

LOURDES FÁTIMA BASILIO

**ANALISANDO O "REFERENCIAL SOBRE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS"**

Centro de Pesquisa e Pós-Graduação

Faculdades Metropolitanas Unidas

SÃO PAULO

2008

LOURDES FÁTIMA BASILIO

**ANALISANDO O "REFERENCIAL SOBRE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS"**

Monografia apresentada como exigência para
conclusão do Curso de Pós Graduação Lato
Sensu "Educação da Pessoa com Deficiência
da Audiocomunicação", sob orientação
do prof. Ms. Marcelo Campos Tiago

Centro de Pesquisa e Pós-Graduação

Faculdades Metropolitanas Unidas

SÃO PAULO

2008

LOURDES FÁTIMA BASILIO

**ANALISANDO O "REFERENCIAL SOBRE
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS"**

Monografia apresentada como exigência para
conclusão do Curso de Pós Graduação Lato
Sensu "Educação da Pessoa com Deficiência da
Audiocomunicação".

Aprovada em ____ de _____ de _____
pelo professor:

Prof. Ms. Marcelo Campos Tiago
Faculdades Metropolitanas Unidas - Orientador

Dedicatória

À minha mãe Beatriz (*in memoriam*),
ao meu filho Júlio
e ao meu esposo Carlos por,
de formas diferentes,
tirarem o melhor de mim.

Ao Raul, por me ensinar tantas coisas.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Ms Marcelo Campos Tiago, meu orientador e professor muito querido, por me auxiliar nessa etapa tão importante da minha vida.

Aos professores do curso de EDAC da FMU, com destaque para a Prof^a Dr^a Maria Cecília Modenesi Ribeiro, por me ensinar tantas coisas e de sempre ter uma palavra de estímulo; à Prof^a Ms Fernanda Cortez Illiano, pela maneira como ela conseguiu passar toda a sua experiência em alfabetização de crianças surdas e à Prof^a Vera Lúcia Borges por me ensinar que psicomotricidade não é só movimento.

A dois professores muito especiais na minha vida:

Ao Prof. Dr Hudinilson Urbano, meu professor durante a graduação e orientador na minha iniciação científica (patrocinada pela FAPESP), e orientador durante minha dissertação de mestrado e, mais do que isso, por me transformar em uma pesquisadora;

Ao Prof. Dr. Leland Emerson McCleary por me ensinar tanto, dando oportunidade de assistir as suas aulas, pelas observações feitas durante a confecção da minha dissertação e, sobretudo, por me ensinar com seus textos, muito do que eu sei hoje sobre sobre o mundo dos surdos.

Aos meus familiares: Ananias, José Carlos, Paulo, Ana Cristina, David, Sumaia, Ana Beatriz e Ruben, pelo apoio, ajuda, estímulo e paciência.

À minha eterna amiga, Giselle Bueno, pelo estímulo, conversas virtuais e telefônicas, auxílio e o ombro amigo, principalmente nos momentos mais difíceis.

A todos os educadores, principalmente aqueles da Educação Especial, que, apesar de toda dificuldade que a educação brasileira apresenta, acreditam que qualquer pessoa pode ser educável.

DEFICIÊNCIAS

“Deficiente”: é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco”: é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego”: é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo”: é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo”: é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

”Paralítico”: é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético”: é quem não consegue ser doce.

“Anão”: é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois “Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.

Poema atribuído a Mário Quintana.

RESUMO

Esta pesquisa tem como título - ANALISANDO O "REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS". Esse documento foi elaborado pela equipe da Divisão de Orientação Técnica - Educação Especial (DOT - Educação Especial) e das equipes dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), todos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e enviados às 1314 Escolas Municipais no final de 2007. Primeiramente há o relato do meu início como docente desde 1994, focando principalmente o período na Rede Municipal de Ensino, desde 1999. Há a reflexão sobre minha prática pedagógica e a citação de um exemplo de um aluno com deficiência cognitiva, que nunca recebeu atendimento adequado. Há a narrativa de um projeto sobre necessidades especiais desenvolvido em 2006 e também a reflexão durante o estágio obrigatório no curso de EDAC em uma sala especial para deficientes auditivos. No primeiro capítulo há o histórico da Educação Especial no mundo, no Brasil e principalmente no município de São Paulo, com o objetivo de mostrar as diferenças na Educação Especial no passado e como ela se apresenta no documento analisado. No segundo capítulo há a definição de "Educação Cognitiva", pois ela parte de uma perspectiva sistemática de inteligência, e está baseada nos contributos recentes da psicologia cognitiva, da neuropsicologia, do processamento da informação e das abordagens contextuais de desenvolvimento cognitivo; há também a definição de pedagogia mediatizada, que, segundo vários pesquisadores, seria o melhor caminho para a melhoria da qualidade de educação; há também a discussão sobre dificuldades de aprendizagem, que é diferente de deficiência. No terceiro capítulo há a discussão sobre o Referencial, mostrando que a prática ainda está bastante distante do que mostram os documentos oficiais. O procedimento metodológico utilizado foi basicamente pesquisa bibliográfica fundamentada na teoria de "Educação Cognitiva".

