professora pediu pra eu copiar um desenho, eu copiei, pra escrever o meu nome, eu escrevi, e era da sala [cita o nome da professora da sala de recursos]. A professora pedia pra eu falar a letra U, a letra B, a letra C, eu mexia no computador, podia jogar jogo, quem sabe jogar contava história, historinha”.

Ao se referir à sala comum diz: “Atividade lá é bom (...) a professora ensinava ler, ensinava escrever no quadro pra nós copiar, desenhar, ela escrevia no quadro uns negócio”. Esse aluno aponta para os dois espaços educacionais como lugares onde a aprendizagem se dá através de atividades como: desenhar, jogar, escrever e ler, lembrando nessa dinâmica as mudanças de série, de salas e de professores. “Quando eu entrei aqui na sala, foi na sala 6, agora passei pra 3. Quarta série” (Cita os nomes das professoras dos anos anteriores e da atual). Em ambos os espaços, ao serem estabelecidos desafios de aprendizagem, segundo ele por pedido da professora, sua resposta foi obtida de modo idêntico. Nessa resposta não fica definido o que caberia aprender como participante da sala de recursos, destinada àqueles que são caracterizados como alunos com necessidades educacionais especiais e o que caberia aprender na sala comum.

De maneira idêntica, o **Sujeito 17** fala sobre o desenho e o aprendizado educacional ressaltando a presença das professoras em ambas como fundamental. A linha de continuidade entre os dois espaços educacionais passa pela relação ensino/aprendizagem, tanto na sala de recursos como na sala comum, via orientações das professoras salientadas pelo aluno, ou seja, para ele ambos os espaços estão implicados no percurso que parte do mais fácil para o mais difícil, do simples ao mais complexo. Esse processo se dá com ajuda das professoras da seguinte forma:

“Eu estava fazendo um desenho. Eu gostei de fazer foi a professora e o quadro mais eu. Difícil não foi nada. Foi tudo

fácil (...) Eu e as coisas que eu fiz na sala da ... [cita o nome da professora da sala de recursos] (...) esse desenho é eu, escrevendo o que tava no quadro e a professora [cita o nome da professora da sala comum] esperando eu entregar (...) a professora ta pedindo pra fazer a lição de matemática (...) eu gostei de desenhar a cadeira, o quadro e a minha professora e o que eu achei mais difícil foi [desenhar] a professora (...) porque coloquei errado, ficava baixo, pequeno e aí eu consegui colocar desse tamanho. [Vide Quadro 17] Aqui eu fiz eu na sala da [cita o nome da professora da sala e recursos], eu tava desenhando e a professora tinha deixado aí eu lembrei desse momento e eu desenhei ele (...) aqui tem mais escritos” [Refere-se à sala comum].

Na mesma parte da sua narrativa em que ressalta a presença das professoras introduz elementos da complexidade que, segundo ele, está contida no aprendizado da matemática e da leitura. Essa condição ele vem experimentando a partir das exigências da sala comum, mas para seu aprendizado, participa, do mesmo modo, na sala de recursos. Ambos os espaços oferecem estratégias para que possa chegar à seguinte referência à complexidade da aprendizagem:

“Adição, subtração e cálculos mentais, é tem os problemas, a gente tem que encontrar o resultado. se tiver zero menos um não dá, tem que pegar a dezena e aí fica 10. A unidade menos um fica nove. De mais vai um fica nove. Vai continuando mais e menos e dá o resultado. Um mais cinco a gente faz a resposta, é seis. Aí a professora dá no quadro e faz a resposta. A gente tem que saber o abc até o fim”.

O **Sujeito 20**, ao se referir à sala de recursos, fala: “a ... (cita o nome da professora) foi minha professora uma vez só, foi em 2002 (...) a sala de recurso desde 2006 a 2008 com a ... (cita o nome da professora), com ela eu fiquei dois anos”. Na sequência de sua narrativa verifica-se a cronologia e o progresso conquistado vinculado mais às relações com as professoras e menos aos espaços e especificidades de aprendizagem em ambas as salas.

“É, eu estudei aqui na Escola x de 2001 até 2008, todos os ano, 2001, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 (ele repete os anos) 7 anos Eu estudei com A, com a B, gostei da B. Tem os meninos da minha sala sentado na cadeira estudando (Refere-se ao desenho da sala comum). Só faltou a mesa do professor. Tá elegante esse ano, que to estudando direito e tem gente na minha sala que faz muita bagunça, que vai embora da sala,

dois meninos da minha sala saíram correndo e a coordenadora da escola xingou. Não pode sair da sala não. Tá elegante esse ano, que to estudando direito e tem gente na minha sala que faz muita bagunça, que vai embora da sala, dois meninos da minha sala saíram correndo e a coordenadora da escola xingou. Não pode sair da sala não. Na verdade foi que entrei na sala com 5 anos e foi 5 anos até 12 anos depois eu lembro com 9 anos e até 15 anos”.

Nesse caso, a continuidade de sua história escolar está associada às mudanças de ano marcadas pela mudança de professoras sem referências às atividades pedagógicas ou às formas como se dá a aprendizagem em uma e outra da sala. Desse modo, refere-se à sala de recursos e à sala comum somente para localizar-se em relação ao comportamento dos colegas, aos anos frequentados e, principalmente, às professoras.

No caso do **Sujeito 30**, sua auto-percepção como aluno inserido no espaço escolar, de modo geral, serve de estratégia diante da diferença Este menino de 8 anos de idade estabelece uma linha de continuidade entre a sala de recursos e sala comum através de sua postura em relação ao ato de aprender. Ressalta sua posição de ouvinte atencioso e ativo assim como seu aprendizado com a natureza em suas trocas com ela, na medida em que recebe os benefícios que pode lhe proporcionar, estendendo esse aprendizado para fora da escola. Assim se expressa ele na narrativa: “Colorir, fazer as coisas, aprendendo muito, fazendo a natureza, ajudando a natureza a crescer mais e ajudando todos nós, [...] prestando atenção no quadro, olhando, aprendendo e não destruindo a natureza nem o céu e não deixar lixo na rua e não jogar trem no chão. Só. (Refere-se à sala de recursos) “E aqui ta eu estudando” (refere-se à sala comum). “Algumas coisas eu aprendo dentro dessa sala e outras nessa”. Refere-se à *sala de recursos* enumerando o estudo de “matemática, português, geografia, coisas do Japão o que aconteceu na cidade e mais coisas que eu esqueci”. E na *sala comum*: “É religião, português, geografia, história, matemática, muitas coisas”. Nessa situação o aluno se refere às atividades pedagógicas nas duas salas estabelecendo uma linha de continuidade na aprendizagem ao se referir aos dois espaços como lugares de estudar e aprender ao citar as mesmas disciplinas estudadas em ambas como matemática, português e geografia.

Também o empenho escolar está presente na exposição do **Sujeito 6**, para quem a linha de continuidade entre a sala comum e a sala de recursos é estabelecida pela atividade de pesquisa nas duas salas. O aluno estabelece relação entre o que aprendeu na sala de recursos e o que pode vir a aprender na sala comum, na medida em que sua curiosidade pode se estender de um campo pedagógico ao outro. O aluno inicia sua narrativa sobre as pesquisas nas duas salas estabelecendo um elo de ligação entre “o estudo do pombo” que ora aparece junto à pesquisa sobre o mosquito, ora junto à pesquisa “sobre a baleia”:

“Nós chegou e nós tomamos café e viemos pra sala e ela mandou nós pesquisar sobre a baleia (...) O menino chegou na sala de aula e perguntou se mosquito era mamífero e nós começou a estudar que a professora pegou o caderno de ciência e nós estudou e o menino que pediu pra beber água, o menino mesmo que tinha perguntado a professora se o pombo, o negócio do mosquito (...) Quando ele levava uma carta, pombo-correio, ele voava, ele levava a carta mas só que ele tinha que ficar esticando pelo nariz porque ele tinha um ímã no nariz e uma bússola (...) Sou eu pesquisando (...) no computador (...) é essa historinha que cabei de contar do pombo.”

O aluno se refere à sala de recursos e quando é solicitado a ele que fale sobre a sala comum diz: “E aqui é do mosquito. É eu, estudando, pesquisando sobre o mosquito. O menino que perguntou do pombo e o negócio do mosquito [...] do mosquito e da baleia”. (Refere-se à sala comum).

O aluno se refere aos estudos na sala de aula comum ao citar o nome da escola: “nós descobriu que o mosquito não é mamífero (...) não passa infecção, ele também não passa doença, não morde, não pica, ele só toca na gente, mas quando ele toca ele deixa uma sujeirinha”. Observa-se em seus desenhos o mesmo menino de calça vermelha estudando na carteira e segundo o aluno é seu uniforme, pois sai de uma escola e vai para outra: “é porque daqui, (referindo-se à sala de recursos) eu vou pra escola (referindo-se à sala comum) que aqui eu aprendi e posso perguntar pra professora”. Ao falar sobre os desenhos mostra o sol nas duas salas: “aqui tem um sol e aqui também, que o sol lá de cima dá pra ver de todos os lugares, de leste, oeste, sul, norte”. Observa-se uma linha de continuidade na aprendizagem através das pesquisas feitas pelo aluno nos dois espaços educacionais, seguido do

aumento de sua curiosidade no sentido de aperfeiçoar seus conhecimentos. Ressalta o sol nos dois desenhos no alto da folha que pode significar o olhar do aluno mostrando que o seu efeito de iluminação está voltado para várias direções. Também nesse caso, é nítida a direção dada à diferença: a partir da presença igualmente interessada e pela postura investigativa tomada em qualquer das duas situações, sua diferença em relação aos demais alunos não é entendida como justificada por seus problemas de aprendizagem. Para o aluno, estes problemas são superados na medida em que progride em seu esforço, pela via da “pesquisa”.

O obstáculo da diferença se torna também social, mas não cognitivo, no caso do **Sujeito 4**, que estabelece a linha de continuidade entre o que se aprende na sala de recursos e na sala comum, apresentando expectativas de solucionar seus problemas tanto de comportamento (agressividade) quanto de aprendizagem. Em uma parte de sua narrativa, ele coloca lado a lado suas referências às dificuldades em matemática e às de relacionamento com sua mãe e estende essas dificuldades para as relações com algumas professoras e outros profissionais da escola. Nesse percurso todo, trata sem distinção a sala de recursos e a sala comum, sinalizando certa tensão entre os dois espaços educacionais (BHABHA, 2007). Esse aluno expressa assim esse conjunto de dificuldades:

“Um dia brincando com minha mãe eu dei um tapa no rosto dela e ela me deu um soco e arrancou esses dois dentes aqui, aí ela [a professora] virou pra mim e falou assim que era tudo mentira, que tudo que eu falava era mentira, que minha mãe era mais sem vergonha que eu, não me dava respeito, falou um bocado de coisa, palavrão, aí eu não assisto a aula dela, toda vez eu saio de sala, falei com a supervisora, falei com ela, diretora e ela é gente boa, a [diz o nome da professora] eu não gosto muito dela não também, muito chata (...) o orientador e também eu não vou muito com a cara dele porque no primeiro dia dele já mandou um bilhete pra minha mãe, porque eu tava fora de sala aí ele escreveu pra minha mãe, aí chegou lá em casa minha mãe me bateu, e eu não vou com a cara dele”.

Do mesmo modo, esse aluno estabelece uma linha de continuidade entre os progressos na aprendizagem obtidos por ele nos dois ambientes educacionais, pelas relações com as professoras dos dois espaços:

“Eu falei com a professora de matemática que eu to precisando muito de aprender é, continha de matemática, de divisão, ela virou pra mim e mandou eu fazer dez continha de divisão, difícil, errei três e acertei o resto (...) eu fiz minha professora de lá e minha professora daqui (...) eu não tava melhorando na escola eles mandaram eu pra cá (refere-se à sala de recursos) depois que to aqui melhorei muito na sala de aula. Matemática, português, ciência.”

As expectativas de melhora do comportamento e melhora no aprendizado são relacionadas por ele como atendimento à regra que, segundo ele, se aplica aos dois espaços: “se a gente muda o comportamento eles podem mandar pra outro lugar”.

O **Sujeito 5** estabelece uma linha de continuidade entre aprendizagem dos dois espaços educacionais por meio do seu interesse pelo computador, pois, apesar de citar outras atividades pedagógicas como a escrita, ressalta o uso do computador como aquilo que mais lhe causa interesse nas duas salas:

“Esse aqui é que eu tava entrando né, aí a professora eu pedi ela se eu podia mexer um pouquinho no computador e aí eu fui lá e joguei um pouquinho de jogos, uns joguinho de carro uns jogos educativos [refere-se à sala de recursos] (...) esse aqui [aponta para o desenho referente a escola regular] é eu na escola que eu cheguei, que eu cheguei lá e comecei a escrever, comecei a escrever, estudando lá, escrevendo as coisas de matemática (...) Eu gosto de ficar mexendo nele, de ficar jogando nele, aprendendo umas coisas do carnaval, do Natal, de tudo que a professora fala [cita o nome da professora da sala comum]”.

Para esse aluno, o computador aparece como um elemento importante, com o qual ele lida de forma tranquila e, sendo comum às duas salas, na medida em que ao falar sobre a importância do equipamento em seus estudos, se refere às atividades feitas na sala de recursos e na sala comum. E para ressaltar a importância do computador, ele associa seu uso à aprendizagem da escrita, como se pode constatar no seguinte trecho de sua narrativa:

“Eu faço aqui todos os membros do computador são importantes menos o fone, o fone até que não é muito importante não.(...) É esse aqui é o caderno que eu to escrevendo, caderno de matemática, então ela passa algo no quadro sobre matemática, números, e aí eu tenho que escrever com umas letras bem grandonas, que ela sabe que quando a

gente escreve com as letra pequena daqui a pouco nossa letra fica desse tamanhinho aqui (ele mostra com a mão) Vai aí o sexto ano vai ta desse tamanhinho aqui (mostra de novo) que a gente nem consegue lê. Aí a professora pede pra escrever com a letra grande. É com a letra muito grande e depois vai chegando lá no sexto ano e a gente volta com a letra que a gente tava e também até o fone tem às vezes que o fone tem que ser importante (...) Uai, porque é pra gente poder ouvir as coisas que o computador ta falando e ele ajuda a gente ouvir né? Então sem fone a gente não ouve nada, nem as mensagens que o colega ta falando, não ouve nada. (...) Não, não lembro não (demora um pouco) e também o teclado também tem que ser importante, só menos fone, o mouse, a tela, e até a torre também tem que ser importante e até o fone tem que ser um pouquinho importante e a gente pode ouvir as coisas, se a gente não quiser ouvir, se a gente quiser ouvir É importante o computador porque senão, se a gente não tem o teclado como que ia escrever?(...) E o mouse, como que a gente ia clicar nas coisas? E a tela como que a gente ia ver? E a torre como que a gente ia fazer tudo funcionar? É tudo do computador é quase importante por isso”.

