

A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹ **(The facilitation of meaningful learning in the quotidian of inclusive education)**

Elcie F. Salzano Masini [elcie.pos@mackenzie.br]
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, SP, Brasil

Resumo

Esta comunicação retoma as concepções de recursos facilitadores da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (TAS) e de educação inclusiva frente ao alunado do ensino fundamental ao superior. Assinala a contribuição das ideias de Ausubel à inclusão educacional, a partir da retomada de dados de sua experiência pessoal e profissional. Retoma o conceito de diversidade cultural e individual. Delineia especificidades a serem consideradas, de alunos com necessidades especiais, no cotidiano da sala de aula.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; educação inclusiva; diversidade cultural e individual.

Abstract

This communication reviews the concepts of facilitative resources of the Meaning Learning Theory of Ausubel (MLT) and of inclusive education regarding students from elementary school through university. It presents the contribution of Ausubel's ideas for the educational inclusion, based on his personal and professional experiences. It reviews the concept of cultural and individual diversity. It outlines specificities of students with special education needs to be considered, on the daily experiences in the school classes.

Keywords: meaningful learning; inclusive education; cultural and individual diversity.

Introdução

A meta principal da aprendizagem, na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, é a aquisição de um corpo organizado de conhecimentos e a estabilização de ideias inter-relacionadas, que compõem a estrutura da disciplina a ser ensinada. Para alcance dessa meta a forma apropriada de ensinar é a exposição verbal cuja consequência é a Aprendizagem Receptiva (Ausubel, 1968). Em sala de aula esse ensino direcionado para a aquisição, pelo aluno, de significados precisos e integrados por meio de compreensão e elaboração, requer do professor a sistematização de princípios e recursos para a facilitação da aprendizagem significativa, conforme exposição a seguir.

Princípios e recursos para facilitação da aprendizagem significativa

Os recursos para facilitação da aprendizagem significativa são levados a efeito, no ensino, de duas formas:

¹ Conferência plenária apresentada no *IV Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa*, Garanhuns, PE, Brasil, 28 de maio a 01 de junho de 2012.

- a) **Substantivamente**, ao ordenar representações e conceitos da disciplina hierarquicamente, daqueles de maior para aqueles de menor poder explanatório, inclusividade, generalidade.
- b) **Programaticamente**, ao apresentar o conteúdo à classe, seguindo uma sequência lógica do assunto relacionada à ordenação das representações e conceitos hierarquizados.

É relevante lembrar que esses recursos para facilitar a aprendizagem substantivamente ou programaticamente devem ser baseados, de acordo com Ausubel e Robinson (1971), em dois princípios gerais.

O **Princípio da diferenciação progressiva**, pelo qual o assunto deve ser programado de forma que as ideias mais gerais e inclusivas da disciplina sejam apresentadas antes e progressivamente diferenciadas, introduzindo os detalhes específicos necessários – ordem de apresentação que corresponde à sequência natural da consciência quando um ser humano é espontaneamente exposto a um campo inteiramente novo de conhecimento.

O **Princípio da reconciliação integrativa**, pelo qual a programação do material de ensino deve ser feita para explorar relações entre ideias, apontar similaridades e diferenças significativas, reconciliando discrepâncias reais ou aparentes.

Flashback - trajetória de Ausubel e o resgate de sua contribuição

Reminiscências sobre a vida pessoal e profissional de Ausubel chegam esparsas: na infância, vitimado por discriminação e preconceitos e insatisfeito com escolarização, que não propiciava o aprender, experiência que se estendeu à faculdade de medicina; na idade adulta, na relação pessoal junto ao outro, o emergir de um olhar ampliado pelo conhecimento do biológico e fisiológico como médico e do psicológico e social, como professor, pesquisador e psiquiatra clínico.

Embasado em sua ampla experiência pessoal e profissional, Ausubel buscou sistematizar os princípios que propiciam ao ser humano situar-se no mundo, organizando sua experiência e atribuindo significados à realidade em que se encontra. Assim, enraizado no vivido, Ausubel construiu a Teoria da Aprendizagem Significativa, como ilustra a afirmação a seguir.

[...] de acordo com o princípio da diferenciação progressiva as idéias mais gerais e inclusivas da disciplina são apresentadas primeiro e então são progressivamente diferenciadas em termos de detalhes e especificidade. Esta ordem de apresentação presumivelmente corresponde à sequência natural de aquisição de consciência e sofisticação cognitiva quando seres humanos são expostos a um campo inteiramente não familiar de conhecimento [...] também à forma postulada em que esse conhecimento é representado, organizado e estocado no sistema nervoso humano (Ausubel, 1968, p. 79, tradução nossa)².

No vivido, Ausubel observou, no tecido dos acontecimentos, o complexo processo de ações, interações, retroações, e determinações, envolvido na integração de novas informações, por aquele que adquire conhecimento. Refletiu, a partir daí, sobre os caminhos a serem oferecidos para que a capacidade humana de perceber, compreender, elaborar fosse facilitada em situação de educação formal, e sistematizou a Teoria da Aprendizagem Significativa.

² Do original: “[...] in accordance with the principles of progressive differentiation, the most general and inclusive ideas of the discipline are presented first, and are then progressively differentiation in terms of detail and specificity. This order of presentation presumably corresponds to the natural sequence of acquiring cognitive awareness and sophistication when human beings are exposed either to an entirely un-familiar field of knowledge [...] also corresponds to the postulated way in which this knowledge is represented, organized, and stored in the human nervous system”.

Arraigada no vivido, a aprendizagem significativa imbrica o conteúdo total ou particular de uma área de conhecimento e é concebida como “um fenômeno psicológico puramente idiossincrático em uma particular pessoa” (Ausubel, 1968, p. 34, tradução nossa)³.

Nesse sentido, desvendar o que o aluno “já sabe” é mais do que localizar as representações, os conceitos e as ideias disponíveis em sua estrutura cognitiva; requer consideração à totalidade do ser cultural/social em suas manifestações e linguagens, corporais, afetivas, cognitivas. Envolve a compreensão de que o aprender ocorre em cada um segundo sua individualidade, imbricado em várias relações: do ser que aprende com o objeto do conhecimento, em cada situação específica; do ensino com a aprendizagem; do aprendiz⁴ com o professor em um contexto cultural e social; daquele que aprende com seus pares. Este enfoque implica consciência do professor, sobre o processo relacional no qual ele próprio está contido como participante do mesmo contexto cultural e social em que se dá o ensino, submerso nos mesmos valores, linguagem, conceitos de seu alunado. Cabe, além disso, atenção às singularidades de cada participante do processo educacional – suas características corporais, psíquicas, socioculturais, na organização, funcionamento e motivação, imbricados na sua forma de perceber e conceber o que está ao seu redor.

Se o significado é um fenômeno psicológico puramente idiossincrático, alcançar os significados do aprendiz em uma situação de aprendizagem requer do professor: 1) atenção às características corporais, psíquicas, socioculturais daquele a quem vai ensinar; 2) atitudes e recursos apropriados para que aluno tenha acesso às informações e ao material a ser ensinado.