Palavras-chave: educação especial, educação cognitiva, educação no município de São Paulo.

SUMMARY

This research is entitled ANALYSING THE BENCHMARK FOR THE EVALUATION OF THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS. This document was prepared by the team of the Division of Technical Orientation – Special Education (DTO – Special Education) and the teams from the Centers for Education and Follow Up for Inclusion (CEFUI), all these belonging to the São Paulo Metropolitan Education Agency, and it was sent to the 1314 town schools at the end of 2007. Initially, there is the narrative of the beginning of my career as a teacher since 1994, focusing mainly on the time spent at the Metropolitan Educational Network., since 1999. There is a thought about my pedagogic practice and the quoting of an example of a student with cognitive deficiency who had never received a proper approach. There is the narrative of a project concerning special requirements developed in 2006 and also the thought during the mandatory period as a trainee at the course of EDAC in a special classroom for auditory handicapped. In the first chapter there is the chronology of the Special Education in the world, in Brazil, and mainly in São Paulo City, aiming to disclose the differences between the Special Education in the past and currently, as described in the analyzed document. In the second chapter there is the definition of “Cognitive Education”, since it derives from a systematic perspective of intelligence, and is based on the recent contributions from cognitive psychology, neuropsychology, information processing and contextual approaches of cognitive development; there is also the definition of mediatic pedagogy which, according to many researchers, would be the best way to improve the quality of education; there is also the discussion about learning difficulty which is a condition unlike learning deficiency. In the third chapter there is the discussion about the Benchmark, disclosing that the practice is still very distant from what the official documents show. The methodological procedure used was basically bibliographic research grounded in the Cognitive Education theory.

Keywords: special education, cognitive education, education in Sao Paulo City

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	23
1.1 - A Educação Especial no mundo.....	24
1.2 - A Educação Especial no Brasil.....	26
1.3 - A Educação Especial no Município de São Paulo.....	28
1.3.1 - Alguns dados sobre alunos com deficiência intelectual na SAPNE	41
1.3.2 - Alguns dados sobre as SAAIs.....	44
1.3.3 - Alguns dados sobre as EMEEs.....	45
2. EDUCAÇÃO COGNITIVA.....	47
2.1 - Abordagem cognitiva da aprendizagem humana.....	48
2.2 - Aprendizagem simbólica.....	50
2.3 - Pedagogia mediatizada.....	51
2.4 - Dificuldades de aprendizagem.....	53
2.5 - Dificuldades de aprendizagem <i>versus</i> insucesso escolar	56
3. A RESPEITO DO REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	58
3.1 - Qualidade de ensino para todos.....	58
3.2 - Os descompassos entre o dito e o feito.....	60
3.3 - A constituição do sujeito e a construção do conhecimento.....	64
3.4 - Entre a sala comum e a escola especial: o caso da deficiência auditiva.....	67
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

INTRODUÇÃO

- Tema

A presente pesquisa destina-se a analisar o **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com necessidades Educacionais Especiais**. Esse documento foi elaborado pela equipe da Divisão de Orientação Técnica - Educação Especial (DOT - Educação Especial) e das equipes dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), todos pertencentes à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e enviados às 1314 Escolas Municipais em 2007.

- Início da experiência como professora em sala de aula regular

Leciono Língua Portuguesa desde 1994. Desde o meu início como educadora, tive em minhas turmas alunos com comprometimentos visuais, motores e cognitivos. Naquele tempo, "inclusão" não era palavra da ordem do dia, e quando me deparava com um aluno com um comprometimento mais grave, era orientada no sentido de que "o que importava era a socialização", como se um aluno com alguma necessidade especial não tivesse direito ao aprendizado. Cabe lembrar que naquela época eu não conhecia nada sobre Educação Especial.