Durante a narrativa o aluno nos remete às questões relacionadas ao estudo de português conferindo-lhes grande importância, ao localizar o método utilizado pela professora para o desenvolvimento da escrita. Ao localizar os recursos utilizados para o bom uso do computador demonstra a importância dele em sua vida, ao associá-lo ao aprendizado nas salas de aula (comum e de recursos). O uso do instrumento, assim, lhe serve para expressar um destino dado à diferença em direção à cultura escolar justificando o cuidado do atendimento educacional especializado em oferecer a ele os dois dispositivos, diferentemente de outros alunos com os quais convive na sala comum (HALL, 2002; LOPES, 2004).

Também a partir de elementos comuns aos dois espaços, o **Sujeito 19** traz em sua narrativa o desenho, a escrita, o estudo e o “jogo de tampinhas” presentes na sala de recursos e na sala comum como fonte de aproximação e acomodação da diferença. Pode-se dizer que as relações entre o que se aprende na sala de recursos e na sala comum estão localizadas na aprendizagem, situadas de acordo com a temporalidade exigida por elas ao aluno. Prossegue dizendo que a sala comum exige dele um tempo de permanência maior na escola, pois às vezes precisa ficar após a aula, até mais tarde, para “copiar de 0 a 100” ou copiar um texto. O aluno refere-se ao sol que desenha na sala de recursos como: “aqui é cedo” e às estrelas que desenha na

sala comum como: “aqui é noite”. Fala sobre as atividades pedagógicas e recreativas na *sala de recursos* salientando dessa forma a leitura e a escrita:

“Aqui eu tava lendo um livro e depois eu chamei a professora e ela não quer vim e depois eu fui e tava lendo o livro a professora deixou e depois eu fui brinquei de tampinha e fiquei aqui, fiz desenho assim”. Ao falar sobre a *sala comum* refere-se novamente às aprendizagens, jogos educativos e recreativos. “Eu tava estudando e depois eu tava escrevendo e depois eu fui pra outra escola de cedo e depois eu estudei e joguei jogo de tampinha e depois os meninos foram embora e eu fiquei copiando e depois eu fui embora de noite”. “Eu tinha que copiar um livro grandão”.

O aluno acrescenta às relações de continuidade, estabelecidas entre a sala de recursos e a sala comum, suas apreensões diante do que dele se espera no aprendizado da escola comum:

“Aí eu tava olhando pra trás se alguém me dava um susto por isso que eu tinha, por isso que eu olhava pra trás e ficava com medo (...) da professora me da um susto” [Refere-se à sala comum]. Em relação à sala de recursos comenta: (...) Brinquei de castelo. (...) Lendo negócio de bicho, de coelho”.

Observa-se que no aluno permanece o interesse pelas atividades pedagógicas e recreativas em ambas as salas, apresentando certa tensão ao estabelecer uma linha de continuidade entre o que aprende na sala de recursos e na sala comum ressaltando a questão da diferença em termos de temporalidade vivida por ele entre os dois espaços educacionais, onde a sala comum lhe exige maior esforço.

Para o **Sujeito 11** a diferença ganha outra conotação que não o impedimento da aprendizagem, quando estabelece uma linha de continuidade entre o que se aprende na sala de recursos e na sala comum através do conteúdo dos estudos de português. Refere-se à sala de recursos como um espaço para o estudo de poesias e a sala comum como o lugar de aprender leitura. Vejamos como se refere a elas em sua narrativa:

“Aqui eu escrevi chão, carteira, aqui é a minha roupa, aqui eu fiz o quadro e essa aqui é a mesa e eu e a ...[cita o nome da professora da sala e recursos] na sala de recurso e eu tava estudando poesia. Eu estudei ela me ensinou e eu colori e depois ela foi pra sala de aula [refere-se à sala comum] e na

sala de aula a professora já tava[...] Ela me deu um texto pro quadro não ficar desenho... Eu fiz isso só pra mim ler pra você.[...] A gente pode agora pegar um texto pra eu treinar minha leitura pra você?”

A aluna traz ainda, além da linha de continuidade estabelecida entre os dois espaços educacionais através da continuidade dos estudos de português, situações relacionadas ao estabelecimento do laço social entre as duas salas, quando, ao final da narrativa, pede para que seja verificada sua capacidade para aprender pela via da leitura e também quando relata situações de rotina da sala de aula como: “uma mesa pra mim e outra pra professora (...) era eu e a ... (cita o nome da colega da sala de recursos). (...) A carteira é aqui, é eu e a porta. A carteira e meus amigos.”

Muitos alunos estabelecem aproximação entre a sala de recursos e a sala comum através do espaço físico, mobiliário das salas e material escolar, acrescentando a eles as atividades pedagógicas. Dentre eles está o **Sujeito 3**, que, ao se referir à sala de recursos, diz :

“Os desenhos eu fiz da minha escola (cita o nome apenas da Escola especial) porque isso significa muito pra mim e eu gostei muito de fazer, que isso é um trabalho, é o trabalho mais divertido que eu já fiz [...] eu gosto muito que a gente faz muita atividade, mexe no computador e aqui eles perguntam muita pergunta que eu gosto. [...] Aqui sou eu, eu estava sentado fazendo um desenho e aqui é o armário onde ficavam as cores e o material de pintura e aqui é onde ficava, o outro armário que ficava os outros negócios, brinquedos e negócios de escrever do computador. Aqui nessas prateleiras ficavam todos os livros, cadernos e a gente usava pra estudar e só isso. Cortar palavras, colar, ler, essas coisas. E esse aqui é o giz de cera e esse aqui é o apagador pra ir lá e escrever o nome no quadro. Quando eu estava escrevendo as palavras no quadro eu escrevi meu nome. Depois eu fui colar de novo”.

O **Sujeito 16** estabelece uma linha de continuidade entre a sala de recursos e a sala comum a partir de certo conforto que parece sentir ao frequentar os dois espaços educacionais. “A escola daqui e eu to aqui no computador. (...) Aqui é a professora e aqui sou eu sentada (...). Ao se colocar em seu desenho na carteira da última fila diz: (...) “acostumei”. Dando continuidade à sua narrativa diz: “E aqui é da escola de lá (refere-se à escola

comum) que as pessoas ta assistindo a aula e aqui ta a professora, os cadernos, o quadro, o ventilador, o relógio, a porta e só”. Outras vezes essa aluna aponta a continuidade na aprendizagem via sala de recursos e sala comum ao trazer o material pedagógico e o mobiliário dessas salas se colocando bem à vontade entre eles. Ao se referir à sala de recursos e a sala comum coloca sua disposição para aprender:

“Aqui é a escola daqui que é onde eu gosto mais, aqui tem o computador, aqui ta a professora, aqui ta eu, aqui os quadros, aqui os livros, o negócio de guardar os livros e aqui o lugar de guardar coisas da professora, aqui ta o desenho da cadeira e da mesa. Da escola daqui. E aqui é da escola de lá (cita o nome da escola comum) que as pessoas ta assistindo a aula e aqui ta a professora, os cadernos, o quadro, o relógio, a porta e só”.

Observa-se que a aluna se apresenta contente com seu aprendizado e faz a aproximação entre as salas comum e de recursos através de sua relação com os livros, referindo-se a eles como um conjunto coerente: “De história, livros de aula, livros...”.

O **Sujeito 14** estabelece continuidade entre as duas salas, referindo-se a elas como espaços onde se desenvolve a aprendizagem assim como atividades de lazer. Ao se referir à sala de recursos ressalta como ponto positivo a leitura: “Aprendi a ler na sala de recursos”. Ao se referir à sala comum diz: “Esse aqui sou eu esse ano estudando. A quadra que a gente joga bola”. Em seus desenhos o aluno aponta para o material pedagógico utilizado nessas salas: “Aqui é o armário com o material, o computador, livros de história, caderno, jogo. (...) Aqui sou eu e minha colega. Estamos brincando”.

Esses estudos que se iniciaram na sala de recursos vêm tendo continuidade na sala comum quando o aluno conclui: “Tudo é bom. Aprendi muitas coisas”.

Esses estudos que se iniciaram na sala de recursos vêm tendo continuidade na sala comum quando o aluno conclui: “Tudo é bom. Aprendi muitas coisas”.

Em todos os casos acima a diferença foi atenuada pela linha de continuidade entre sala de recursos e sala comum favorece o exercício do acolhimento das diferenças na Escola comum na perspectiva da Inclusão total. Na medida em que esses alunos frequentam simultaneamente os dois espaços educacionais, a diferença permanece subsumida às necessidades educativas especiais em continuidade ao trabalho de Integração escolar.

5.3 A continuidade entre a escola e o bairro se sobrepõe à diferença entre sala comum e sala de recursos

As relações estabelecidas por alguns alunos entre a sala de recursos e a sala comum passam pela situação experimentada no ambiente onde vivem, sendo que o significado desses espaços educacionais encontra-se associado entre escola e bairro. Agressividade, medo, guerra, perigo e defesa são elementos presentes nas narrativas e nos desenhos dos dois alunos a seguir.

Vejamos como se expressa o **Sujeito1**:

“Tem dia que eu venho vestido assim pra escola com essa roupa a prova de bala porque não pode vir assim não, tem dia que sim, tem dia que não. [...] Na escola quando eu chego eu vou ali no botequinho comprar uma bala, e de *lá* do botequinho eu venho pra *cá*. Aqui eu to na rua, lá perto de casa, em outro lugar. [...] Esse é daqui da sala e tem outro desenho que eu faço também que é ali e aqui e eu to fazendo um outro curso de eletricidade no bairro”.

Nesse caso parece que o ambiente escolar se mistura ao ambiente onde o aluno vive e a situação de aprendizagem estende-se para fora da sala de aula. Esse aluno se desenha de cabelo vermelho, camisa do exército e colete à prova de balas (Vide Quadro 1).

O **Sujeito 2**, um adolescente de 10 anos, traz elementos referentes à sua vida na comunidade onde mora. Ao falar sobre o desenho que fez representando a sala de recursos refere-se a cenas de violência entrelaçadas à história de quatro fantasmas. Trata-se, segundo ele, de temas sobre os quais pode falar na presença de sua professora da sala de recursos. Sua narrativa conclui-se dizendo sobre os fantasmas: “um era mau e não deixava os outros passarem. (...) o cara deu um tiro o fantasma saiu rapidão e o cara morreu”. Na

narrativa sobre o desenho que representa a sala comum refere-se novamente à violência, mas desta vez implica-se nela. Como ele diz:

“A professora escrevendo, mas só que eu bati no menino aqui e o outro eu dei um soco na barriga dele. Todo mundo escrevendo e eu dei um socão nele (...) chegou catando a mão e eu falei, não tenho medo de ninguém não (...) deu uma machadada no grandão e ele foi pro hospital, tomara que ele morre logo (...) não, foi lá na pracinha do cafezal lá em cima. Não foi na escola não”.

A continuidade de sua narrativa o remete às cenas que diz presenciar em sua comunidade, das quais se mostra participante, principalmente ao falar do desenho que as suscitam. Trata-se de histórias que envolvem relações normalmente existentes em certas comunidades, nas quais grupos de pessoas são mobilizados em função de cenas de violência de uns em relação aos outros. Como diz o aluno, sua sensação de segurança (“não tenho medo de ninguém”) se deve justamente ao pertencimento ao grupo familiar que o protege:

“Meu irmão e meu primo de criação quer dizer de sangue (...) e meu irmão de criação que eu considero e foi tudo lá na boca dos cara falar. Zé, esse grandaço foi mexer com meu irmão e ele ta todo machucado nós vão pegar ele e meu pai falou com ele e chamou um tal de Carlão e veio arrastando ele desde lá de cima e deu uma machadada e falou não mexe com ele não e ele ficou sangrando e o cara de moto caçou ele”.

São todos personagens do sexo masculino, segundo o aluno, pessoas reais de sua comunidade, presentes na representação de uma cena (esta não necessariamente real) na qual o narrador se vê envolvido em uma rede de perigos e agressões que se sucedem e definem o tom das relações estabelecidas pelos grupos. Ele, nessa cena, é um sujeito “pequeninho”, comparável em tamanho a um dos integrantes do grupo inimigo, contra o qual se estabeleceu a “guerra”, mas se identifica a ele não somente em tamanho, como também porque “estudava lá em cima”. Outros personagens estão envolvidos na disputa, nas palavras do aluno:

“A gente chama ele de capoeirinha e eu nem sei o nome dele direito e o outro falou nós tão de guerra bota a cara, o Carlinhos é do bonde do Marquinhos, Carlinhos, aquele doidinho lá, pequenininho, do meu tamanho que estudava lá em cima. Você não gravou ? Eu vou fazer um bonde pra mim e você não conta pro meu pai e eu vou falar bota a cara Marquinho e dá na cara só pra parar com a guerra dele, eu vou chamar os cara cabuloso, só os potente”.

A narrativa presentifica uma terminologia característica dos grupos de pessoas que, em algumas comunidades, disputam hegemonia sobre os demais. Ao concluir a narrativa, o aluno demonstra sua intenção de pedir reforços para os sujeitos mais perigosos: “os cara cabuloso, só os potente”, cuja função será colocar termo à querela que, segundo ele, a guerra é da responsabilidade dos outros, sendo mesmo a ajuda necessária para “acabar com a guerra dele”.

No caso desse aluno (**Sujeito 2**), as referências feitas à escola aparecem associadas à sua vida afetiva, mesmo quando lembra a sala de aula onde todos estão escrevendo ou quando localiza os colegas no banheiro ou no recreio, faz questão de retomar logo em seguida questões pessoais experimentadas em sua comunidade. Nesse momento ele narra: “As meninas ta tudo no banheiro com os meninos e as professoras tão no negócio e as meninas no chão conversando e aqui é nós aqui é eu brigando e depois que eu brinquei”. Ao mesmo tempo em que esse aluno tenta falar sobre o ambiente interno da escola, o ambiente externo, a comunidade de um aglomerado da cidade, surge com mais veemência. Fantasma, brigas, morte, roubo, tiroteio, sangue, bandido, violência são elementos presentes em sua narrativa.