Se, é pela percepção humana que as coisas ao redor são tematizadas e pela cognição que as coisas podem ter significado no mundo de um ser humano, o “significar” é fruto da união da percepção e da cognição.

A trajetória de Ausubel estendeu-se além da Teoria da Aprendizagem Significativa para a educação formal. A originalidade de sua contribuição para os estudos da aprendizagem está na consideração ao processo de relação envolvido no aprender – ponto de vista de alguém capaz de conviver com a dialética do ser biológico-afetivo-social, que percebe, compreende, elabora e interage. Seus estudos sobre desenvolvimento contribuíram para evidenciar: 1) a indispensabilidade de considerar as diferentes maneiras de ser do aprendiz e de sua maneira de ter acesso a informações sobre o que o cerca para compreender o seu redor; 2) a concepção de que se constrói o próprio mundo dia a dia e as percepções vão se fazendo por meio de ações e explorações, compreensão e reflexão sobre aquilo que está ao redor.

Educação inclusiva

Os movimentos a favor da educação inclusiva tiveram como meta a reestruturação das escolas de modo que atendessem às necessidades de todas as crianças, ampliando as oportunidades de acesso ao ensino e participação social (Ainscow, Porter, & Wang, 1997). Foi assinalada por esses autores a relevância da participação em equipe, dos professores e dos gestores, para a organização da programação cultural e estrutural da instituição e dos papéis dos especialistas na reconceptualização das necessidades educativas especiais. Três fatores chave foram apontados para a viabilização da inclusão educacional: o aproveitamento da energia dos alunos; a organização de classes que encorajassem o processo social de aprendizagem e da capacidade de respostas do

³ Do original: “a purely idiosyncratic psychological phenomenon in a particular person [...]”.

⁴ O termo “aprendiz” é utilizado aqui no sentido geral de “o ser que aprende”, e não no sentido específico de “aqueles que aprendem arte ou ofício”.

professor ao *feedback* dado pelos alunos: a capacidade do professor e da instituição de modificar planos e atividades.

O Quadro 1 delinea as características da educação inclusiva e não inclusiva.

Abordagem da educação não inclusiva	Abordagem da educação inclusiva
Focalização no aluno	Focalização na classe
Avaliação do aluno por especialistas	Avaliação das condições de ensino-aprendizagem
Resultados das avaliações traduzidos em diagnóstico/ prescrição	Resolução cooperativa de problemas
Programa para os alunos	Estratégias para os professores
Colocação em um programa apropriado	Adaptação e apoio na classe regular

Quadro 1 – Abordagens da educação inclusiva e não inclusiva
Fonte: Ainscow, Porter & Wang (1997).

A educação inclusiva diz respeito à escola, à classe e à atitude cooperativa de todos os participantes do processo educacional. A palavra inclusiva – do verbo incluir, (do latim *includere*) – em seu sentido etimológico, significa conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Falar em educação inclusiva é falar das condições oferecidas para que o aluno se sinta contido na escola e participe daquilo que o sistema educacional oferece; contribuindo com seu potencial para o que é programado e realizado.

A educação inclusiva não está restrita ao aluno com necessidades educacionais especiais, erroneamente visto, apenas, como aquele que tem problemas. Ela diz respeito à participação daqueles que compõem uma classe escolar e do compartilhar de cada um, em diferentes situações, com aquele que tem necessidades educacionais especiais, reconhecido como diferente eixo da complementaridade. A característica de uma pessoa de não dispor de um dos sentidos (visão ou audição), ou de ter lesões motoras, gera diferentes formas de experiências sensoriais ou motoras.

Mais do que apresentando problemas que têm que ser ultrapassados, ou, possivelmente, mais do que serem enviados para um apoio em separado, estes alunos podem passar a serem considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Neste caso, pode afirmar-se que as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das atividades (Ainscow, 1997, p. 22).

Vigotski já havia evidenciado, na década de 20, do século XX, em Moscou, o que poderia ser desenvolvido em cada pessoa voltando-se para o que estava intacto e não para o que se considera “defeituoso”. Sua afirmação sobre a cegueira ilustra com toda clareza sua compreensão do significado da deficiência e sobre o potencial humano.

A cegueira, ao criar uma formação peculiar de personalidade, reanima novas fontes, muda as direções normais do funcionamento e, de uma forma criativa e orgânica, refaz e forma o psiquismo da pessoa. Portanto, a cegueira não é somente um defeito, uma debilidade, senão também em certo sentido uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. (Por estranho que seja, semelhante a um paradoxo). (Vygotsky, 1997, p. 48).

No Brasil, o movimento da inclusão tem sido acompanhado de aplausos e de reprovações. De um lado há concordância a respeito da inclusão como oposição à exclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. Neste sentido todos passam a defendê-la e ninguém se arriscaria a pronunciar-se

contra ela. De outro lado, há discordância quanto à inclusão indiscriminada, na qual, sem qualquer avaliação prévia é matriculado o aluno com deficiência na escola regular e sem análise de suas condições e das necessidades requeridas para seu atendimento, quer do ponto de vista de recursos humanos, quer do ponto de vista das adaptações físicas e materiais. A educação inclusiva, segundo Dens (1998) abandona a ideia de que só a pessoa normal pode contribuir; volta-se para o atendimento às necessidades daquelas pessoas com deficiência e para tal requer um currículo apropriado. Contudo, isso é necessário, mas não é suficiente, pois como afirma esse autor, ainda que se providenciem todos os recursos pedagógicos, faz-se, também, necessária a mudança de ideologia, e esta é uma transformação lenta.

Professores universitários têm refletido sobre a situação ideal e real referente à educação inclusiva, dentre os quais cabe citar os que seguem. Mazzotta (2008) enfatiza a necessidade de, além dos ideais proclamados e das garantias legais, conhecer as condições reais da educação pública e obrigatória, para identificar e dimensionar os principais pontos de mudanças necessárias. Bueno (2001) refere à necessidade de apoio ao trabalho docente, para implementar processos de inclusão. Masini (2004a) ressalta a responsabilidade dos envolvidos diretamente no processo de inclusão escolar; assinala como requisito que cada um conheça seus próprios limites, pessoais e de formação, para contribuir para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais, examinando as condições e limites das escolas e analisando as formas possíveis para que a inclusão se realize em benefício do estudante com deficiência. Aonta, também, a importância de investigações que forneçam dados sistematizados e analisados sobre experiências de inclusão de alunos com deficiências em escolas, identificando: como fazer a inclusão no que diz respeito aos recursos humanos e materiais; às especificidades dos alunos a serem incluídos e às necessidades a serem atendidas, do ponto de vista educacional como social; o que se objetiva da inclusão; condições humanas, materiais e institucionais oferecidas para que ocorra.