Nos anos de 1999 e 2000 eu possuía dois cargos públicos: Professor Titular de Ensino Fundamental II, na Rede Municipal, e Professor de Educação Básica, pela Rede Estadual. Na escola estadual em que eu trabalhava na época, desenvolvíamos um projeto patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)¹:

A participação nesse grupo, além das orientações que recebia da equipe gestora [do IAS] na escola, fez com que meu trabalho e minha visão de ensino fossem mudando paulatinamente. Deixei de ter uma visão conteudística de educação, ou seja, mera absorção de conteúdos informacionais pelos educandos. Chaves (2000) questiona o modelo conteudístico de ensino e afirma que ele "contradiz virtualmente tudo o que sabemos sobre o que é que motiva as crianças a aprender e como elas de fato aprendem." Litto (s/d) opõe aprendizagem "profunda" (compreensão consolidada das matérias, permitindo transferência de um domínio para outro) a aprendizagem "de superfície" (memorização de fatos) e explica que o papel do professor não é mais a transferência do conhecimento, e sim criar projetos organizados em torno de resoluções de problemas, que levem os alunos a descobrirem conhecimentos novos. (BASÍLIO, 2007:15)

¹ Em outubro de 1999, o IAS organizou um concurso intitulado "Sua Escola a 2000 por hora". Na época eu trabalhava em uma Escola Estadual. Nós fomos uma das 20 escolas vencedoras. Essa experiência foi tão importante que originou o tema para a minha dissertação de mestrado, finalizada em 2007.

A partir de 2000, eu comecei a trabalhar por projetos e com aprendizagem significativa, utilizando o que o Instituto Ayrton Senna (IAS) denomina de “Educação para o Desenvolvimento Humano”² (BASÍLIO, 2007: 24)

O IAS acredita que, por meio da educação, os indivíduos terão oportunidades que verdadeiramente transformarão seus potenciais em competências para viver de forma plena. Nessa visão, as pessoas deixam de ser um mero instrumento a serviço do desenvolvimento econômico e passam a ser o centro dos processos de desenvolvimento. Assim, elas se preparam para uma ação transformadora sobre o mundo. "Como num ciclo, ao agirem sobre o mundo e conhecendo-o melhor, as pessoas transformam suas relações consigo mesmas e com os outros". (ANDRE & COSTA, 2004: 45).

Com a experiência adquirida no projeto da escola estadual sobre aprendizagem significativa, eu acreditava que esse conceito pudesse ser aplicado a qualquer tipo de aluno. Por isso, pensar apenas em socialização me incomodava muito. A coordenadora pedagógica da escola municipal em que eu trabalhava na época, sempre vinha com o argumento de que as crianças com deficiência ficavam trancadas em casa na maior parte do tempo. Por isso, dar oportunidade para que elas ficassem pelo menos parte do período em uma sala comum, interagindo com outras crianças, era um grande avanço. Eu concordava em parte com a coordenadora, mas isso era muito pouco para qualquer criança e sempre me recusei a deixar esses alunos isolados em um canto, tentando, na medida do possível, despertar esses alunos para o aprendizado de alguma forma: dando atividades diferenciadas, ampliando o tempo de entrega de uma tarefa, trabalhando com material ampliado etc. e sobretudo melhorando a auto-estima dessas crianças, que normalmente se comparam às demais e sentem-se muito frustradas por não acompanharem sua turma.

Eu sempre tive algum sucesso com esses alunos. Eles sempre se desenvolveram de alguma forma e retribuíram de forma carinhosa o que lhes foi passado. Falar de todos eles aqui é tarefa impossível, mas gostaria de relatar a história do Raul, para mostrar que a falta de atendimento adequado pode ser muito prejudicial à uma criança.

²Esse conceito tem estreita relação com o Relatório da Unesco chamado de *Educação: um tesouro a descobrir*. Além disso, foram somadas as idéias do indiano Amartya Sen, utilizadas na construção do Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento. (BASÍLIO, 2007:23-24)

- A história do Raul

Raul foi meu aluno em 2002 e na época cursava a 2ª série do Ciclo II (antiga 6ª série). No ano anterior a coordenadora havia comentado que existia um aluno que anos antes tinha sido atropelado. Por um bom tempo ele ficou em casa e praticamente não andava. Os vizinhos, com pena da condição em que ele se encontrava, começaram a carregá-lo até a escola (ele não tinha cadeira de rodas), para que ele pudesse ter contato com outras crianças e aprender algo. Era de família muito pobre e não sei se fez fisioterapia adequada. Ele teve afundamento de crânio e isso trouxe conseqüências físicas e mentais. Com o passar do tempo, ele começou a vir sozinho para a escola. Para poder andar, ele jogava todo o corpo para a frente e arrastava a perna esquerda.