Outros alunos utilizam-se do momento da narrativa sobre a sala de recursos e a sala comum para trazer sua situação familiar, sem fazer nenhuma referência às atividades pedagógicas ou à aprendizagem desenvolvidas na escola.

Essa situação, onde o sujeito ressalta as relações familiares, pode ser localizada na narrativa do **Sujeito 24**. Este aluno escolheu como trabalho, além do desenho inicial, a modelagem de algumas figuras em massinha. Ao falar sobre sua modelagem:

“É um porco e um bonequinho cuidando do porco e aqui é duas cobras a cobra mãe e a cobra filhote (...) Eu não fiz direito, eu sei fazer direito só que saiu errado que minha mãe tá me esperando (...) gostaria de falar só sobre minha mãe e meu pai (...) Que eu gosto deles e amo eles, meu pai chama (cita o nome) e minha mãe chama (cita o nome). E meus irmãos: x, y, w e z e eu. E minha vó dona..(cita o nome). Só”.

Nesse momento, o aluno enfatiza aspectos de sua vida familiar sem nenhuma referência às atividades pedagógicas e às aprendizagens nas salas de recursos ou na sala comum.

Esta homogeneidade, entretanto, diferentemente dos casos analisados no item 2, se deve à preponderância, para os alunos, da influência das relações entre o bairro e a escola, entre escola e situações familiares, que se desdobram em suas fantasias em detrimento da distinção ou aproximação entre sala de recursos e sala comum (FREUD, 1908, 1910).

5.4 A diferença afirmada a partir da descontinuidade entre sala de recursos e sala comum

Alguns dos alunos não se referem às atividades das salas de recursos e das salas comuns como espaços lineares onde possa ocorrer a aprendizagem. Embora se refiram a essas salas, os significados atribuídos a elas aparecem através de outros elementos que não se encontram relacionados diretamente com atividades pedagógicas, e em alguns casos sem localizar separadamente os dois ambientes educacionais ou apenas na citação do material escolar e mesmo do mobiliário das salas. Alguns deles, embora tenham desenhado os dois ambientes educacionais, em suas narrativas fazem referência apenas a uma dessas salas. Em alguns casos as referências ao aprendizado aparecem de forma bastante reduzida, às vezes sem especificar em qual dos dois espaços ocorrem e sim através de curtas frases como: “não sei ler ainda”; “eu e minha colega brincando” ou “eu escrevendo e estudando”; “uma quadra de futebol na escola”. Mesmo que não exista certa linearidade entre o que se aprende em uma e outra sala, observa-se em alguns casos fortes referências à aprendizagem através de citações das atividades pedagógicas e de como elas se dão em cada um dos dois ambientes educacionais.

O **Sujeito 12** estabelece relação entre o aprendizado na sala de recursos e na sala comum diferenciando-as e percebendo a diferença experimentada nos dois ambientes. Embora se refira aos estudos em ambas, não associa as atividades pedagógicas desenvolvidas por ele nesses dois espaços educacionais em termos de continuidade. Atribui grande importância a elas como fazer trabalhos, colorir, enfeitar, escrever e ajudar. Dessa forma constrói sua narrativa:

“Eu chego e falo com a [cita o nome da professora da sala de recursos], escrevo no quadro como se eu fosse o professor e jogo, só isso. Jogo! Eu tava brincando de ser professor. Faço o que eu quiser (...) ajudar mesmo né? Fazer trabalho, colorir, enfeitar tudo, há! escrever também”. Sobre o desenho da salienta: a blusa, tem um trevo na blusa”. Sobre as atividades fala: “é jogo de bingo, mexo no computador, eu tava brincando de ser professor, etc.” (...)

Ao se referir à sala comum, cita os estudos de matemática, português, geografia, ciências, lembrando alguns conteúdos da matemática como semi-reta, multiplicação, fração. Vejamos o que diz em sua narrativa sobre a sala comum:

“Eu estudo e vou pro recreio, e volto pra sala e tenho que estudar depois do recreio e depois vou de escolar, só (...) Matemática, Português, Ciências, Geografia. É legal. Semi-reta, multiplicação, fração e por aí vai. Tem que fazer prova, brincar no recreio, fazer Educação física, gincana de prendas, fui campeão no ano passado com a [cita o nome da professora da sala comum].(...) [sobre o desenho da sala comum:] sou eu de uniforme da escola [escreve as iniciais do nome da escola na blusa, sobre as atividades ressalta:] o jogo de futebol, a quadra, as carteiras, a mesa do professor, a cadeira do professor, o quadro, aqui faço pesquisa”.

O aluno considera o espaço da sala de recursos um lugar de brincadeiras e jogos no computador (...) “eu tava brincando de ser professor e jogo. Só isso. Jogo!” ao passo que na sala comum, apesar de salientar a gincana de prendas e o jogo de futebol, ressalta os estudos de outras disciplinas básicas onde o aprender parece exigir maior esforço através do trabalho de pesquisa e escrita (...) “tem que fazer prova (...) aqui faço pesquisa”.

Pode-se dizer que o aspecto da diferença levantado por ele entre os dois ambientes educacionais, mesmo havendo certa linearidade em relação ao aspecto lúdico de ambos os espaços, no que concerne ao estudo, apresentam certa polaridade: na sala de recursos os jogos e brincadeiras, na sala comum a aprendizagem da matemática, da leitura e da escrita.

De modo semelhante, **o Sujeito 22**, ao desenvolver a narrativa sobre seus desenhos, mostra que se recusou a desenhar a sala comum, exatamente por fazer grande diferença entre um espaço e outro e a sala de recursos. Na primeira parte da folha desenha a sala de recursos como “um coração”.(Vide Quadro 22). A segunda parte do desenho também se refere à sala de recursos e desenha uma quadra de futebol. Sobre a sala comum, apenas justifica: “lá era muito chato. Só estudar. A professora não deixava a gente nem beber água”. Por outro lado, sobre a sala de recursos e sobre a Escola especial, que aparecem em seus desenhos, diz: “aqui a gente faz capoeira, brinca, faz oficina”.



Esse aluno frequentou a Escola comum e atualmente voltou a se matricular somente na Escola especial, por exigência de sua mãe que alegou não ter havido adaptação da criança à sala comum. Em relação aos dois desenhos solicitados sobre as salas, o aluno diz: “Esse é da Escola e esse é da Escola”.

O Sujeito 29 se refere à sala de recursos e à sala comum através dos desenhos das mesas e carteiras: “E aqui é normal, ficam em roda. As cadeiras ficam em volta da mesa”. E sobre a sala comum esclarece: “em fileira” (Vide quadro 29). Essa aluna parece estabelecer certa distância entre o espaço físico das salas e o que nelas aprende, na medida em que, ao desenhar o mobiliário, não inclui o material escolar e não se coloca nas atividades pedagógicas em continuidade através dessas salas. Pode-se dizer que, as relações entre os dois ambientes educacionais em seus desenhos encontram-se na disposição das cadeiras e mesas, dos quais se serve para fazer a distinção. Essa distinção, porém, não aparece via aprendizagem. Estas últimas aparecem ora na sala de recursos, ora na sala comum não havendo diferença entre o que se aprende em uma e outra, pois a aluna assim se refere às suas atividades nos dois ambientes educacionais:

“Lá (na sala comum) tem que ser com livro grande de matéria. (...) Aqui (na sala de recursos) eu mexo com computador e com livro também. Às vezes eu jogo, às vezes eu desenho. Quando começo do ano, eles faz uma máscara primeiro, do carnaval e depois faz outra matéria nova e nós estamos estudando o jogo do sinal (mais com mais e menos com menos)”.

5.5 A diferença como impossibilidade da narrativa sobre a sala de recurso e a sala comum

Alguns alunos se recusaram a fazer a narrativa sobre o desenho, mesmo tendo, inicialmente, compreendido a proposta e se posicionado favoravelmente à narrativa. O **Sujeito 8** não apresentou uma narrativa desenvolvida que pudesse estabelecer ou não relações entre o aprendizado na sala de recursos e na sala comum. Embora tenha acesso à linguagem, o que demonstra em sua fala e nos dois desenhos quase idênticos (mesma cor e forma), essa aluna recusa a proposta da narrativa.

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 8 Idade: 8 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 1º ano</p>	 <p>(Desenho completo 1) Num primeiro momento o aluno diz: “é uma bola” “Eu!” “não quero conversar”. Num segundo momento a aluna cita o nome da professora da sala de recursos.</p>	 <p>(Desenho completo 2) “Bola também”. Num segundo momento a aluna cita o nome da Escola comum onde estudou. Recusa-se a fazer outro desenho; “Não quero fazer.” Cita o nome da professora da sala comum da Escola especial.</p>

No segundo momento da entrevista, quando solicitado a desenhar novamente se recusa dizendo: “não quero fazer”. Apenas ensaia alguns



rabiscos no papel e fala: “quero brincar”. Algumas vezes tenta pegar o gravador dizendo: “liga! Deixa eu ligá”. Solicitada a fazer sua narrativa sobre sala comum e a sala de recursos faz referências à escola comum onde estudou anteriormente apenas dizendo o primeiro nome da escola e em seguida pede para voltar à sala de aula onde estuda atualmente dizendo o nome da professora, sem fazer nenhuma referência às atividades pedagógicas ou a qualquer outra atividade em alguma delas.

Isso ocorre também no caso do **Sujeito 18** que, embora tenha aceitado fazer o desenho, não consegue falar nada sobre eles e nem sobre as salas e/ou escola onde estuda. Parece entender nossa solicitação em relação aos desenhos e narrativa, pois se dedica aos dois desenhos fazendo-os e colorindo-os com cuidado, mas não distingue entre eles a que sala se refere e nem fala nada.

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 18 Idade: 13 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 4º ano</p>	<div data-bbox="448 1128 828 1368" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="528 1391 748 1417">(Desenho Completo 1)</p> <div data-bbox="442 1440 834 1659" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="528 1682 748 1709">(Desenho Completo 2)</p> <p data-bbox="416 1731 863 1809">Não consegue discernir qual desenho significa a sala de recursos e a sala comum. Não fala nada a respeito dos desenhos.</p>	<div data-bbox="938 1128 1318 1368" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1018 1391 1238 1417">(Desenho Completo 1)</p> <div data-bbox="932 1440 1324 1659" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1018 1682 1238 1709">(Desenho Completo 2)</p>

Ao terminar apenas olha e sorri. Quando insistimos, deita na mesa apresentando grande inibição em continuar a entrevista. (Segundo a mãe faz as atividades na escola e em casa, apenas não fala nada).

O sujeito 21 também não faz nenhuma referência às atividades pedagógicas nas duas salas.

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 21</p> <p>Idade: 10 anos</p> <p>Sexo: Masc.</p> <p>Escolaridade: 3º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>Não quis falar sobre os desenhos. Disse apenas: “esse aqui é o armário” e “passarinhos voando”.</p> <p>Ao insistirmos na continuidade da narrativa diz: “tenho preguiça.”</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>Em um segundo momento sugerimos um novo desenho e o aluno recusa dizendo: “Não! Consigo não.”</p> <p>[...] “É passarinho voando. Só isso”.</p>

Apenas aponta que são pássaros voando nos desenhos tanto da sala de recursos como da sala comum. Em relação ao primeiro desenho apenas diz: “é um armário daqui”. Abaixo do segundo desenho escreve: “sala comum” e quando insistimos na narrativa diz: “quero ir embora”.

O Sujeito 28 não consegue falar sobre os desenhos e nem sobre as atividades pedagógicas. Em relação ao primeiro desenho onde aparece o esboço de duas figuras humanas murmura: “mamã”. Compreende nossa proposta ao acenar com a cabeça que sim, apresenta disposição e concentração para desenhar e colorir. Parece ter vontade de falar, tenta, mas não consegue articular bem as palavras. (Segundo a professora a aluna apresenta “problemas neurológicos”).

Identificação	Referências à sala de recursos(desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum(desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 28</p> <p>Idade: 11</p> <p>Sexo: Fem.</p> <p>Escolaridade: 4º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1) (Emite sons inteligíveis como: "mamã e "sol")</p>	 <p>(Desenho Completo 2) (Não consegue falar nada a respeito dos desenhos a não ser emitindo alguns sons).</p>

Observa-se que, esses alunos pertencentes ao grupo considerado com Transtornos Globais de Desenvolvimento, apresentam formas peculiares de aproximação dos espaços educacionais na medida em fazem dois desenhos sem fazer associação direta ao aprendizado. Pode-se considerar que mesmo assim se referem de alguma forma ao espaço escolar, pois alguns deles se colocam em seus desenhos, através de esboços da figura humana, no caso do **Sujeito 28** ou como no caso do **Sujeito 21** que se limita a dizer: "aqui é o armário".⁴

⁴ Observação: Os sujeitos de número 10, 13, 25, 26, 27, e 31 não fazem parte do grupo de alunos selecionados para análise dos dados, embora mencionados no item ANEXO na p. 132, que contém os Quadros Comparativos com os elementos correspondentes seus desenhos e narrativas.

6 CONCLUSÃO

A verdadeira narrativa não prescinde dos gestos cômicos da mão, que sabendo o seu ofício, pode apoiar de centenas de maneiras aquilo que a voz enuncia. (...) É possível ir mesmo mais longe ainda e indagar se a relação entre o narrador e sua matéria - a vida humana - não seria ela própria uma relação artesanal (BENJAMIN, 1975, p. 80).

“A gente pode agora pegar um texto pra eu treinar minha leitura pra você?” (Suj. 11, Quadro 11, p. 139)

Na perspectiva pautada por essa pesquisa, através da narrativa e do desenho feito pelas crianças e jovens com necessidades educativas especiais, colhemos nas respostas dos sujeitos implicados elementos que indicam a construção de saberes sobre a aproximação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Escola comum.