O MEC e demais órgãos governamentais, de forma geral, tem realizado decretos a favor da educação inclusiva. A Secretaria de Educação da Prefeitura de São Bernardo, no Estado de São Paulo, em 1999, desenvolveu um plano junto às escolas viabilizando e enfatizando as seguintes condições necessárias para a inclusão educacional ocorrer: união entre a escola e a comunidade; acompanhamento do processo gradativo com estudo, planejamento, orientação à família e à comunidade; equipe suficiente, com preparo e disponibilidade; equipamento apropriado e serviços de apoio técnico e pedagógico.

Discorrer sobre educação inclusiva conduz imediatamente a questões sobre a diversidade, conforme é enfocado a seguir.

Diversidade

Falar de diversidade é discorrer sobre o que difere da própria identidade – a alteridade – e imbrica a relação entre o eu e o outro¹. Relação, de acordo com Durante (2007, p. 3), cheia de dessimetrias e renúncias. Como afirma este autor, é a relação mãe-criança que desvela a alteridade e assinala o início da relação com o outro, na qual estão enraizadas tres questões fundamentais:

- 1) É possível conhecer outrem?
- 2) É possível compreender outrem?
- 3) É possível atribuir a outrem o papel de “barqueiro passador de fronteira”, do ponto de vista do conhecimento e da realização de si mesmo?

As duas primeiras questões, que convidam a pensar sobre as condições necessárias para conhecer o outro e sobre quais propiciariam compreendê-lo, levam-nos de volta à originalidade da

contribuição de Ausubel quando ele considera o processo de relação; alerta, outrossim, na interação com o outro, atenção às diferentes maneiras de ser do aprendiz e de sua maneira de ter acesso a informações sobre o que o cerca para compreender o seu derredor. A terceira questão, referente à crença na capacidade de compreensão e autonomia do outro para ultrapassar conhecimentos e autorrealizar-se, resgata a linha diretriz de Ausubel em sua Teoria de Aprendizagem Significativa. A sistematização dos princípios que propiciam ao ser humano situar-se no mundo, organizando sua experiência e atribuindo significados à realidade em que se encontra, revela, do autor, crença no outro, no uso de sua compreensão e autorrealização quando condições educacionais apropriadas lhe são oferecidas.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que os princípios da TAS podem ser vistos como os recursos facilitadores para a ocorrência da aprendizagem significativa no atendimento à diversidade, ao considerar as características próprias do outro e as suas especificidades que o identificam como “diferente”, sem pré-definições, ou estereótipos. Esse encaminhamento parece promissor e resgata o que Vygotsky (1997) já havia descoberto na década de 20 do século XX: descobrir o potencial e desenvolvê-lo e conhecer as deficiências para lidar bem com os limites.

A aprendizagem significativa está em conformidade com autores construtivistas que reverteram a concepção do aprender e o enfoque da avaliação, ao enfatizar a importância de investigar o potencial da criança e o que ela sabe, antes de buscar diagnosticar desvios que expliquem seus bloqueios de desenvolvimento, ou problemas de aprendizagem. Vygotsky (1997) na Rússia na década de 20 do século XX – época em que a área de Educação Especial era denominada Defectologia – como responsável pelo diagnóstico e tratamento daqueles que tinham defeitos, transformou esse quadro ao introduzir estudos e atendimento de pessoas com deficiências investigando primeiramente seu potencial, propiciando seu desenvolvimento e inclusão social. Sacks (1998), ao comentar essa proposta, em obra referente ao desenvolvimento de surdos, sugeriu que o trabalho de Vigotski deveria ser denominado Intactologia e não Defectologia. Essa concordância de enfoques evidencia a TAS como um recurso facilitador da educação inclusiva.

Na escola alunos com necessidades educacionais especiais

A proposta da educação inclusiva, como ideal, não constitui polêmica e dificilmente alguém se pronunciaria contra ela. A problemática se instala na prática quando o professor (a) se depara com um aluno (a) com necessidades educacionais especiais no cotidiano da sala de aula.

Pode-se apontar como dificuldade inicial a diversidade que essa denominação engloba, ao enquadrar alunos (as) com: dificuldades de aprendizagem; deficiência visual – cegueira ou baixa visão; deficiência auditiva ou surdez; deficiência motora; paralisia cerebral; deficiência múltipla, síndrome de Down e outras síndromes.

Não há educador especializado que tenha conhecimento e preparo para atendimento a tantas diferentes especificidades. A inclusão educacional, por outro lado, como já foi exposto, só ocorre com a participação conjunta de profissionais da escola, da família, da comunidade. Não se pode, pois, depositar no professor da classe a total responsabilidade da inclusão educacional do aluno com necessidades educacionais especiais. É indispensável que ele conte com apoio da escola e com a orientação apropriada para propiciar ao aluno com necessidades educacionais especiais condições de participar do que é ensinado e das relações sociais.

São apresentados, a seguir, alguns dados de pesquisa sobre inclusão educacional, para ilustrar o que diz o aluno com necessidades educacionais especiais sobre sua situação e o que dizem

os pais, objetivando oferecer dados do cotidiano, para que cada professor pense sobre a própria atuação com o aluno com necessidades educacionais especiais.

Pesquisa no ensino superior

A partir de uma pesquisa realizada (Masini, 2004b) com doze estudantes com diferentes tipos de deficiência: quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva severa e profunda e quatro com paralisia cerebral, foi registrado relato escrito de entrevistas gravadas, feita a partir de um roteiro utilizado para assegurar que os três entrevistadores obtivessem respostas a alguns itens básicos. São apresentados a seguir recortes de dados referentes ao que dizem os alunos dos professores, retirado do Quadro 2 – “Convergências sobre o que facilita a inclusão de estudantes do ensino superior” (apêndice 1) e do Quadro 3 – “Convergências sobre o que dificulta a inclusão de estudantes do ensino superior” (apêndice 2).

Agentes	Exemplos de condições que favorecem	Situação de ocorrência
Professores	Professores adequados e abertos às necessidades da aluna, solícitos e dispostos a contribuir, fazendo modificações conforme as necessidades da aluna. (7/12)	Um aluno com deficiência auditiva disse que o professor de ginástica, na faculdade, falava bem devagar com ele e a comunicação era ótima.

Quadro 2 - Convergências gerais das condições que favorecem a inclusão do estudante no ensino superior - 2004

Agentes	Exemplos de condições que favorecem	Situação de ocorrência
Professores	Falta de preparo e de interesse em ensinar o aluno com deficiência. (9/12) Discriminar e possuir preconceito em relação ao aluno com deficiência. (3/12)	Uma aluna com deficiência visual falou da recusa do professor em fazer provas ampliadas. Uma aluna com paralisia cerebral destacou a atitude do professor que a desaconselhou a fazer o curso escolhido.

Quadro 3 - Convergências gerais das condições que dificultam a inclusão do estudante no ensino superior - 2004

Pesquisa no ensino fundamental, médio e superior

Em pesquisa realizada (Masini, Siauly, Neves, Araujo, & Tardivo, 2002-2003) sobre inclusão de alunos com deficiência visual com doze alunos (quatro de cada nível de escolarização); dez professores (quatro do ensino fundamental 1, três do fundamental 2, três do ensino médio); sete coordenadoras (três do ensino fundamental 1, duas do fundamental 2, duas do ensino médio); sete mães (quatro do ensino fundamental 1, três do fundamental 2), foram registrados relatos escritos de entrevistas gravadas, feitas a partir de um roteiro utilizado para assegurar que os entrevistadores obtivessem respostas a alguns itens básicos. São apresentados a seguir recortes de dados referentes ao que dizem os alunos e as mães, a respeito dos professores, retirado do “Quadro 4 – Convergências sobre o que facilita a inclusão escolar – alunos” (apêndice 3); do “Quadro 5 – Convergências sobre o que dificulta a inclusão escolar – alunos” (apêndice 4); do “Quadro 6 – Convergências sobre o que facilita a inclusão escolar – mães” (apêndice 5) e do “Quadro 7 – Convergências sobre o que dificulta a inclusão escolar – mães” (apêndice 6).

Agentes	Condições que facilitam	Situação de ocorrência
Professores	Mostrar-se disposto a ajudar e ensinar de acordo com as necessidades e limitações do aluno. (7/12)	Professores que tiravam dúvidas dos alunos e que tinham forma “muito mais clara de ensinar”; que se dispunham a ouvir, e propunham modificações que a ajudassem, como: gravar a matéria em fitas cassete, providenciar provas ampliadas, fazer provas orais; que pediam orientações à professora da sala de recursos e passavam o material para ela fazer os gráficos e figuras em relevo; que ditavam a matéria para a aluna; recebiam bem a aluna quando esta lhes falava a respeito de suas dificuldades em relação à deficiência visual.

Quadro 4 - Convergências das condições que facilitam a inclusão escolar – alunos - 2002-2003

Agentes	Condições que dificultam	Situações de ocorrência
Professores	Realizar menos cobranças em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, do que realiza com outros alunos. (3/12) Estar despreparado para ensinar o aluno deficiente: sem abertura para conversar sobre as dificuldades do aluno, incomodam-se, não têm paciência e não se esforçam para auxiliá-lo em seu aprendizado. (9/12)	Os professores não tinham consciência de que o raciocínio era o mesmo para quem enxergava e para quem não enxerga: no ensino médio realizavam menos cobranças em relação à aprendizagem; na faculdade matérias de exatas, não foram aprendidas, pois os professores não cobravam os exercícios. Professores assustavam-se com a máquina em Braille e reclamavam do barulho. Alguns não davam atenção quando alunos iam conversar a respeito de dificuldade em entender a letra na lousa; não tinham liberdade, pois professores não colaboravam e recusavam-se fazer provas ampliadas; alguns não sabiam explicar alguns conceitos; uma professora afirmou que a aluna atrapalhava os colegas, ao mudar de lugar para copiar a matéria da lousa.

Quadro 5 - Convergências das condições que dificultam a inclusão escolar - alunos – 2002-2003

Agentes	Condições que favorecem	Situações de ocorrência
Professores/ Coordenadores	Atitudes que levam em consideração a deficiência do aluno, visando o seu aprendizado. (6/7)	Professora que assegurou à mãe que o aluno poderia aprender em uma escola comum, estimulando-o; a professora especializada dava aula de Braille ao aluno e também à sua mãe e dava orientações aos professores da sala regular.

Quadro 6 - Convergências das condições que favorecem a Inclusão escolar - mães – 2002-2003

Agentes	Condições que dificultam	Situações de ocorrência
Professores	Tratar os alunos de modo a discriminá-los. (6/7)	Professores disseram que o aluno era lento; uma professora o chamou de “ceguinho”; uma professora de outra escola barrou o aluno na porta da classe; um professor de outra escola disse à aluna que não poderia ensiná-la, pois não sabia dar aulas a anormais Muitos professores não entendiam o problema da baixa visão e a aluna não apresentava desenvolvimento.

Quadro 7 - Convergências das condições que dificultam a inclusão escolar - mães – 2002-2003

Pesquisa realizada com crianças surdas, crianças com deficiências visuais e crianças sem essas deficiências – 2001-2002

Neste tópico, é apresentado um recorte da pesquisa (Masini et al, 2001-2002) com um aluno surdo, ilustrando a especificidade que requer atenção do professor. A situação exposta a seguir ocorreu na pesquisa: um aluno surdo não compreendia o que estava lendo, levando a professora

especializada a solicitar que o aluno explicasse o que não entendia na frase “*Na briga o menino caiu*”. O diálogo entre professora e o aluno, em língua de sinais, mostrou que ele havia confundido a palavra *briga* com a palavra *barriga*, deixando a sentença sem sentido. Essa troca realizada pelo aluno ocorreu por ter sido utilizada somente a visão na aprendizagem da leitura e escrita, sem o recurso auditivo. Visualmente, essas duas palavras são semelhantes, quando há omissão do a da sílaba ba, o que leva facilmente à confusão. Isso ocorre entre aqueles que utilizam a visão para a leitura, sem a audição. Outras trocas semelhantes ocorreram na pesquisa na classe de surdos. Se uma professora desconhece a especificidade da aprendizagem da leitura e escrita pela criança surda, poderá facilmente interpretar esse tipo de dificuldade como fruto da falta de compreensão e elaboração do aluno. Quando isso ocorre, provavelmente ela não irá oferecer ao aluno as condições necessárias para ocorrência de uma Aprendizagem Significativa. Esse tipo de engano de interpretação – de confundir dificuldades aparentes e de origem perceptual, com dificuldades reais, devidas à compreensão e elaboração – prejudica o processo de desenvolvimento do aprendiz e de confiança na sua própria elaboração e compreensão.

A afirmação de Quadros (2012) reitera a falta de conhecimento do específico, ao assinalar como a educação do surdo deu pouca atenção às características perceptivas daquele que recebe informações predominantemente pelo Ver, ao voltar-se para a linguagem. “Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem”.

Esses recortes das pesquisas apresentadas constituem uma tentativa de ilustrar especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais e a importância do professor considerar suas manifestações, do que percebe e compreende, para oferecer condições apropriadas para que ele participe e aprenda o que lhe é ensinado.

Considerações finais

A pesquisa de Masini (2001-2002) mostrou que correu organização e elaboração dos dados – pelos alunos surdos, pelos alunos com deficiência visual e pelos alunos sem essas deficiências, quando as professoras:

- a) introduziram assuntos do cotidiano e situações familiares da criança para que ela se manifestasse, resolvendo situações problemas, ou escrevendo a partir de suas possibilidades;
- b) procuraram recursos para que os alunos se interessassem pelo tema e estivessem atentos à informação oferecida, procurando realizar as atividades propostas;
- c) buscaram as possibilidades de cada criança se comunicar falando, gesticulando, fazendo uso da língua de sinais, ou escrevendo;
- d) verificaram quais as facilidades e dificuldades dos alunos, procurando as condições apropriadas para que percebessem os dados;
- e) ofereceram situações aos alunos para retomarem e exporem o que haviam feito, percebendo o que e onde haviam errado;
- f) estiveram atentas à disposição, interesses e experiência perceptiva do aprendiz, aproveitando situações emergentes.