Essa aproximação pôde ser verificada nas significações atribuídas por esses alunos aos dois sistemas educacionais, oriundas das relações estabelecidas entre as salas de recursos e as salas comuns: ao pontuarem suas dificuldades de aprendizagem assim como suas evoluções nas mesmas, ao estenderem os espaços escolares ao contexto social e particular de suas vidas, ou apenas ao assinalarem algo de singular fora do contexto pedagógico. Ao fazerem os dois desenhos (sobre a sala de recursos e a sala comum), mesmo aqueles que não se incluíram neles pelo viés das atividades escolares, essas crianças e jovens deixaram, de alguma forma, suas marcas sobre o campo educacional.

Podemos traduzir a presença desses dados como construção da cultura escolar, cujos desenhos e elementos das narrativas encontram-se registrados nos diversidade de significados encontrados, onde todos os alunos demonstraram estarem implicados em seu processo educativo.

Em determinados casos, vacilaram os significados das crianças e jovens sobre o que se aprende nas salas de recursos e as salas comuns em termos

pedagógicos, na medida em que alguns desses significados não se referiam apenas às questões cognitivas, mas também à realidade da vida recorrente de algumas delas e/ou às suas fantasias na construção do romance familiar.

Para aqueles alunos que apresentaram recusa ou impossibilidade de dizer algo que nos levasse a novas leituras sobre a aproximação entre os dois espaços educacionais, a dimensão do desejo de Saber se fez presente, pois a falta de significados referentes ao campo pedagógico não impossibilitou que esses alunos encontrassem outros elementos que substituíssem as atividades escolares pelas experiências vividas no bairro, pelas preocupações com a natureza ou pelos impasses nas relações familiares. Os aspectos da vida pessoal e social desses alunos encontram-se implicados no processo educativo, uma vez que esses significados surgiram a partir do contexto escolar.

Cabe lembrar que algumas dessas crianças, cuja diferença vem marcar a regra justamente por estarem fora dela, não respondendo ao que delas é esperado pela escola em termos cognitivos, exigem da sociedade tratamento específico no sentido de prepará-las para a vida produtiva. Ocorre que nem sempre as respostas dessas crianças são satisfatórias, o que nos leva à reflexão de que algo escapa a qualquer tentativa de compreensão daquilo que diz respeito à lógica do universal preconizado pelas políticas públicas de inclusão, na medida em que alguns alunos não correspondem ao ideal de educação para todos. Em relação a esse aspecto não podemos deixar de assinalar que, na tentativa de lidar com os alunos incluídos, de forma indireta, no caso do atendimento educacional especializado (AEE) e de forma direta na Escola comum, corre-se o risco de criar novas minorias, caso não seja levado em conta o ponto de tensão existente entre os dois campos educacionais.

Se, por um lado, a diferença atenuada pela linha de continuidade entre a sala de recursos e sala comum favorece o exercício do acolhimento de todos os alunos na Escola regular, na perspectiva da Inclusão total, por outro lado, na medida em que esses alunos freqüentam simultaneamente os dois espaços educacionais - AEE e Escola comum - a diferença permanece subsumida às necessidades educativas especiais, em continuidade ao modelo de Integração escolar. Nesse sentido, salientamos que, tanto na perspectiva da Escola

inclusiva cuja estratégia da sala de recursos se encontra no campo da Integração escolar, como na direção da Inclusão total onde se eliminam os recursos da educação especial, a inclusão encontra-se no campo da ficção. No entanto, ao se levar em conta não só o que reza as legislações, mas também o discurso dos alunos envolvidos, a inclusão pode ser situada no campo da invenção, ou seja, da construção permanente cuja tensão encontra-se na relação continuidade/descontinuidade entre salas de recursos/sala comum interpelando a cultura escolar.

Nesse sentido, escutar a criança, considerando sua posição discursiva sobre as salas de recursos e as salas comuns, forneceu-nos subsídios importantes que indicam a posição dos sujeitos diante da aprendizagem e também perante a tudo que lhes acontece na vida. Encarregar-se do que vem através da linguagem é colocar-se na posição de educar na perspectiva terapêutica na medida em que a aproximação entre os dois espaços educacionais pode levar à interrogação sobre a diferença entre eles, surgindo como elemento de interpelação na construção da cultura escolar local. Este aspecto aponta uma questão crucial para a educação, pois aquilo que aparece como singular no desenho e narrativa de cada aluno, significa um desafio aos processos de ensino/aprendizagem. Isto nos permite trabalhar com a diferença na perspectiva de saberes a serem construídos na vertente da inteligência e da cognição como dados, desde que entrelaçados à noção de sujeito, portanto, deixando suas marcas sobre o exercício de aprender.

Destacamos nessa pesquisa os alunos com Deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento, cuja produção discursiva apontou para dificuldades na constituição subjetiva que impossibilitaram a significação das salas de recursos e das salas comuns pela narrativa associada à aprendizagem. Ainda assim, essas crianças trouxeram elementos importantes através dos desenhos, de gestos e atitudes, apesar de os apresentarem dissociados do contexto das salas de aula. Isso nos leva a dizer que uma ação educativa implica no esforço de considerar a subjetividade a partir de similaridades e diferenças, manifestas pela palavra e por outras formas de linguagem. Para esclarecer esse ponto consideramos que as crianças com transtornos psíquicos têm dificuldades em estabelecer laços sociais, cujas

limitações de inserção na linguagem trazem conseqüências para seu processo de escolarização, o que não impede que a escola possa ser um dos instrumentos de tratamento dessas dificuldades.

A partir dos vários significados atribuídos a esses espaços educacionais, fica lançado um desafio à educação por parte das crianças, pois elas continuam seguindo percurso escolar indiferentes à diferença no que diz respeito às deficiências, e sim, ressaltando-a no que ela aponta como insistência do desejo diante das marcas da vida inerente ao processo de humanização do sujeito.

Apesar das dificuldades de alguns alunos relacionadas à constituição psíquica (entre elas o autismo e as psicoses), aos distúrbios neurológicos ou às limitações físicas e orgânicas, todas elas de maneira geral encontram-se implicadas no ato de aprender e demandam alguma ação educativa, incluindo a dimensão do Outro nos significados atribuídos aos dois espaços escolares. Isso se apresenta ao ressaltarem os sucessos e obstáculos durante as atividades em sala de aula, na ênfase dada às relações com os seus professores, aos recursos pedagógicos utilizados como computadores e material didático e ao pontuarem outras situações vividas tanto no espaço escolar como fora dele, como atividades recreativas, questões familiares e acontecimentos na comunidade onde vivem.

Na substituição de significado sobre as salas de recursos e as salas comuns em termos pedagógicos, para outros significados relativos à vida afetiva e social dos alunos, o recorte sobre o AEE enfocando a sala de recursos na perspectiva da escola inclusiva, nos conduziu a uma direção: encontramos na expressão das crianças através das narrativas e dos desenhos, elementos que podem levar à frente o debate sobre as necessidades educativas especiais como determinante do trabalho nas salas de recursos, desde que estendidas ao contexto escolar geral. Isso quer dizer uma ampliação dessas necessidades para além da deficiência.

A inclusão das singularidades abordada na análise dos dados nos permite apontar que, na visão dos alunos, existe uma aposta no trabalho de incluir os recursos utilizados no AEE durante as atividades pedagógicas nas salas comuns. A demanda de tratamento especial às suas necessidades

educativas não surge apenas como complemento ou suplemento da aprendizagem, mas também pela via de um acréscimo de Saber como produto da tensão que envolve construção e reconstrução do conhecimento, como por exemplo, a inclusão do computador (muito enfatizado pelos alunos) nas atividades pedagógicas da Escola comum.

Sendo assim, a deficiência não se encontra como característica definidora do currículo, espaço e tempo em função do AEE, correndo-se o risco de um retorno à homogeneidade dos padrões de comportamento por parte das escolas, com relação às capacidades dos alunos considerados diferentes. A posição dos alunos na construção da cultura escolar não se refere a uma minoria, ou melhor, aos grupos de alunos com Deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento, e sim ao modo singular, único e próprio de cada sujeito lidar com os processos de ensino e aprendizagem.

A lógica das políticas públicas que inclui as reformas educacionais no campo do universal corresponde ao ideal de educação para todos, mas ao levarmos em conta o campo do singular, considerado nessa pesquisa como a os significados atribuídos pelos alunos sobre as salas de recursos e às salas comuns, as necessidades educativas especiais dessas crianças e jovens ficam incluídas no campo do desejo. Isso significa utilizar-se da aproximação entre os dois espaços educacionais para ir de encontro à singularidade de cada sujeito, na busca de novas abordagens sobre diferença desde que orientada pelo discurso dos alunos.

Nosso trabalho permitiu-nos concluir que, num mundo regido pela dicotomia inclusão/exclusão, normal/patológico, ao ser instaurado o debate entre AEE e Escola comum, produziu-se novas significações sobre a diferença, cujos elementos encontrados na caracterização dos dois espaços educacionais, podem ser traduzidos nesse estudo como cultura escolar.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, H. *Coletânea das Obras escritas de Helena Antipoff*. – Org. pelo Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, CDPHA. – Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1992.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAIDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. R. *A prática pedagógica nas salas de recursos*. 2009. Disponível em: /2009/08/pratica-pedagogica-nas-salas-de.html. Acesso em: 20 de dez. 2010.

BHABHA, K. Homi. *O local da cultura*. Trad. ÁVILA, Míriam; REIS, Eliana Lourenço de Lima; GONÇALVES, Renata. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BACKES, J. L. *Educação e Diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Campo Grande: UCDB, 2005 (21-50).

BASTOS, M. B. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de Operadores da Psicanálise*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003.

BATALHA, Denise Valduga. *Um breve passeio pela política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva brasileira*. IX Congresso Nacional de Educação - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia 2009.

BENJAMIN, Walter et al. *O Narrador. Os Pensadores*. XLVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1975, p. 63-81.

BERNARDINO, L. M. F. A Contribuição da Psicanálise para a Atuação no campo da Educação Especial. *Estilos da Clínica*. São Paulo: v.12, n. 22, junho 2007.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. *A Conferência de Jomtien e a Educação para Todos no Brasil dos anos*. Incluído no site em 18/09/2005 <http://www.educaçaoonline.pro.br>, Acesso em 24/4/2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Resolução n. 95 de 2000. Brasília: 2000. Acesso em: 25 de mar. 2010. Disponível em: <http://portalme.gov.br/Index.php?option=comcontenview=article7id=12907:legislações&catid=70:legislações>.

_____. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1/ - Brasília: a secretaria, 1994*

_____. Resolução n. 02 de 2001. Brasília: 2001. Acesso em: 25 de mar. 2010. Disponível em: <http://portalme.gov.br/Index.php?option=comcontenview=article7id=12907:legislações&catid=-70:legislações>.

_____. *Política 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 nº 948, de 9 de outubro de 2007.*

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, vol. 17, n. 49, São Paulo: set/dez. 2003.

CANDAU, V. M. (Cord.). *Somos todos iguais?* escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-31.

CIRINO, Oscar. *Fascículo Fhemig*, nº 7, 1992. P.39-82.

COPHA, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Ibirité: março de 2009.

CURY, C. A. J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: v. 35, n. 124, jan./abr. 2005.

DAYREL, J. T. A. Escola como Espaço Sócio-cultural. *Revista Metáfora Educacional e Cultura*. Belo Horizonte: n. 01, 2005.

DE LUCA, S. R. *O Embaraço da Inclusão Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DINIZ, Débora. *O que é Deficiência*. Revisores: MUNHOS, Ana Terra Meya; BESSANA, Dida. Data de digitalização: 2010. Data de publicação: 2007.

FERNANDES, Júlio Flávio de Figueiredo. Inclusão, Educação e Invenção do Social. In *Práticas Pedagógicas, linguagem e mídias – desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Org. FONTOURA, Helena Amaral de; SILVA, Marco. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Coleção ANPED SUDESTE 2011 livro I.

FERREIRA, J. R. A Nova LDB e as Necessidades Educativas Especiais. *Caderno CEDES*, Campinas: v. 19, n. 46, set. 1998.

FLICK, U. *Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 10-117.

FREUD, S. Três Ensaio sobre a Sexualidade (1905[1901]). In: _____. *Um Caso de Histeria e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (2ª Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. II). P. 1-119.

_____. Escritores Criativos e Devaneios (1908[1907]). In: _____. *“Gradiva” de Jensen e Outros Trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (2ª Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. IX). P. 147-158.

_____. Leonardo da Vinci e Outros Trabalhos (1910) In: _____. *Cinco Lições de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (2ª Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XI). P. 159-173.

_____. Romances Familiares (1909 [1908]) In: _____. *Cinco Lições de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1987. (2ª Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XI). p.241-247.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo In: *Textos Escolhidos*. Traduções Zeljko Loparé ... [et al.]. - 5ª edição - São Paulo, Nova Cultural, 1991 – (Os Pensadores; 16). p. 3 a 30.

HALL, S. A. Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: *Media and Cultural Regulation*, Resenha traduzida e publicada na revista Educação & Realidade da Faculdade de Educação – UFRG, 1997.

KUPFER, M. C. *Educação para o futuro*. Psicanálise e educação. 2 ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, J. (1901-1981). A significação do falo *In Escritos*. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. (Campo Freudiano do Brasil). 692-703.

_____. (1959-1960). *O Seminário, Livro 7 - A ética da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

_____. (1964). *O Seminário, livro 11 - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LAPHANE, A. Uma Análise das Condições para Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 27, n. 96, oct. 2006.

LOPES, J. S. M. *Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. São Paulo; Educ – Editora da PUC-SP, 2004. p. 530-571.

LOURENÇO, E. Helena Antipoff: um marco na história da psicologia em Minas Gerais. *Temas em Psicologia da SBP – 2001*. Vol. 9, nº 3, P. 239-246. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v9n3/v9n3a08.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2010.

MANTOAN, M. T. E. Educação Escolar de Deficientes Mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno CEDES*, Campinas: v. 19, n. 46, sept. 1998.

_____. *Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Editora Scipione, 1989. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

_____. *Atendimento Educacional Especializado: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN M. T. Ègler; PRIETO, Rosângela Gavioli. Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha. In: *Inclusão Escolar. Pontos e contrapontos*. Org. ARANTES, Valéria Amorim - São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, A. Desenvolvimento e educação de crianças surdas. In: COLL, C. et al. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUES, E. P. S. A Proposta Pedagógica e a Pluralidade Cultural na Escola - um estudo comparativo entre escola de periferia e uma escola de remanescente de quilombos. In: BACKES, José Licínio. *Educação e Diferenças: desafios para uma escola intercultural*. Campo Grande: UCDB, 2005. P. 51-100.

MAZZOTTA, M. J. S. *Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial*. - Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1993.

_____. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília: v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MITSUMORI, N. M. *Matizes da Educação Inclusiva: um diálogo psicanálise-educação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

IV ENCONTRO DO CAMPO FREUDIANO, nov/93. Belo Horizonte. MOREL, G. *Sobre o Conceito de Neurose Infantil*. Mimeo.

NASSIF, L. E.; NUNES, M. T. (Org.) *Formação de Professores: Diálogos com a experiência antipoffiana*. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2008

SCHOPKE, Regina. *Por uma Filosofia da Diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

OLIVEIRA A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político pedagógico. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Vol.15 nº 57. Rio de Janeiro: out/dez, 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação Internacional de Doenças: CID - 10. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Acesso: 22/08/2011 Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>.

PLAISANCE, E. Denominações da Infância: do anormal ao deficiente. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago de 2005.

PRIOSTE, C. D. *Diversidade e adversidades na escola*. Queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos excepcionais na data de 1940. *Revista. Terapia. Ocupacional. Univ. São Paulo*. V.19, n.3, p.144-152, set/dez. 2008. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-in/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=534539&indexSearch=ID>. Acesso em dezembro de 2010.

_____. Helena Antipoff e a Educação dos "Excepcionais": uma análise do trabalho como princípio educativo. *Revista on-line HISTEDBR*. Campinas, n.33, p.228-252, mar. 2009 - ISSN: 1976-2584. Acesso em 20 de dez. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art15_33.pdf.

RAHME, M. M. F. *Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REGINA, S. *Por uma Filosofia da Diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

RESENDE, O. L. *A fazendeira de crianças*. In: O Príncipe e o Sabiá. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P. 125-130.

ROCHA, M. L. Inclusão ou Exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, jul./set. 2008.

ROOS, P. R. A Crise da Educação Especial: uma reflexão política e antropológica. *Revista Educar (UFPR)*, Curitiba, n. 15, p. 195-214.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da Integração à Inclusão Escolar: perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona Educação*, 8, 63-83, 2006.

SANTIAGO, A. L. *A Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005. (Campo Freudiano do Brasil).

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. *Orientação SD Nº 01/2005*. Publicada no Diário Oficial de Minas Gerais em 09 de abril de 2005.

_____. *Atendimento Educacional Especializado*. Texto elaborado pela Equipe Técnica da Diretoria de Educação Especial - DESP da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Mimeo.

SILVA, F. C. T. *Os serviços de educação especial: estudo comparado das salas de recursos (BRASIL) e das salas de apoio (PORTUGAL)*. Acesso em: 20 de dez.2010. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/587FabianydeCassia.pdf> .

_____. *Currículo como cultura da escola: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva*. GT: Currículo/n.12, UFMS.

SIMÃO, Rosimeire. Resenha do livro: Claparède, Edouard - A escola sob Medida. *Revista HITEDBR on-line*, Campinas, n. 23, p. 216-218, set. 2006- ISSN: 1676-2584 Rio de Janeiro, Ed. Fundo de cultura, 1973, 3. Data de Acesso: 30/01/2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/23/res4_23.pdf .

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>. Acesso em julho de 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha: 1994.

YD ABOU, M. Por uma Clínica Anti-manicomial: a audácia de um projeto. *Caderno Saúde Mental* (Organizado por Ana Marta Lobosque), Belo Horizonte, v. 1, 2007.

ANEXO A - QUADROS COMPARATIVOS: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ALUNOS À SALA DE RECURSOS E À SALA COMUM POR MEIO DE DESENHO E NARRATIVA

QUADRO 01

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 1 Idade: 15 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 5º ano</p>	<div data-bbox="416 633 791 913" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="438 985 809 1263" data-label="Image"> </div> <p>(Detalhe1)</p> <p>Aqui é o cabelo vermelho porque lá onde eu moro todo mundo ta pintando o cabelo de vermelho e eu pintei o meu mas não apareceu muito e coloco uma camisa do exército e um colete a prova de balas comprido assim e saio na rua." [...] É roupa com colete porque lá onde eu moro é favela. A calça é de militar. Lá tem tiroteio e cinco carro de polícia que passa lá." Cita as cores de sua roupa: preto, azul, amarelo, verde, vermelho." Tem dia que eu venho assim pra escola"</p>	<div data-bbox="890 633 1270 925" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="912 985 1289 1274" data-label="Image"> </div> <p>(Detalhe 2)</p> <p>[...] Aqui eu tô na rua. Lá perto de casa, em outro lugar. Tem vários cursos lá, marcenaria, eletricidade, fazer comida, computação mas é só com 16 anos que pode e eu tenho 15, tô na sexta série".</p> <p>[...] "Esse é daqui da sala e tem outro desenho que eu faço também que é ali e aqui".</p>

QUADRO 2

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 2 Idade: 10 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 2º ano</p>	<div data-bbox="421 427 815 714" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="523 725 735 752">(Desenho completo 1)</p> <div data-bbox="434 813 836 1055" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="536 1055 643 1081">(Detalhe 1)</p> <p data-bbox="416 1093 836 1151">Refere-se ao desenho trazendo três elementos: um fantasma, um cara e ele.</p> <p data-bbox="416 1167 836 1261">Em relação a árvore e a nuvem diz que é outra história. Ele e mais dois colegas. "O Warley, o Carinhos e eu".</p> <p data-bbox="416 1276 836 1442">Eram quatro fantasmas, um era mau. Trancou a porta do cara para os outros não passem. O cara dá um tiro. O cara morreu. "O fantasma saiu rapidão. Sou eu o fantasma".</p> <p data-bbox="416 1458 836 1592">"Fantasma não morre, ele é o principal, por isso eu fiz ele até verde". Continua: Na época dos fantasmas, dos milagres, nem dinossauro existia ""</p> <p data-bbox="416 1608 836 1702">O aluno refere-se ao desenho dizendo: "Escola brigando." "O menino que eu dei um soco na barriga dele".</p> <p data-bbox="416 1718 836 1957">No quadro estava escrito "leitura", que a professora escreveu. Não lembra o nome dela. Todo mundo escrevendo, queria dar um soco na cara dele e depois deu na barriga. Caçou confusão, mexeu com a prima dele. Lembra o nome do menino em quem bateu.</p>	<div data-bbox="916 427 1310 714" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="970 725 1182 752">(Desenho completo 2)</p> <div data-bbox="916 801 1294 1055" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1034 1055 1141 1081">(Detalhe 2)</p> <p data-bbox="890 1093 1342 1151">Não tem medo de ninguém. Cita o nome do irmão e do primo de criação.</p> <p data-bbox="890 1167 1342 1301">Ele brigando depois brincando - não pode deixar ninguém passar. Meninas e meninos no banheiro. Professoras na sala dos professores.</p> <p data-bbox="890 1317 1342 1525">O menino deu um "socão" nele, "bicudão". Defendeu a prima, apanhou do outro. [...] "Nós tão de guerra, bota a cara!" "Aqui eu brigando e depois que eu brinquei" [...] "Aqui é o sol, eu tava perto dele e depois brigou e ficou triste".</p> <p data-bbox="890 1541 1342 1780">Refere-se aos colegas usando apelidos: salvou batendo no grandão. O "pequenininho, a gente chama ele de "capoeirinha". "Pequenininho do meu tamanho, e já do bonde". Continua: O Carlinhos, Marquinho, "doidinho", "cão barros", o "poeirinha", um monte de bandido cabuloso, o "bonde do Godó".</p> <p data-bbox="890 1796 1342 1957">Explica que ser do bonde é roubar, matar. "Eu vou fazer um bonde pra mim e você não conta pro meu pai" [...] "Vou falar: bota a cara Marquinho, para com a guerra dele. Vai chamar "só cara cabuloso, só os potente."</p>

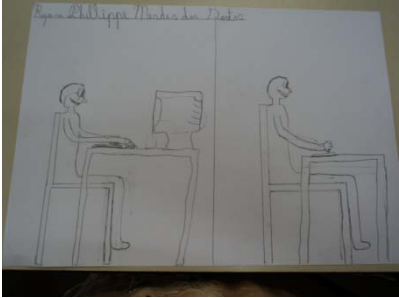
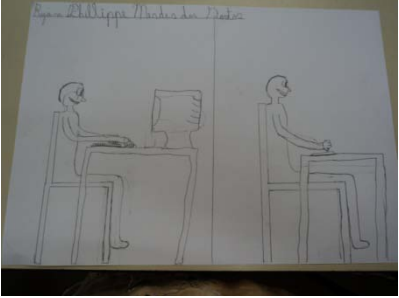
QUADRO 03

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 3 Idade: 9 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3º ano</p>	<div data-bbox="432 416 823 678" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">(Desenho completo 1)</p> <p>Refere-se à sala de recursos ressaltando o material pedagógico, o mobiliário e as atividades: armário com os “negócios,” prateleiras com livros, as cores, o material de pintura, brinquedos, cadernos, computador. “A gente usava pra estudar [...] cortar e recortar palavras, ler, escrever o nome no quadro” [...]. “eu colava ‘r’ em vez do ‘g’” “[...]” “foi bom, aprendi”.</p> <p>[...] “Um menino. Aqui sou eu, fazendo um desenho [...] porque aqui é a mesa e a cadeira”.</p> <p>[...] “Sobre a diferença entre as duas salas sublinha: “Diferença é que aqui (sala de recursos) a gente estuda e aqui (sala comum) a gente estuda um pouquinho”.</p> <div data-bbox="480 1447 815 1697" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">(Modelagem 1)</p>	<div data-bbox="935 416 1310 678" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">(Desenho completo 2)</p> <p>Descreve a sala comum, ressaltando o material pedagógico, o mobiliário e as atividades: “Lá na minha escola, na sala da minha escola. Aqui eu fiz o quadro que a professora passou umas continhas pra gente fazer e a gente fez. Aqui é o armário onde a gente coloca os materiais e aqui é a mesa dela e esse aqui é a porta pra sair e aqui as mesas e as cadeiras”.</p> <p>[...] Os quadradinhos... ”uma prova de matemática. Dois x três. Tudo de vezes. A professora colocou a resposta no quadro [...] “a gente copiou de um até cem e depois a professora de educação física levou a gente pra quadra pra gente brincar”. [...] Sobre a modelagem o aluno diz que fez uma árvore, uma estrada e uma placa com quebra- molas.</p> <div data-bbox="940 1458 1278 1709" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: center;">(Modelagem2)</p>

QUADRO 04

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 4 Idade: 12 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 4º ano</p>	<div data-bbox="440 427 810 680" data-label="Image"> </div> <p>(Desenho completo 1)</p> <p>Nesse desenho o aluno se refere ao ambiente escolar nas duas salas : de recursos e comum:</p> <p>“Eu fiz eu mexendo no computador(o mouse, o teclado) e brincando nos jogos[...]Gosto muito de desenhar, colorir.”[...] E também fiz minha professora com cara de brava que era muito assim, fiz ela com cara de séria por causa que ela não gosta muito de mim[...] Minha professora de lá(da escola comum) e a professora daqui(da Escola especial).</p> <p>- Refere-se à sala de recursos como um lugar para melhorar o comportamento,” se a gente mudar o comportamento eles pode mandar pra outro lugar”. Lembra que frequentou o “negócio psicopedagógico e “eu não tava melhorando na escola(escola comum) e eles mandaram eu pra cá”(Escola especial).</p> <p>O aluno confecciona em massinha a professora da Escola comum e a professora da sala de recursos.</p> <div data-bbox="432 1440 820 1697" data-label="Image"> </div> <p>(Modelagem)</p> <p>O aluno acrescenta que veio “por causa da bagunça na escola. Aprontava com a professora. Por causa de não fazer nada. A professora faltava e vinha outra e ficava na sala, eu não gostava dela[...] aí veio a (cita o nome da professora da sala de recursos e de outras da sala comum). Gosta da sala de recursos , disse que melhorou muito: matemática, português e ciência, mas veio para “melhorar o comportamento”.</p>	<div data-bbox="900 416 1283 663" data-label="Image"> </div> <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>Num segundo momento o aluno divide a folha ao meio e desenha os dois ambientes na mesma folha. Refere-se às atividades nas duas salas: a sala de recursos e a sala comum. A professora (cita o nome da professora da sala de recursos) ta mandando eu fazer alguma coisa no quadro e lá(na sala comum) ta mandando eu fazer uma continha e aí eu falei com a professora de matemática que eu to precisando muito de aprender é continha de matemática, de divisão [...] errei tres e acertei o resto [...] ela falou que tava errado”</p> <p>Junto a sua fala sobre a escola apresenta situações de sua vida familiar: “Um dia eu tava contando pros meninos lá que minha mãe me batia com panela, me bate[...] aí ela (a professora)”virou pra mim e falou assim que era tudo mentira, que tudo que eu falava era mentira, [...] aí eu não assisto a aula dela, toda vez eu saio da sala”. Cita o nome dos orientadores, da diretora, dizendo que não gosta deles, porque mandam bilhete pra sua mãe.</p> <p>[...]”Convivo com as crianças dessa escola(refere-se à Escola especial), pode ser deficiente, mas muito legal. Criança já de lá (refere-se à Escola comum), não gosto muito não. Eles me chamam de gordo, baleia. As vezes judia de mim, começa a me bater. A diferença é que lá os meninos são normais, aqui não sabe xingar palavrão. Lá xinga. Nunca ví eles xingando não(refere-se à Escola especial). [...] ”Aqui (na sala de recursos) gente conversa. A professora fala com a gente, dá atividades no computador: o coelhinho sabido, losango, quadrado, retângulo. Pede pra desenhar, fazer cartinha pro Papai Noel ou para outra pessoa. Ela(cita o nome da professora da sala de recursos) pergunta se estamos bem.[...] ”Aqui menos crianças. Não dá muito trabalho. Faz diferença.”</p>