A análise evidenciou que, no ato de aprender, é indispensável o conhecimento das características daquele que dispõe dos sentidos de visão e da audição; daquele que só dispõe da visão, sem a audição; daquele que dispõe da audição sem a visão. É necessário esse conhecimento para poder identificar quando ocorre aprendizagem significativa, bem como dificuldades reais e dificuldades aparentes. Os dados analisados mostraram que para compreender os processos envolvidos há necessidade de aprofundamento na parte teórica da cognição humana em diferentes

áreas de conhecimento e nas peculiaridades da construção do pensamento, na presença e na ausência dos sentidos de distância: visão ou audição. Reiterou, dessa forma, as diretrizes da TAS, assinalando que uma maneira eficiente de propiciar condições para a realização de aprendizagem significativa de alunos com deficiência, ou sem deficiência, é a aceitação da "bagagem" que possuem; a partir daí, recorrer a recursos acessíveis às suas específicas formas de percepção e compreensão, bem como a materiais que conduzam à aquisição clara de informações. Evidenciou, também, que algumas dificuldades aparentes e algumas dificuldades reais das crianças com deficiências visuais, com surdez, ou com outros fatores que levam a necessidades educacionais especiais, podem estar relacionadas ao próprio *déficit* e outras ao desconhecimento das especificidades requeridas para o aluno ter acesso às informações e material do assunto a ser ensinado.

Os recortes apresentados delinearam alguns itens a serem lembrados quando se está frente a alunos com necessidades educacionais especiais devido a fatores específicos como ausência ou limitação de um dos sentidos, ou de dificuldades motoras ou intelectuais. É importante assinalar, também, que a singularidade precisa sempre ser considerada, para não se criar outro tipo de determinismo impeditivo de estar lidando com a alteridade, como por exemplo, considerar que todas as pessoas que tem uma deficiência, como por exemplo, ter baixa visão, comportam-se ou percebem da mesma forma. A baixa visão apresenta um funcionamento visual muito variado acarretando: dificuldade para enxergar a mais de três metros de distância, ou, ter mais dificuldade para enxergar de perto, definir imagens, cenas, decodificar letras; copiar da lousa e ler. Há alunos que necessitam do aumento de contraste, de ampliação dos materiais, aumento ou controle da iluminação para uma boa resolução visual.

Os dados analisados das pesquisas (Masini, 2001-2002, 2002-2003, 2004) das quais foram apresentados recortes e depoimentos do que facilita e do que dificulta a inclusão, permitem afirmar que a TAS fornece perspectivas para o trabalho com alunos com deficiência como com alunos sem deficiência, assegurando que seus recursos facilitadores e princípios:

- constituem alternativa para o desenvolvimento e ultrapassagem de limites, que bloqueiam o desenvolvimento dos alunos;
- ilustram que um campo de possibilidades permanece sempre diante de cada aluno – o importante é saber desvendar suas características e potencial – elemento dinamizador do aprender.

Referências

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Porter, G., & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ausubel, D. P. (1968). *Meaningful Verbal Learning*. (2nd ed). New York: Grune&Stratton.
- Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1971). *School learning: an introduction to educational psychology*. Great Britain.
- Bueno, I. G. S. (2001). A inclusão do aluno deficiente nas classes comuns do ensino regular. *Temas sobre o desenvolvimento*. v. 9, n. 54, p. 21-27. São Paulo: Memnon.
- Dens, A. (1998). La Educación Especial una visión sobre la integración y la inclusión desde um enfoque pedagógico. Tema livre apresentado no *II Encontro Mundial de Educación Especial*. Havana Cuba.

- Durante, D. C. (jan-jun. 2007). Alteridade e reflexão intercultural: seus objetivos no quadro das práticas artísticas em geral e da fala literária em particular. *Revista Online*. ISSN 1980 7856 Sociopoética. v. 1, n. 1.
- Masini, E. F. S.; Martins, A.; Toledo, M.; Rosa, D.; Giacomini, L.; Torres, A; Silva, A. C.; Patarro, I.; Morais, R.D. (2001-2002). *Aprendizagem Totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais?* Pesquisa realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie. MACKpesquisa. (Publicada em 2004 na *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília: ABPEE/ FFC – Unesp Publicações, v. 9, n. 2, p. 237-248).
- Masini, E. F. S., Siaulys, M. C., Neves, S. M., Araujo, M. E., & Tardivo, R. C. (2002-2003). *A inclusão escolar do aluno com deficiência visual*. Pesquisa realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Financiada pelo CNPq. (Publicada em 2010 em: Sampaio, M. W., Haddad, M. A. O., Costa Filho, H. A., & Siaulys, M. O. C. *Baixa visão e cegueira: Os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão*. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabará Koogan).
- Masini, E. F. S. (2004a). Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 23.
- Masini, E. F. S., Araujo, M. E., Tardivo, R. C., & Bazon, F. (2004b). *A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior*. Pesquisa realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Financiada pelo CNPq.
- Mazzotta, M. J. S. (ago-dez. 2008). Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168.
- Quadros, R. M. (2012). *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Ponto de Vista. Florianópolis: 2003, n. 5, p. 81-111. Recuperado em 12 fevereiro 2012, de www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista. (Não paginado).
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Vygotsky, L. S. (1997). Fundamentos de defectologia. In: Vygotsky, L.S. *Obras completas*. Madrid: Visor, 1997. Tomo 5.

APÊNDICE 1

Quadro 2 - Convergências gerais das condições que favorecem a inclusão do estudante no ensino superior