QUADRO 05

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 5 Idade: 11 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 4º ano</p>	 <p>(Desenho completo)</p> <p>O aluno divide a folha ao meio apresentando os dois ambientes: a sala de recursos e a sala comum. Refere-se às atividades pedagógicas nos dois espaços: “eu fui lá e joguei um pouquinho de jogos, uns joguinho de carro, uns jogos educativos, e esse aqui é eu na escola, (referindo-se à escola comum) eu aqui sentando na carteira, comecei a escrever, estudando lá, escrevendo as coisas de matemática”.</p> <p>“Eu faço aqui todos os membros do computador são importantes menos o fone, o fone até que não é muito importante não.[...] Eu gosto de ficar mexendo nele, aprendendo umas coisas de carnaval, do Natal, de tudo que a professora fala.” Cita o nome da professora de um outro espaço educacional que frequenta: a creche.</p>	 <p>(Desenho completo)</p> <p>Volta a falar sobre a escola comum: “eu chego na sala, começo a escrever né o que a professora fica copiando no quadro[...]ela passa algo no quadro sobre matemática, númeose aí eu tenho que escrever com a letra bem gandoná, que ela sabe que quando a gente escreve com a letra pequena daqui a pouco nossa letra fica desse tamanhinho aqui (mostra com mão que a letra vai diminuindo)[...] “E depois chegando lá no sexto ano e a gente volta com a letra que a gente tava”.</p> <p>O aluno acrescenta: “eu sou muito de fazê, colori não. Quero deixar preto e branco”</p>



QUADRO 06

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	1 Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 6 Idade: 10 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3º ano</p>	<div data-bbox="427 416 826 685" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="523 719 724 745">(Desenho Completo)</p> <div data-bbox="427 759 826 1016" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="571 1052 676 1079">(Detalhe 1)</p> <p data-bbox="411 1090 836 1592"> “Aqui a gente tava na sala da Dona x(cita o nome da professora da sala comum) e nós chegou e nós tomamo café e viemos pra sala e ela mandou nós pesquisar sobre a baleia. E depois nós jogou. Eu tinha que levar a comida que a mulher tinha cozido e levar pro fazendeiro pra vender na roça.” Referindo-se à sala de recursos, o aluno relata uma história sobre o pombo que trabalhou no computador: quando o pombo ele levava uma carta e voava ele levava a carta mas só que ele tinha que ficar esticando pelo nariz porque tinha um imã o nariz, tipo uma bússola. </p>	<div data-bbox="903 416 1302 685" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1002 707 1203 734">(Desenho Completo)</p> <div data-bbox="903 759 1302 1016" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1038 1052 1144 1079">(Detalhe 2)</p> <p data-bbox="890 1090 1342 1630"> “Esse aqui era que o menino chegou na sala e perguntou se o mosquito era mamífero e nós começou a estudar, a professora pegou ocaderno de ciência e o meninomesmo que tinha perguntado se o pombo, o negócio do mosquito pediu para beber água.” Referindo-se à sala comum, o aluno disse: “aqui é o menino que perguntou do pombo e do mosquito”. Do mosquito e da baleia. É eu pesquisando sobre o mosquito, na sala de aula.”[...]”Nós descobriu que mosquito não é mamífero, não passa infecção, ele também não passa doença, não morde, não pica, ele só toca na gente, mas quando ele toca deixa uma sujeirinha qu fica pssando na bosta”. </p>

QUADRO 07

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 7 Idade: 16 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 4º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>“Quando na sala de recurso a... (cita o nome da professora) ela ensina muitas coisas e eu aprendi e ela também ensinou como as continhas, as contas e eu fui lá e deu certo. Depois a gente foi lá no computador mexeu, brincamos de alcatéia e eu acertava e quando eu acertava ganhava ponto no computador e também eu e... (cita o nome de três colegas) Mayla, Laisa, e Willian, fez a nossa parte e todos tavam certo e depois a professora fez a gente fazer uma apresentação: aí eu fiz minha apresentação, eu era baleia, meu colega era inseto, a... (cita o nome das colegas) fez a parte dela [...] Uma era estrela, outra dançarina.”</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“Ela (a professora da sala comum) trazia os papel pra gente fazer o exercício e a gente colava na matemática, recortava o preço e colava no caderno e depois fazia a operação, a conta e o total da conta. Por exemplo, multiplicação, a continha, tipo ver qual que dava, e depois ela passou continha de divisão e eu fui aprendendo, agora continha de mais e dividir ela ensinava, ficava na mesa e pegava as tampinhas pra ver quanto que dava o total e eu contava e no total deu é... sei lá”. Ela é boa também, ela é boa professora, trata a gente bem, mas se você for lá ela trata a gente super bem, ela é boa também e eu acho que eu vou aprender muito porque é importante a gente aprender. Importante a gente aprender, passar de ao, e quando chegar na sexta série tiver na quinta série eu vou ter que estudar muito porque na quinta série eu vou fazer de manhã e ao tem só um professor então a gente tem que estudar porque a quinta série ta chegando né e vai ser bom pra mim passar de ano e vai ser muito legal.</p>

QUADRO 08

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 8 Idade: 8 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 1º ano</p>	 <p>(Desenho completo 1)</p> <p>Num primeiro momento o aluno diz: “é uma bola” “Eu!” “não quero conversar”.</p> <p>Num segundo momento a aluna cita o nome da professora da sala de recursos.</p>	 <p>(Desenho completo 2)</p> <p>“Bola também”. Num segundo momento a aluna cita o nome da Escola comum onde estudou. Recusa-se a fazer outro desenho; “Não quero fazer.” Cita o nome da professora da sala comum da Escola especial.</p>

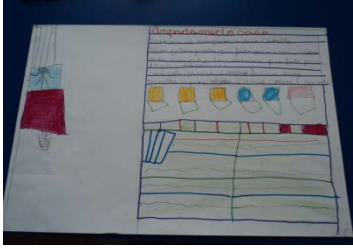
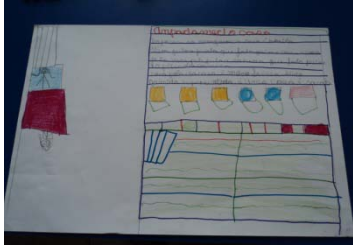
QUADRO 09

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 9 Idade: 7 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 2º ano</p>	<div data-bbox="432 423 783 658" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="509 680 708 707">(Desenho Completo)</p> <div data-bbox="427 754 793 983" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="568 1028 679 1055">(Detalhe 1)</p> <p data-bbox="411 1106 836 1899"> “Lá a gente estuda, copia do quadro, copia do livro, a gente brinca, a gente faz um texto, a gente lancha e volta, a gente faz para casa, pede para marcar um “X”, a gente escreve, faz o dever de casa.” [...] “E esse aqui é do jogo de continha Do jogo de continha, a gente sabe que 1+1 é 2, e 2+1 é 3, e 3+1 é 4, e 4+1 é 5, e 5+1 é 6, e 6+1 é 7, e 7+1 é 8, e 8+1 é 9, e 9+1 é 10, e 10+1 é 11, e 11+ 1 é 12. A gente escreve as palavras difíceis cachorro, dragão, porco, lixo, mesa, cadeira, rádio. A professora põe no quadro e a gente escreve a gente tem que copiar tudo que ela põe e ela põe outra coisa pra gente copiar, prova [...] Ah é, tem que acertar tudo ‘A professora põe no quadro e a gente escreve a gente tem que copiar tudo que ela põe e ela põe outra coisa pra gente copiar, prova [...] Ah é, tem que acertar tudo. [...] É a mesa da professora. “A régua, a outra régua, o lápis, a borracha”.” </p>	<div data-bbox="904 423 1256 658" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="987 680 1187 707">(Desenho Completo)</p> <div data-bbox="892 719 1254 947" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1018 992 1129 1019">(Detalhe 2)</p> <p data-bbox="892 1068 1340 1682"> Esse aqui é o quadro, essa aqui é a mesa da professora, esse aqui é eu e as cadeiras e as mesas, o computador”. “Nossa sala, nossa mesa, nossos materiais, nosso computador, nosso banco.” “O aluno na mesa com o livro na mão lendo, ‘eu!’ [...] Uma pessoa apaixonada pela professora”. [...] “É jogo de peça, tem que pegar a peça e colocar e depois você coloca outro jogo e tem que achar todas as peças e colocar tudo e tem que acertar tudo. É ganhar ou perder.” [...] Perdi. E depois eu coloquei outro jogo e eu ganhei. Aí com outro jogo de carro, colocar pneu no carro fica tudo desmontado e tem que colocar, tem que montar ele, colocar pneu e depois vidro e depois outra roda, quatro roda e depois é só dirigir o volante.” </p>







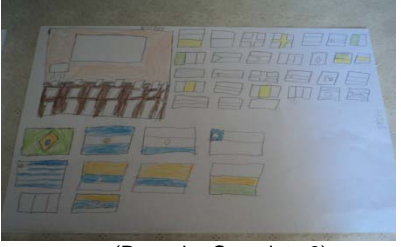

QUADRO 10

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 10 Idade: 8 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 2º ano</p>	<div data-bbox="443 427 807 658" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="517 667 734 696">(Desenho Completo 1)</p> <div data-bbox="440 741 810 976" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="580 985 670 1014">(Detalhe)</p> <p data-bbox="411 1025 839 1599"> “Isso são coisas que eu vi na aula de recurso, isso que eu vê todo dia: O morcego, e aqui é o pássaro, que ele avoa e pousa nessa árvore aqui, que é o ovo dele e aqui sou eu. Copiando o alfabeto. Isso daqui é um ovo de cobra. É a minha sala, aqui é pássaro. E aqui é o ovo do pássaro. [...] “O abecedário e com letra cursiva e maiúscula e minúscula, só isso.” Só isso. Eu saio da sala. É, eu era um pássaro e fora da sala e a sala voando junto comigo aí eu fui lá rapidão e a sala não podia ir e minha asa queimou e eu fui. Porque ela não podia voar tão rápido só eu.” [...] Saindo da sala “pra comprar outra asa”. </p>	<div data-bbox="895 427 1246 658" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="959 667 1176 696">(Desenho Completo 2)</p> <p data-bbox="890 779 1342 1061"> Lá na sala (referindo-se à sala comum) não tem nada e os pássaros não vai pra lá. Lá não tem nada. [...] E nessa aqui, nessa tem, no pátio (referindo-se à sala de recursos). É que eu tinha uma asa e foi lá a sala voou rapidão e foi pro espaço e foi lá o gato também avoou e eu tinha uma água e ele quis tirar a água de mim. Sei lá”. </p>



QUADRO 11

I Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 11 Idade: 9 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 3º ano</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>“Era uma vez a menina né, aí ela tava andando e o pai dela chegou aí falou assim menina, filha você não vai embora não? Não pai eu vou brincar mais 5 minutos e depois ela foi saiu e foi pro parque né, foi ela, a mãe dela, o pai dela, o irmão dela, o tio dela e o irmão dela, foi todo mundo da família dela, aí chegou lá no parque e começou andar nos brinquedo. “É sobre a sala de recursos”</p> <p>“O sapo caiu na armadilha, a casa é bonita, a vaca pulou a janela, quem falar primeiro come a bosta dela, a vaca pulou a janela quem falar primeiro é filha da menina.” “É sobre a sala de aula”</p> <p>[...] “Aqui eu escrevi chão, carteira, aqui é a minha roupa, aqui eu fiz o quadro e essa aqui é a mesa e eu e a (cita o nome da professora da sala de recurso) e eu tava estudando poesia”.</p>	 <p>(Desenho completo)</p> <p>Quando solicitada a falar sobre o desenho referente à sala comum diz: “É a história que eu contei. Mas eu não copieei a história eu só fiz um negócio, eu só lembrei a história e eu te contei. “Ela me deu um texto pro quadro não ficar desenho, lá na sala.” Eu fiz isso só pra mim ler pra você”. “Uma mesa pra mim e outra pra professora. A carteira e aqui é eu e a porta. [...] Só que é a carteira e meus amigos.”</p> <p>[...] A gente pode agora pegar um texto pra eu treinar minha leitura pra você?</p>



Quadro 12

I Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 12 Idade: 16 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 5º ano</p>	 <p>(Desenho Completo)</p>  <p>(Detalhe 1)</p> <p>“Aqui eu chego e falo com a (fala o nome da professora), escrevo no quadro como se eu fosse o professor e jogo só isso, jogo.” [...] “De recurso, faço o que eu quiser. É que eu escrevo no quadro. Legal, eu tava brincando de ser professor”.</p>  <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“Na sala de recurso eu faço trabalho de Natal, fica tão legal, até que eu inventaria a loucura”. [...] Cita o nome da escola especial. Aqui é o quadro, cadeira do professor e carteiras dos alunos. Prontinho. [...] Sobre a diferença entre as salas refere-se à sala de recursos como um lugar de “fazer trabalho, colorir e enfeitar tudo, enfeitar lá na casa também. Aqui ajuda. Nossa! Pintar, colorir Natal e escrever também, desenhando e etc...”</p>  <p>(Modelagem 1) Sala de recursos: mesa e cadeiras</p>	 <p>(Desenho Completo)</p>  <p>(Detalhe 2)</p> <p>“A blusa tem trevo. Eu estudo e vou pro recreio, e volto pra sala e tenho que estudar depois do recreio e depois vou de escolar. Estudo Matemática, português, ciência, geografia. É legal. Semi reta, multiplicação, fração e por aí vai.”</p>  <p>(Desenho Completo 3)</p> <p>“As cadeiras, o quadro, a cadeira do professor Até 2006 [...] Lembra o nome das professoras dos anos anteriores: na primeira com x depois foi y e depois com a z e aí tem mais professoras e tá no mesmo esquema. Acabou?” [...] Tem que estudar, fazer prova, brincar no recreio, fazer educação física, gincana de prendas na festa junina, fui campeão do ano passado com a (nome da professora). “Aqui eu faço pesquisa.” (fala o nome da escola comum)</p>  <p>(Modelagem 2) Sala comum: mesa e cadeiras</p>

QUADRO 13

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 13 Idade: 12 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 6ª série</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>“Essa aqui é a Escola... (cita o nome da Escola especial) é porque eu gostei demais e agora eu gostaria de falar uma coisa, que é a sala da minha (cita o nome da professora). Eu nunca mais vou esquecer ela, é mais legal, é a arte, é o computador e o recreio”.</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“É se eu desenhei ele é porque eu estudo aqui e na escola estadual eu estudo e coloro e aí eu fico dormindo”.</p>


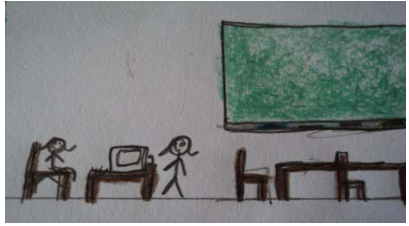


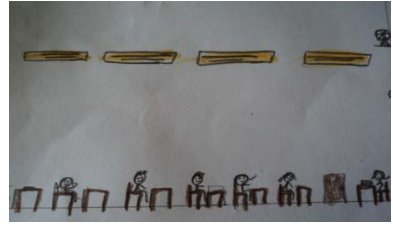
QUADRO 14

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 14 Idade: 14 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 5º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>“O quadro, o computador, a mesa com as carteiras, aqui sou eu e minha colega. Estamos brincando. Não lembro de quê. Aqui é o armário com o material, livros de história, caderno, jogo.</p> <p>Da sala de recursos. Essas são as cadeiras e a mesa da sala de recurso. E a sala de recurso é muito bom, Aprendi ler aqui na sala de recurso. Isso aqui é o armário, lá são as mesas do computador, esse aqui sou eu e meu irmão e a entrada da cantina, tudo é bom. Isso aqui é o quadro. A (cita o nome da professora da sala de recursos) que me ensinou a ler”.</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“Essa aqui é a Escola que eu estudava ano passado e a sala, e esse aqui esse ano eu to estudando (Cita o nome da escola comum). Aqui tem uma quadra e a sala também. Essa aqui é a sala, essa aqui é a quadra da escola, essa é a escola Henrique Diniz, meu nome é (cita seu nome). Essa é a sala da escola e a quadra que a gente joga bola. Aprendi muitas coisas”.</p>





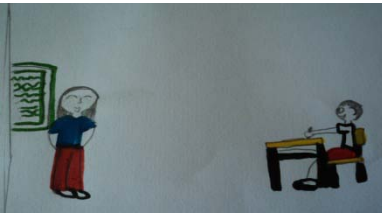
QUADRO 15

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 15 Idade: 8 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 2º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>“Ela (professora) nos deu um brinquedo para brincar e eu guardei no lugar. E a diretora foi lá e falou você é bonzinho. Nesse aqui. Estou na sala da (cita o nome da professora da sala de recursos). E ela pediu pra eu fazer o desenho. Eu estava colorindo o colete. Tem brinquedos. Dessa sala? Eu estava desenhando. Quando eu fui ver eu vi um menino jogando no computador e o menino chegou na porta pedindo licença e com exercício na mão para ver. Aqui eu aprendo mais. O abecedário, os números. Esse ensinamento é porque eu estava muito ruim na escola, nessa daqui. Aí depois eu comecei a melhorar no exercício de matemática”.</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“Esse dia foi o dia que eu estava conversando com meus amigos e a professora estava passando coisas no quadro. Ela parou para explicar o exercício que ela estava fazendo no quadro, sobre o sol e a árvore. E o dia da árvore. E o sol vai crescendo a árvore e sai o ar para a gente. Aqui eu estava com meu amigo x, y z, e eu e meus colegas, aí a professora estava ensinando a gente do sol e a árvore. Porque o sol reflete na árvore e aí sai o ar pra gente. Aí ela falou que não pode matar as árvores. Por causa que a gente precisa delas. Por causa do ar. Aqui Tem a sala de informática. Nada é diferente por causa que lá dá desenho e aqui ensina matemática, tudo, passa coisa no quadro. Tenho tipo uns erros. De “s” com som de “z”. Isso que eu tenho dificuldade. Quando a professora escreve na frente eu não tenho muita dificuldade. Ajuda.</p> <p>[...] Sobre a diferença entre as duas salas diz: Aqui e aqui é a mesma coisa pra mim, porque tem algumas mesas que são maiores e umas que são de três mesmo. A mesma coisa. E tem o computador. Aqui também, ela ensina a gente coisa no computador e ensina matemática também e coisa no quadro. [...] Quando tem ditado surpresa. [...] Que eu gostei de estudar? Nas duas”.</p>

QUADRO 16

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 16 Idade: 15 Sexo: feminino Escolaridade: 4º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p>  <p>(Desenho Completo2)</p>  <p>(Detalhe 1)</p> <p>“Aqui é a escola daqui que é onde eu gosto mais, aqui tem o computador, aqui ta a professora, aqui ta eu, aqui os quadros, aqui os livros, o negócio de guardar os livros e aqui o lugar de guardar coisas da professora, aqui ta o desenho da cadeira e da mesa.”</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p>  <p>(Desenho Completo 2)</p>  <p>(Detalhe 2)</p> <p>“E aqui é da escola de lá, Mendes Júnior, que as pessoas ta assistindo a aula e aqui ta a professora, os cadernos, o quadro, o relógio, a porta e só”. A aluna disse ainda que gosta mais de estudar na sala de recursos e que no desenho da sala comum encontra-se assentada no una última careteira da sala.</p>



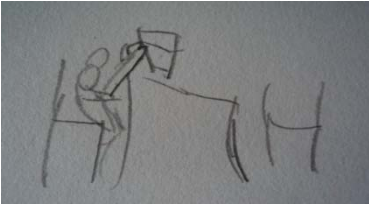



QUADRO 17

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 17 Idade: 11 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3º ano</p>	<div style="text-align: center;">  <p>(Desenho Completo)</p>  <p>(Detalhe 1)</p> <p>“Aqui eu fiz na sala da (cita o nome da professora da sala de recursos), eu tava desenhando e a professora tinha deixado aí eu lembrei desse momento e eu desenhei ele. Eu estava fazendo um desenho. Eu gostei de fazer foi a professora e o quadro mais eu. O quadro mais eu e só. Difícil não foi nada. Foi tudo fácil”.</p> <div style="text-align: center;">  <p>(Modelagem)</p> <p>O aluno faz em massinha as professoras das duas salas.</p> </div> </div>	<div style="text-align: center;">  <p>(Desenho Completo)</p>  <p>(Detalhe 2)</p> <p>“A gente tava na sala da minha escola, a (cita o nome da Escola comum). Aqui está minha professora que chama (cita o nome Da professora da sala comum) Aí esse desenho é eu, escrevendo o que tava no quadro e a professora esperando eu entregar. Eu gostei de desenhar a cadeira, o quadro e a minha professora e o que eu achei mais difícil foi a professora porque coloquei errado, ficava baixo, pequeno e aí eu consegui colocar desse tamanho”.</p> <p>Sobre a diferença entre as duas salas o aluno diz que na sala comum tem mais escritos e que no desenho os lustres são diferentes.</p> </div>

QUADRO 18

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 18 Idade: 13 anos Sexo: feminino Escolaridade: 4º ano</p>	<div data-bbox="435 427 815 667" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="517 678 735 707">(Desenho Completo 1)</p> <div data-bbox="429 750 821 972" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="517 983 735 1012">(Desenho Completo 2)</p> <p data-bbox="445 1059 807 1193">Não consegue discernir qual desenho significa a sala de recursos e a sala comum. Não fala nada a respeito dos desenhos.</p>	<div data-bbox="927 427 1307 667" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1008 678 1227 707">(Desenho Completo 1)</p> <div data-bbox="920 750 1313 972" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1018 983 1236 1012">(Desenho Completo 2)</p>



QUADRO 19

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 19 Idade: 8 anos Sexo: masculino Escolaridade: 2º ano</p>	 <p>Refere-se à esquerda do desenho: “aqui tá cedo” e sobre a direita do desenho: “aqui tá noite”.</p>  <p>(Desenho Completo)</p>  <p>(Detalhe 1)</p> <p>“Aqui eu tava lendo um livro e depois eu chamei a professora e ela não quer vim e depois eu fui e tava lendo o livro a professora deixou e depois eu fui brinquei de tampinha e fiquei aqui, fiz desenho assim” [...] “Aí eu tava olhando pra trás se alguém me dava um susto por isso que eu tinha, por isso que eu olhava pra trás e ficava com medo da professora me dá um susto. Aqui ta cedo”.</p>	 <p>Diz que o desenho esse ficou feio e Faz outro.</p>  <p>(Desenho Completo)</p>  <p>(Detalhe 2)</p> <p>“Eu tava estudando e depois eu tava escrevendo e depois eu fui pra outra escola de cedo e depois eu estudei e joguei jogo de tampinha e depois os meninos foram embora e eu fiquei e depois eu fui embora e eu tinha que copiar um livro grandão”. [...] “Aqui eu tava estudando isso e isso e isso. Copiar muito e de noite eu fui embora. Tava lendo um livro de bicho. Fazendo um negócio de coelho. Eu vou embora cedo depois eu tenho que fazer de 0 a 100 e depois se eu não acabo, fico e depois que eu acabo eu vou embora”.</p>



QUADRO 20

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 20</p> <p>Idade: 14 anos</p> <p>Sexo: Masc.</p> <p>Escolaridade: 8º ano</p>	<div data-bbox="427 423 810 669" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="512 719 727 745">(Desenho Completo 1)</p> <p data-bbox="413 790 831 1218"> “Esse desenho é eu e a (cita o nome de duas professoras da sala de recurso) faltou a mesa do professor. Achei legal (estudar aqui). Acho as salas diferentes. Eu achei a escola muito legal e muito elegante. Quando eu estudei aqui na escola em 2001 achei muito elegante ter uma aula de computador. [...] “Eu não to conseguindo falar não. Tô com medo da chuva.” (Nesse momento caía forte tempestade o que nos levou a interromper a entrevista). </p>	<div data-bbox="887 423 1270 669" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1002 719 1217 745">(Desenho Completo 2)</p> <p data-bbox="892 790 1342 1435"> “O desenho da minha sala lá no (cita o nome da escola comum), na verdade foi desde 2006 e nós estamos em 2011, então foi 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, seis anos. Lá eu gosto de matemática, português, história e geografia, mas eu tenho aula de inglês lá com o professor (cita o nome do professor) você conhece esse professor? Eu tenho aula com ele no terceiro horário. Tem os meninos da minha sala sentado na cadeira estudando. Só faltou a mesa do professor.” Tá elegante esse ano aqui, que to estudando direito e tem gente na minha sala que faz muita bagunça, que vai embora da sala, dois meninos da minha sala saíram correndo e a coordenadora da escola xingou. Não pode sair da sala não.” </p>


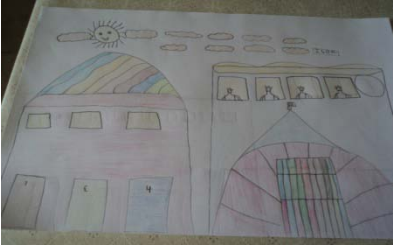
QUADRO 21

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 21 Idade: 10 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>Não quis falar sobre os desenhos. Disse apenas: “esse aqui é o armário” e “passarinhos voando”. Ao insistirmos na continuidade da narrativa diz: “tenho preguiça.”</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>Em um segundo momento sugerimos um novo desenho e o aluno recusa dizendo: “Não! Consigo não.” [...] “É passarinho voando. Só isso”.</p>

QUADRO 22

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 22 Idade: 12 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3º ano</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>“Que a Escola lá na (cita o nome da escola comum) eu não aprendia nada, mas aqui eu já to aprendendo a ler a escrever.”</p> <p>(O coração significa a sala de recursos, mas não quis falar sobre ele)</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>“Eu tô aprendendo futebol. Quando a gente vai pro parque com a professora de educação física (cita o nome da professora da Escola especial) a gente brincava todos os dias de futebol lá, eu adorava.”</p> <p>(O desenho da quadra de futebol se refere à Escola especial)</p>


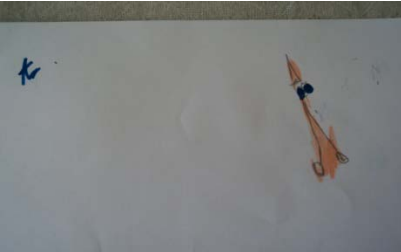


QUADRO 23

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 23</p> <p>Idade: 12 anos</p> <p>Sexo: Masc.</p> <p>Escolaridade: 4º ano</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>“Escola (cita o nome da escola especial), to na janela, estudando.</p> <p>Eu vi a porta, vi a escola e eu entrei, fiquei esperando a professora pediu pra eu copiar um desenho, eu copieei, pra escrever o meu nome, eu escrevi, e era da sala da (cita o nome da professora da sala de recurso). Ano passado. Ano passado eu comecei a estudar aqui. [...] A professora (cita o nome da professora da sala de recursos) pedia pra eu falar a letra U, a letra B, a letra C, eu mexia no computador, podia jogar jogo, quem sabe jogar, contava história, historinha.”</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>“Aqui é a Escola (cita o nome da escola comum), sala 3, sala 3, quarto ano, estou perto da janela, estudando. [...] Quando eu entrei aqui na sala, foi na sala 6. Agora eu passei pra 3. Eu passei pra 3. Quarta série. Minha professora chamava (cita o nome da professora que dava aula no ano anterior da escola comum) agora chama (cita o nome da professora da escola comum do ano atual). Da outra série minha professora chamava é, esqueci o nome.” [...]</p> <p>“Atividade é bom. A professora ensinava ler, ensinava escrever no quadro pra nós copiar, desenhar, ela escrevia no quadro uns negócio. Sei ler um pouco... Acho que é só.”</p>

QUADRO 24

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 24 Idade: 17 a Sexo: Masc. Escolaridade: 7º ano</p>	<div data-bbox="419 427 820 674" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="512 719 727 745">(Desenho Completo 1)</p> <p data-bbox="408 792 831 1330">“Aqui... De arte que eu fiz, eu sei desenhar desde 10 anos que... na sala de recurso” [...] “É aqui, é a quadra com a árvore. Eu queria voltar pra escola (cita o nome da Escola especial). Aqui é melhor porque aqui tem o (cita o nome de um colega) e eu queria ficar com ele.” E esse aqui em cima seria meu nome. E eu também queria voltar pra escola... (Cita o nome da Escola especial e também o nome da Escola comum anterior onde estudou com esse colega). Ao falar sobre o desenho cita o nome da professora da sala de recursos: “Lá tem árvore que nem naquele dia que teve festa”.</p> <div data-bbox="456 1346 783 1592" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="555 1599 683 1626">(Modelagem)</p>	<div data-bbox="887 427 1305 674" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="995 719 1211 745">(Desenho Completo 2)</p> <p data-bbox="887 792 1342 1330">“Desenho de arte. É de pintura, aquelas bolinhas. E a outra foi um corpo”. (Refere-se às modelagens em massinha: “Aqui é um porco e um bonequinho cuidando do porco e aqui é duas cobras a cobra mãe e a cobra filhote e aqui um helicóptero que eu fiz” (cita o nome da escola onde estuda atualmente). [...] “A professora me xingou. (Cita o nome da professora da Escola comum). [...] “Eu não fiz direito, eu sei fazer direito só que saiu errado que minha mãe tá me esperando”. [...] O aluno passa a citar os membros de sua família (irmãos, avós, primos) e envia mensagens para o pai e a mãe.</p>