Agentes	Exemplos de condições que favorecem	Situação de ocorrência
Professores	Professores adequados e abertos às necessidades da aluna, solícitos e dispostos a contribuir, fazendo modificações conforme a necessidade da aluna (7/12).	Um aluno com deficiência auditiva disse que professor de ginástica, na faculdade, falava bem devagar com ele e a comunicação era ótima.
Colegas e amigos	Ter um bom contato e receber ajuda dos colegas de classe (7/12). Sair com amigos para fazer atividades de lazer (8/12). Ser bem recebida e aceita pelos colegas (3/12).	Os colegas emprestavam o caderno para copiar para um aluno com paralisia cerebral. As alunas com deficiência visual relataram que saíam no fim de semana para ir ao shopping, cinema, lanchonetes. Item descrito pelos alunos com paralisia cerebral, por exemplo, uma festa de despedida para um destes alunos.
Família	Apoio, estímulo e busca por educação e independência. Apoio da mãe (10/12). Receber a ajuda do irmão (5/12). Ajuda da família para acompanhar a escola (6/12). Respeitar os limites do filho. Aceitar a deficiência (4/12)	Morar longe dos pais para complementar seus estudos; ir de metrô e ônibus para a escola (alunas com deficiência visual). Um estudante com paralisia cerebral disse dar-se bem com a irmã, que indicou a faculdade que tinha a estrutura física adequada para ele (rampas, banheiro especial), levando-o; saindo juntos com os amigos. Uma estudante com deficiência visual citou que a mãe fez o ensino médio junto com ela, matriculando-se na mesma escola. Um estudante com paralisia cerebral comentou que a mãe o aceitou bem, o pai, porém, aceitou-o só depois da comprovação de sua inteligência era normal.
Próprias	Fazer atividades culturais e artísticas (3/12). Pedir bolsa de estudo na faculdade (2/12). Trabalhar (6/12). Sentir-se como os demais, ter força de vontade, fazer planos e aceitar a deficiência (9/12). Fazer solicitações aos professores para que oferecessem melhores condições de aprendizagem e para os colegas para receber ajuda (4/12). Reivindicar e denunciar atitudes de preconceito (3/12).	Um estudante com deficiência visual citou o curso de violão. Duas estudantes com deficiência visual conseguiram Bolsa de Estudos nas Universidades particulares em que estudavam. Uma estudante com deficiência auditiva falou de seu trabalho como auxiliar administrativa em uma empresa. Um estudante com deficiência auditiva expôs sua forma de agir: fazendo amizades, na Internet, com outros surdos. Duas estudantes com deficiência auditiva disseram que sempre pediram para os professores falarem devagar e de frente para elas. Uma estudante com paralisia cerebral processou a faculdade, por discriminá-la não permitindo que fizesse Psicologia.

	<p>Ser dedicado nos estudos e concentrar-se nas aulas (6/12).</p> <p>Dominar a língua de sinais (4/12).</p> <p>Possuir expectativas profissionais (6/12).</p>	<p>Uma aluna com deficiência auditiva falou do seu acompanhamento na escola na qual sempre conseguiu ser boa aluna.</p> <p>Os quatro estudantes aprenderam LIBRAS de diferentes formas e apontaram sua importância.</p> <p>Uma estudante deficiente visual referiu-se a seus planos, busca estabelecer um plano de carreira, para trabalhar no setor de recursos humanos.</p>
Contexto social	A deficiência traz vantagens (3/12).	Um aluno com paralisia cerebral contava com transporte especial gratuito oferecido pela prefeitura, que o levava e buscava na Universidade.
Instituições	<p>Contratar intérpretes para os alunos com deficiência auditiva (3/12).</p> <p>Ledores (2/12).</p> <p>Uma Associação particular oferecer bons profissionais e apoio (2/12).</p>	<p>Três Universidades particulares onde estudavam três dos alunos com deficiência auditiva estavam providenciando contratação de intérpretes.</p> <p>Duas das estudantes com deficiência visual referiram-se ao auxílio dos ledores para compensar a falta de livros em braile.</p> <p>Dois alunos com paralisia cerebral estudaram nessa Associação e referiram muita gratidão por isso.</p>

APÊNDICE 2

Quadro 3 - Convergências gerais das condições que dificultam a inclusão do estudante no ensino superior

Agentes	Exemplos de condições que favorecem	Situação de ocorrência
Professores	<p>Falta de preparo e interesse em ensinar o aluno com deficiência (9/12).</p> <p>Discriminar e possuir preconceito em relação ao aluno com deficiência (3/12).</p>	<p>Uma aluna com deficiência visual falou da recusa do professor em fazer provas ampliadas.</p> <p>Uma aluna com paralisia cerebral destacou a atitude do professor que a desaconselhou a fazer o curso escolhido.</p>
Colegas e amigos	<p>Falta de aceitação. Desconhecer a deficiência e não lidar com a pessoa adequadamente (10/12).</p>	<p>Um dos entrevistados com paralisia cerebral citou a discriminação dos colegas: recusa em emprestar material.</p>
Família	<p>Superproteção (6/12).</p> <p>Apresentar dificuldade em aceitar a deficiência (3/12).</p>	<p>Três alunas com deficiência visual ressaltaram que a superproteção familiar como um fator que dificulta os relacionamentos e a aquisição de independência.</p> <p>Dois alunos com paralisia cerebral destacaram atitudes inapropriadas da família e a confusão entre deficiência física e mental-cerebral, comentou que a mãe o aceitou bem, o pai, porém, aceitou-o só depois da comprovação de sua inteligência era normal.</p>
Próprias	<p>Ter dificuldades na escola ou não gostar da mesma (4/12).</p> <p>Não trabalhar (4/12).</p> <p>Insegurança, desconfiança e preconceito em relação a outras pessoas ou ter afinidade apenas com pessoas com deficiência visual (3/12).</p> <p>Problemas para aceitar a deficiência (3/12).</p> <p>Ter que pedir ajuda aos colegas: para alimentar-se e pegar a matéria (2/12).</p> <p>Dificuldade na comunicação Social (2/12).</p>	<p>Uma universitária com deficiência auditiva disse que nunca foi boa aluna.</p> <p>Os alunos com paralisia cerebral destacaram que tem dificuldade em conseguir empregos formais.</p> <p>Uma aluna com deficiência visual relatou seu preconceito com relação às outras pessoas como quando estas não levavam em conta suas opiniões.</p> <p>Uma estudante com deficiência visual falou que teve problemas para aceitar suas limitações, inclusive falar com os pais sobre elas.</p> <p>Dois alunos com paralisia cerebral relataram o fato de pedir ajuda para alimentar-se, para copiar a matéria ou tirar xerox do caderno.</p> <p>Dois entrevistados com paralisia cerebral citaram que as pessoas dizem que não entendem o que eles falam.</p>
Instituições	<p>“Barreiras arquitetônicas” (falta de rampa de acesso, banheiro adaptado, elevador) (2/12).</p>	<p>Os quatro entrevistados com paralisia cerebral tiveram dificuldade para serem aceitos em escolas ou universidades.</p>

APÊNDICE 3

Quadro 4 - Convergências gerais das condições que favorecem a inclusão– alunos – 2002-2003

Agentes	Exemplos de condições que favorecem	Situação de ocorrência
Professores	Mostrar-se disposto a ajudar e ensinar de acordo com as necessidades e limitações do aluno (7/12).	Professores que tiravam dúvidas dos alunos e que tinham forma “muito mais clara de ensinar”; que se dispunham a ouvir, propunham modificações que a ajudassem, como: gravar a matéria em fitas cassete, providenciar provas ampliadas, fazer provas orais; que pediam orientações à professora da sala de recursos e passavam o material para ela fazer os gráficos e figuras em relevo; que ditavam a matéria para a aluna; recebiam bem a aluna quando esta lhes falava a respeito de suas dificuldades em relação à deficiência visual.
Colegas	Possuir amigadas com os colegas (10/12). Receber ajuda dos colegas durante as aulas (9/12).	Diferentes depoimentos ilustraram as amizades: pular corda e amarelinha com suas amigas; confidenciar seus segredos; durante os intervalos das aulas, brincar com seus colegas de classe; gostar de conversar com os colegas de classe; receber apoio de amigas quando começou a perder a visão (aos 9 anos); saía para shows com as amigas do colegial; sair com os amigos do Laramara; ir, nos finais de semana, com amigos da faculdade e da Laramara ao cinema e ao teatro; sair com os colegas e com um casal de amigos dos pais nos finais de semana; Brincar com os colegas da rua de casinha, Barbie e pega-pega; fazer muitas coisas junto com o melhor amigo, um colega, também deficiente visual; Várias situações foram citadas: colegas ditarem a matéria apresentada por escrito; fazer perguntas sobre a matéria da escola para amigos na internet; as colegas da faculdade de ajudavam gravando a matéria para ela; não receber discriminação, mas sendo prestativos.
Famíliares	Receber ajuda dos irmãos (6/12). Receber ajuda dos pais (8/12).	Receber ajuda de irmãs de diferentes formas: para fazer as lições em casa, ao ditar a matéria, em sala de aula quando frequentavam a mesma classe; ao brincar de boneca, de escolinha e fazer bolos em casa; ao sair com a irmã e amigos desta nos finais de semana. Diferentes situações descreveram como foi importante essa participação para o crescimento dos alunos: ler alguma coisa no computador, quando o aluno não conseguia; a mãe passar a matéria para o Braille e digitar, transcrevendo, os trabalhos feitos em Braille; ler a matéria para a aluna; apoiar e estimular a ser livre; acompanhar a aluna em parte do trajeto para a escola; os pais ajudarem em sua formação; cultivar relação muito boa com a mãe.
Instituições	Frequentar a Instituição Laramara (10/12).	Fazer cursos de pintura, modelagem e teclado; aulas de inglês e educação física; testar os materiais do Laratec; curso de informática e trabalhar com telemarketing; curso de violão; aprender o Braille; fazer aulas de teatro e canto;

		trabalhar com uma psicóloga e uma pedagoga; curso dança, natação, fisioterapia e frequentar grupo de jovens.
Próprias	<p>Falar abertamente com as pessoas sobre a deficiência e as dificuldades (7/12).</p> <p>Demonstrar independência e autonomia, e vontade própria para enfrentar as dificuldades e fazer planos (8/12).</p>	<p>Pedir à professora de recursos que orientasse seus colegas a ditar a matéria para ele; conversar abertamente com cada professor sobre suas limitações; dialogar com os professores, para “chegar a um consenso com ele”; falar a respeito da própria deficiência com as pessoas; conversar com os professores a respeito de suas dificuldades visuais; utilizar seus direitos como portadora de uma deficiência visual, como o transporte gratuito; empenhar-se em fazer com que os professores lhe fizessem as mesmas cobranças quanto aos demais alunos; copiar a matéria dos cadernos dos colegas com o auxílio da telelupa.</p> <p>Diferentes desejos foram expressos: de fazer um curso de montagem de computadores; de assumir a rádio da escola; de lutar pelo que quer e ir em frente; de trabalhar com computadores; de trabalhar na área de recursos humanos, no setor de atendimento ao consumidor; fazer mudanças, pretendia não passar toda a vida trabalhando com telemarketing; lutar para conseguir bolsa de estudos na faculdade e conseguiu vinte por cento; participar de um grupo vocal; querer estudar na USP, tendo já prestado simulados e vestibulares; prestar vestibular, mesmo sabendo que sua família não poderia pagar a faculdade, tendo sido aprovada em duas e pedido bolsa de estudos.</p>

APÊNDICE 4

Quadro 5 - Convergências gerais das condições que dificultam a inclusão – alunos – 2002-2003

Agentes	Exemplos de condições que dificultam	Situações de ocorrência
Professores	<p>Realizar menos cobranças em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula, do que realiza com outros alunos (3/12).</p> <p>Estar despreparado para ensinar o aluno deficiente: sem abertura para conversar sobre as dificuldades do aluno, incomodam-se, não têm paciência e não se esforçam para o auxiliar em seu aprendizado (9/12).</p>	<p>Os professores não tinham consciência de que o raciocínio era o mesmo para quem enxergava e para quem não enxergava: no ensino médio realizavam menos cobranças em relação à aprendizagem; na faculdade, matérias de exatas, não foram aprendidas, pois os professores não cobravam os exercícios.</p> <p>Professores assustavam-se com a máquina em Braille e reclamavam do barulho. Alguns não davam atenção quando alunos iam conversar a respeito de dificuldade em entender a letra na lousa; não tinham liberdade, pois professores não colaboravam e recusavam-se fazer provas ampliadas; alguns não sabiam explicar alguns conceitos; uma professora afirmou que a aluna atrapalhava os colegas, ao mudar de lugar para copiar a matéria da lousa.</p>
Colegas/ Amigos	Sentir-se discriminado e não receber ajuda dos colegas da classe (4/12).	Os colegas a discriminavam quando havia atividades em grupo na faculdade; não levavam em consideração suas opiniões por ser cega; disseram que tirava boas notas por ser protegido; não as ajudavam; não conseguiram ditar a matéria para ele; reclamavam por ele sempre pedir silêncio.
Família	<p>Deixar de conversar abertamente a respeito das dificuldades em decorrência da deficiência visual (3/12).</p> <p>Discriminar ou não respeitar/aceitar a pessoa portadora de uma deficiência visual (2/12).</p> <p>Tentar proteger de modo que interfira no espaço pessoal do outro (2/12).</p>	<p>Não se falava muito a respeito, ficavam com um pouco de medo de falar sobre a deficiência; não sentia abertura para fazer perguntas em casa.</p> <p>O pai não a aceitava em virtude de sua deficiência; quando brigava com seus irmãos, a mãe sempre ficava do lado deles.</p> <p>Os parentes às vezes queriam lhe proteger, devido à falta de conhecimento deles; a mãe não a deixava sair, o que a atrapalhava na conquista de sua autonomia.</p>
Própria	<p>Possuir dificuldade no relacionamento social com indivíduos de mesma faixa etária e/ou da classe (4/12).</p> <p>Ter dificuldades em aceitar e falar sobre a deficiência visual com outras pessoas (2/12).</p> <p>Dificuldades geradas pela própria deficiência (2/12).</p>	<p>Não possuía afinidade com os colegas da sala; afirmou ter sérios problemas com jovens, tinha afinidade apenas com colegas mais velhos do cursinho e amigos de seus pais; tornava-se amigo apenas das pessoas que se aproximavam dele; era muito insegura e desconfiada em relação aos outros.</p> <p>Não tinha coragem de falar sobre sua deficiência com seus pais e com as pessoas de sua cidade; não aceitava suas dificuldades e conviveu com as pessoas sem que elas percebessem a sua deficiência, o que lhe trouxe problemas.</p> <p>Queda brusca da acuidade visual exigiu mudanças em sua convivência e certas adaptações; na faculdade, não consegue ler por muito tempo, sobretudo se a letra for muito pequena.</p>
Instituição	Falta de preparo e disponibilidade para trabalhar com alunos deficientes (4/12).	Na escola faltava melhor aparato e recursos que possibilitassem a chegada do conhecimento até ele; inicialmente, não era levado ao recreio e permanecia sozinho na sala; sala muito escura e por isso não conseguia fazer a lição; a antiga escola cobrava para transcrever seu material para o Braille e não o matriculou no ano seguinte por ele ser deficiente visual; falta de interesse da escola em