QUADRO 25

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 25 Idade: 9 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 2º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>“Esse foi da pintura. Não lembro que pintura é essa”.</p>  <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“Fiz esse aqui primeiro. Eu, aqui na escola, fazendo uma apresentação. O dia do anjo. Apresentação foi muito legal. Gostei. Meus olhos azuis. [...] Enxergo bem.”</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>(Não fala nada sobre esse primeiro desenho.)</p>  <p>(Desenho Completo 3)</p> <p>“Depois eu fiz esse aqui da escola (cita o nome da Escola comum).” Aqui. Colegas aqui. [...] Tô no meio. “Que eu estou na escola trabalhando e estudando na escola.”</p>

QUADRO 26

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 26 Idade: 8 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3º ano</p>	<div data-bbox="435 427 815 640" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="518 689 730 719">(Desenho Completo1)</p> <div data-bbox="435 763 815 999" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="571 1048 678 1077">(Detalhe 1)</p> <p data-bbox="416 1084 831 1294">"Eu custei fazer a cadeira. Eu fiz uma menina, eu to precisando da borracha..." [...] "É, eu custei fazer a roupinha da menina e fiz a cadeira, a mesa, a borracha, o lápis, o estojo e fiz o quadro e escrevi no quadro."</p>	<div data-bbox="892 427 1272 640" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1008 689 1220 719">(Desenho Completo2)</p> <div data-bbox="892 763 1272 999" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1061 1048 1168 1077">(Detalhe 2)</p> <p data-bbox="895 1084 1342 1368">" Eu fiz um... (aluno volta a falar sobre o primeiro desenho). "Escrevi isso aqui que eu não sei escrever ainda né? Escrevi isso (a marca da caixa de lápis de cor)" [...] "É. Eu fiz a mesa, a borracha, o lápis o caderno, cadê a borracha, ah tá aqui e eu fiz uma cadeira e um bonequinho que chama... "e eu fiz meu nome e a data."</p>





Quadro 27

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 27 Idade: 13 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 5º ano</p>	<div data-bbox="443 427 799 696" data-label="Image"> </div> <p>(Desenho Completo1)</p> <p>(Refere-se ao desenho inferior) “Esse desenho é por causa que eu tava pintando aqui minha sala, e aqui é o estado do Brasil, aí é aqui é eu e aqui é meu colega estudando comigo.”</p> <p>“É. Eu tava estudando e aqui é meu colega que tá comigo sentado e aqui é o estado lá da rua, quando dá sol, essas coisas, entendeu?”</p> <p>“Ele brinca, ele é um colega tipo um colega meu da minha colega, da sala, que a professora sempre chama atenção dele. Porque ele não faz as coisas direito. E aí eu ajudo ele, a professora pede pra eu ajudar ele entendeu? Que aí ele tem um pouco de dificuldade (ela fala essa palavra errado). Aí aqui é o computador e aqui é o espaço lá de fora.”</p> <div data-bbox="443 1245 799 1487" data-label="Image"> </div> <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>“Esse lugar comum é onde fica a janela, a porta, e aqui é eu na escola, aí aqui é um lugar muito colorido e a gente brinca, tem o computador, tem um monte de coisa.”</p> <p>“Vamos supor, a gente tá aqui no banco e nesse lugar aqui pode se tornar a sala inteira. E aqui pode ser o lugar de pensar. Aqui é a borboleta e aqui sou eu, eu to indo pra escola e a minha professora fica aqui desse lado e eu fico desse”</p> <p>“Aqui é onde que brinca, tá todo mundo aqui. Aqui é uma laje, que se chover não cai água na escola entendeu? Aqui é cheia de janela, aqui é o portão e aqui é a entrada</p> <p>Essa escola é o lugar que a gente pode brincar e fazer qualquer coisa, entrar, sair, entendeu, então essa escola é muito legal”</p>	<div data-bbox="890 427 1257 696" data-label="Image"> </div> <p>(Desenho Completo1)</p> <p>(Refere-se ao desenho superior) “Esse desenho é um outro lugar que eu sempre lembro da outra escola, aí aqui é um sol, aqui é uma piscina que não deu pra fazer Porque eu fiz a escola. Aqui é a escola, eu estudando. Em cima da mesa. Aqui é a janela e aqui é a... um negócio... É um negócio que faz fumaça”.</p> <p>“Esse espaço aqui é o lugar que aonde a gente tem mais vontade de brincar que escrever, não tem os amigos pra dar cotovelo, entende? E aqui é uma flor que eu fiz.” Esses lugares é na casa da minha avó que lá tem muito espaço pra brincar aí eu lembro de muita coisa que acontece na vida que não pode sair contando pros outros, vamos supor se você tem um problema que você não pode contar pros outros você fica quieta, sentada um lugar.</p> <div data-bbox="890 1245 1257 1487" data-label="Image"> </div> <p>(Desenho Completo 3)</p> <p>“Aqui é o lugar onde eu fico lugar comum, porque na sala de recurso tem computador, tem um monte de coisa, aqui, nesse lugar aqui, é uma árvore, aqui é uma nuvem e aqui é os passarinhos e aqui é uma borboleta e aqui é meu nome.” É o recreio. E aqui pode ser o lugar de pensar, que se a gente faz uma coisa errada a gente tem que sentar num lugar e pensar e se eu. Vamos supor se eu tiver de castigo eu posso ter o defeito que for mas a professora pede pra eu sentar num lugar, vamos supor de prova, só pra eu fazer a prova e quando bate o sinal todo mundo vem menos eu e na hora de ir embora também.</p> <p>Tem horário para brincar, horário pra lanchar e horário pra ir embora.”</p>

QUADRO 28

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 28 Idade: 11 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 4º ano</p>	 <p>(Desenho Completo 1)</p> <p>(Emite sons inteligíveis como: “mamãe” e “sol”)</p>	 <p>(Desenho Completo 2)</p> <p>(Não consegue falar nada a respeito dos desenhos a não ser emitindo alguns sons).</p>



QUADRO 29

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 29 Idade: 18 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 7ª série</p>	 <p>(Modelagem Completa 1)</p> <p>“Aqui é a sala aqui de recurso. A mesa e a cadeira. Aqui é normal, ficam em roda. As cadeiras ficam em volta da mesa.”</p>  <p>(Desenho Completo)</p>	 <p>(Modelagem Completa 2)</p> <p>“Aqui é a (cita o nome da Escola comum). “Isso é as mesas e as cadeiras Isso aqui são quatro fileiras dessa e três dessa. Fica em fileiras.”</p>  <p>(Desenho Completo)</p>

QUADRO 30

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 30 Idade: 8 anos Sexo: Masc. Escolaridade: 3ª série</p>	<div data-bbox="453 427 796 645" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="517 689 735 719">(Desenho Completo 1)</p> <p data-bbox="421 763 836 1048">“Aqui eu tô na sala de recurso, tô aprendendo muito e aqui eu fiz uma natureza com a árvore, o mato e chuva e o sol que chama o casamento da viúva e só Colorir, fazer as coisas, aprendendo muito, fazendo a natureza, ajudando a natureza a crescer mais e ajudando todos nós. Eu to fazendo, colorir um carrinho e a cadeira.”</p> <p data-bbox="421 1059 836 1305">“Aqui eu to sentado vendo as nuvens, vendo o sol, vendo a natureza, vendo a professora, prestando atenção no quadro, olhando, aprendendo e não destruindo a natureza nem o céu e não deixar lixo na rua e não jogar trem no chão. Só. E aqui ta eu estudando.”</p> <p data-bbox="421 1317 836 1525">“Bom estudar aqui. Foi bom demais pra mim. Porque eu não ficava a toa, lá em casa eu só ficava na rua, o tempo todo, 24 horas, jogando bola, então foi muito pra mim, me tirou um pouco da rua e me colocou na escola, foi muito bom.</p>	<div data-bbox="892 427 1230 645" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1007 689 1225 719">(Desenho Completo 2)</p> <p data-bbox="895 763 1342 1234">“Aqui é na minha sala (cita o nome da Escola comum) Os matos, tô vendo a terra, tô vendo como gira 24 horas, e isso só. Algumas coisas eu aprendo dentro dessa sala e outras nessa. Aprendo Matemática, português, geografia, coisas do Japão o que aconteceu na cidade e mais coisas que eu esqueci. E religião, português, geografia, história, matemática, muitas coisas”. E sobre a poluição, que nós estamos matando a poluição e daqui uns dias não haverá mais. [...] Só isso que eu tenho pra falar e obrigado”.</p> <p data-bbox="895 1279 1342 1451">Sobre a diferença entre os dois espaços educacionais o aluno apresenta a importância do estudo da natureza como argumento comum aos dois espaços, demonstrado também nos desenhos das duas salas.</p>

QUADRO 31

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 31 Idade: 8 anos Sexo: Fem. Escolaridade: 2º ano</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>(Conta a história do Chapeuzinho Vermelho.)</p> <p>(Refere-se ao desenho superior:) "Aqui é a sala também, aqui ta um menino escrevendo não sei (o que ele escreveu) porque eu não escrevi esse negócio não. Aqui eles tão pulando em cima da mesa, fazendo bagunça." "Aqui é a mesa."</p>	 <p>(Desenho Completo)</p> <p>Refere-se ao desenho inferior: "eu fiz aqui a sala de aula e aqui é os alunos, os meninos da sala."</p> <p>"Tem os quadrinhos na sala. Sala 12. É os quadrinhos de letras. Letras A, B, C, D,... (ela fala o abecedário todo)". Em seguida: "eu não quero falar mais não".</p>

QUADRO 32

Identificação	Referências à sala de recursos (desenho e elementos da narrativa)	Referências à sala comum (desenho e elementos da narrativa)
<p>Sujeito 32 Idade: 9 anos Sexo: masc. Escolaridade: 3º ano</p>	<div data-bbox="440 427 809 663" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="523 712 724 741">(Desenho Completo)</p> <div data-bbox="440 748 809 976" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="571 1021 679 1050">(Detalhe 1)</p> <p data-bbox="416 1099 836 1563"> “Esse eu fiz porque ela pediu pra eu desenhar e eu desenhei.” “Eu com a roupa de quadradinho e bolinha, com short e blusinha. Pijama” “Eu na sala de recurso, eu bem desenhando e tava na sala de repete chegou a notícia pra mim que era pra eu vir e fazer continha de vezes e mais e caça palavras e coloca no quadradinho.” “Pra mim é bom, os desenhos, o caça palavra, as atividades todas, de matemática, ciências, geografia, historia, português.” </p>	<div data-bbox="892 427 1260 663" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="975 712 1176 741">(Desenho Completo)</p> <div data-bbox="892 748 1260 976" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="1054 1021 1163 1050">(Detalhe 2)</p> <p data-bbox="892 1099 1342 1491"> “Eu na sala comum eu faço tudo e também eu vou bem com as professoras e quando elas mandam eu fazer um trabalho eu faço e eu coloquei na sala de recurso e to estudando aí eu fui lá e fiz desenho e escrevi sala de recurso e sala comum e escrevi o meu nome, e fiz meu desenho e pronto.” “Eu faço tudo porque senão eu tomo bomba e não ganho minha bicicleta por isso faço tudo As atividades, os para casa, os desenhos de ensino religioso.” </p>

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança e a diferença no processo de inclusão: entre o atendimento educacional especializado e a escola comum

Pesquisadora responsável: Martha Célia Vilaça Goyatá

Orientador: Doutor Júlio Flávio de Figueiredo Fernandes

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Telefones para contato: 3284 94 95; 9975 02 86

Identificação dos voluntários:

Nome da criança: _____

Nome do responsável: _____

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: A criança e a diferença no processo de inclusão: do atendimento educacional especializado à escola comum, sob responsabilidade da pesquisadora Martha Célia Vilaça Goyatá, necessitando para isso de seu consentimento.

Alguns estudos feitos a partir do trabalho com crianças nos falam da capacidade que elas têm em dizer algo sobre sua experiência, sejam elas consideradas normais ou com necessidades educacionais especiais. Observa-se também que muitas vezes elas não são ouvidas pelos adultos, trazendo conseqüências para o convívio social, familiar e também para o ambiente escolar. Diante disso, esse trabalho tem como objetivo analisar os significados atribuídos à sala de recurso e à sala comum, pelos alunos com necessidades educacionais especiais que estão matriculados nesses dois espaços, considerando que eles se encontram em processo de inclusão.

Trata-se de uma entrevista que será feita com cada aluno individualmente. Será pedido à criança que desenhe e fale um pouco sobre seu percurso escolar a partir do desenho. Poderão também fazer trabalhos com massinha. Essa entrevista será feita na própria escola em horário em que ele (ela) não estiver em sala de aula, sem causar prejuízo para sua

aprendizagem. As entrevistas serão gravadas e transcritas textualmente pela pesquisadora.

Os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins científicos, conforme previsto na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e não serão utilizadas em exposições públicas. Não será revelada a identidade dos sujeitos pesquisados, ficando garantido, assim o anonimato dos participantes. Os benefícios desse estudo visam contribuir para melhor compreensão da visão da criança sobre a sala de recurso e a sala comum, e das implicações educacionais decorrentes das significações encontradas, no contexto da inclusão.

A participação das crianças será voluntária e não haverá nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento dos gastos inerentes a sua participação nesse estudo, nem indenização (reparação de danos imediatos ou tardios). Este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos para nenhuma das partes envolvidas na pesquisa.

O projeto dessa pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética e Pesquisa da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte - Telefone: (31)3337 53 09

Eu _____

Declaro ter sido bem informado (a), autorizando meu filho (a) a participar como voluntário (a) do projeto de pesquisa acima descrito e dou meu consentimento.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2011.

Assinatura do responsável: _____

Responsável pela pesquisa: _____

APÊNDICE A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

APÊNDICE B – ATA DE DEFESA