		lhe dar aulas de educação física ao aluno com deficiência visual.
Contexto social	<p>Sofrer comentários maldosos de pessoas alheias. Discriminação (4/12).</p> <p>Faltar um número maior de escolas que possuam sala de recursos. Ser difícil o acesso aos poucos recursos (escolas especializadas, livros em Braille, professores de recursos) disponíveis (2/12).</p> <p>Dificuldade financeira (2/12).</p>	<p>Algumas pessoas faziam comentários sobre deficientes visuais no shopping; absurdo a sociedade impor a existência de vagas apenas para deficientes; algumas pessoas da comunidade a chamavam de “ceguinha”, diziam que ela não tinha capacidade para fazer coisa alguma.</p> <p>Muita dificuldade em localizar uma escola perto de sua casa que contasse com uma sala de recursos; existem pouco livros em Braille; para chegar à Laramara, pegavam quatro ônibus.</p> <p>Parou de fazer fisioterapia e natação, pois sua família estava passando dificuldades financeiras; Não conseguiu bolsa de estudos para a faculdade de psicologia.</p>

APÊNDICE 5

Quadro 6 - Convergências das condições que facilitam a inclusão escolar – mães – 2002-2003

Agentes	Condições que favorecem	Situações de ocorrência
Médicos	Realizar um diagnóstico correto e fornecer orientação adequada (5/7).	Médicos do Hospital das Clínicas diagnosticaram o problema e encaminharam para atendimento a Instituições especializadas.
Professores/ Coordenadores	Atitudes que levam em consideração a deficiência do aluno, visando a seu aprendizado (6/7).	Professora assegurou à mãe que o aluno poderia aprender em uma escola comum, estimulando-o; a professora especializada dava aula de Braille ao aluno e também à sua mãe e dava orientações aos professores da sala regular.
Instituições	Frequentar uma Instituição Especializada de apoio ao deficiente visual (7/7).	Alguns alunos frequentavam diferentes cursos da instituição desde pouca idade. Alguns eram atendidos pelo setor de oftalmologia e quando necessário, encaminhados. A escola comum, receber orientação da instituição especializada.
Família	Receber ajuda dos parentes (5/7).	As avós eram quem mais a ajudavam. Os pais e irmãos davam apoio, ajudavam nas lições e com brincadeiras. Alguns pais mudavam para São Paulo para receber melhor atendimento, ou enviavam a criança para tratamento no exterior. Bom relacionamento com a família ajudava a ter segurança.
Colegas e amigos	Possuir amigos, ser sociável (2/7).	O melhor amigo de Reinaldo também deficiente visual, fazia muitos cursos com ele, estavam sempre juntos. Monica tinha muitos colegas e amigos, fazia amizades facilmente.
Atitudes do filho com deficiência visual	Atitudes que visassem à independência e autonomia (7/7).	Querer fazer cursos para ser mais independente. Locomover-se sozinho, e chegar a qualquer lugar pegando ônibus e metrô, até ir para outra cidade. Ser comunicativo e bom aluno. Ter garra: reivindicar a edição de livros em Braille; cobrar dos professores; andar de bicicleta, patins e skate; brincar na rua, gostar de desenhar e de montar Lego; ajudar a mãe, que estava grávida, carregando peso para ela; arrumar-se sozinha para ir à escola.
Ela própria	Ter atitudes que contribuía para o aprendizado do(a) filho(a) (7/7).	Incentivar a aprender o Braille; disponibilidade para ditar a matéria para o filho; ter aulas de Braille, para ajudar o filho; não superproteger e matricular em escolas regulares; procurar passar por situações semelhantes andando com os olhos vendados, por exemplo; esforçar-se para lhe ensinar matemática; lutar para que houvesse uma sala de recursos na sua cidade; ensinar a seguir regras, horários e educação, conversando com o filho; ensinar a superar as dificuldades; ajudar nas lições o mínimo possível, mostrando que ela podia fazer sozinha.

Observação - Os nomes que aparecem nos Quadros são fictícios

APÊNDICE 6

Quadro 7 - Convergências das Condições que Dificultam a Inclusão escolar- mães – 2002-2003

Agentes	Condições que dificultam	Situações de ocorrência
Médicos	Fornecer informações desencontradas (5/7).	Frequentar durante muitos anos o Hospitais e médicos e sem obter resultados; quando notou que a filha, aos três meses, tinha algum problema na vista, os médicos não diagnosticaram corretamente o problema e disseram barbaridades como, por exemplo, que ela tinha baixa resistência, não podia ficar doente, não podia pegar Aids, o que intimidou a menina; descobriu, aos seis meses da filha, que ela tinha algum problema na visão, mas os tratamentos só puderam ser iniciados meses depois.
Professores	Tratar os alunos de modo a discriminá-los (6/7).	Professores disseram que o aluno era lento; uma professora o chamou de “ceguinho”; uma professora de outra escola barrou o aluno na porta da classe; um professor de outra escola disse à aluna que não poderia ensiná-la, pois não sabia dar aulas a anormais. Muitos professores não entendiam o problema da baixa visão e a aluna não apresentava desenvolvimento.
Contexto social	Falta de recursos financeiros e oportunidades (3/7).	Mães queixaram-se da dificuldade de acesso ao material específico e lamentaram o fato de as melhores instituições estarem concentradas em São Paulo, a família teve de deixar sua cidade em busca dessas condições; queixaram-se da falta de placas em Braille no colégio e na cidade, da falta de livros em Braille, do fato de ninguém saber usar a biblioteca em Braille que havia na cidade. Para ela, os pais eram muito fechados com os filhos deficientes.
Familiares	Não aceitar a deficiência (2/7).	Os pais não aceitavam as dificuldades decorrentes do problema dos filhos; seus primos reclamavam de terem de cuidar dos que tinham deficiência quando saíam juntos.
Elas próprias	Ser superprotetora (3/7).	Algumas mães achavam que o filho não teria capacidade para algumas coisas, como montar computadores, frequentar escola regular, sair na rua sozinho; sempre queria ensinar-lhe tudo primeiro; acreditava ter mimado sua filha.
Atitudes do filho com deficiência visual	Procurar se proteger da realidade (3/7).	Ter vergonha de pedir ajuda aos colegas; ter dificuldade para aceitar o Braille; temer não se adaptar a colegas de outra escola e preferir namorar meninas deficientes visuais; ser um pouco preguiçosa e fechada.