A coordenadora comentou no final de 2001 que ele viria para o período da manhã e seria meu aluno. Disse também que às vezes ele se masturbava em sala. Eu fiquei preocupada porque nunca tinha passado por uma experiência dessas. Os professores mais antigos da casa não escolheram essa sala. Apenas eu e o professor de História, que lecionava para todas as turmas da manhã, é que escolhemos essa sala. Eu não sei se os demais professores não escolheram a sala por medo da sala ser muito difícil ou pela ignorância de não saber nada sobre necessidades especiais.

O primeiro dia de aula foi atípico. Eu cheguei, fui apagando o que estava escrito na lousa ao mesmo tempo em que me apresentava e escrevia o meu nome e a matéria que lecionava na lousa. Depois de mais da metade da lousa apagada, veio para frente um mulato de quase 1,80m arrastando uma perna e reclamando, com expressão facial muito brava. Eu quase não entendia o que ele falava porque ele tinha sérios problemas de fala. Depois de um tempo foi que eu entendi a besteira que tinha feito. Na lousa havia alguns exercícios de Língua Inglesa e aquele aluno, que era o Raul, ainda não havia terminado de copiar. Eu pedi desculpas, disse que não sabia que ele não havia terminado, mas ele continuou muito bravo. Ele gesticulava muito e dizia: “Você apagou, você apagou”. Eu pedi desculpas mais uma vez, me aproximei dele e disse que nunca mais apagaria a lousa antes de perguntar se todos haviam copiado. Disse também que gostaria que algum aluno emprestasse o caderno para ele terminar a cópia.

Aquele problema foi resolvido e eu comecei a conhecer a sala. A sala era composta por uns 38 alunos, vários com dificuldades de aprendizagem, que não pude identificar direito,

mas em parte decorria da situação sócio-econômica em que eles viviam, eram faltosos e fora da idade/série, e não mostravam interesse pela matéria. A outra parte da sala era composta (a maioria de meninas) extremamente esforçadas e com vontade de aprender. Elas faziam tudo o que eu pedia e sempre davam sugestões de como resolver algum problema.

Durante o primeiro bimestre, fui percebendo que o Raul sempre ficava de lado. Os professores sempre o ignoravam e o caderno dele era muito bagunçado, pois ele tentava copiar o que escreviam na lousa, mas ele era extremamente lento. Eu não sabia o que fazer, mas sempre tirava um tempinho da aula, nem que fossem 5 minutos, para conversar com ele. Geralmente eu passava alguma atividade e, como sabia que o Raul não conseguiria resolver mesmo, sentava ao lado dele, procurava olhar seu caderno e fazer perguntas sobre a vida dele, do que ele gostava ou não gostava. Um dia pedi para que ele lesse um trecho do livro de português e para minha surpresa, percebi que ele conseguia ler até sílabas complexas! Ele lia muito devagar, de forma truncada, com muita dificuldade, mas se você prestasse atenção, dava para entender que ele lia todas as palavras. Na escrita ele tinha maior dificuldade. Quase não escrevia e não conseguia produzir textos com sentido para uma criança de 6ª série.

Também havia outros problemas; eu tinha que dar atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem e as meninas que tinham mais facilidade, reclamavam que eu dava muita atenção ao Raul. Diziam também que ele não era "bobinho" como eu pensava, ele mexia muito com elas, pegando suas coisas, etc. Ele fazia isso porque esses alunos mais velhos, que eu descrevi antes, se aproveitavam da ingenuidade dele e pediam para que ele fizesse essas coisas. Eles eram os únicos que davam um pouco de atenção ao Raul. Com as meninas a situação se complicava, porque eles sempre se desentendiam.

Um dia eu o convidei para sentar na frente da sala, pois atrás ele tinha dificuldade para enxergar, pois a visão ficava prejudicada pelos alunos das primeiras carteiras. Como ele era lento, ficar na frente ajudaria. Ele se recusou e disse que queria ficar perto dos amigos (esses que se aproveitavam dele). Foi daí que eu percebi que pra ele o mais importante era fazer parte de um grupo.

Naquela época, eu não sabia nada sobre o que a prefeitura estava fazendo sobre Educação Especial, pois a nossa coordenadora pedagógica nunca tinha falado sobre SAP ou SAPNE. A única coisa que tivemos em alguns anos foi a Recuperação Paralela, mas infelizmente, os professores que assumiam essas salas eram os menos capacitados, pois professor que tivesse Jornada Especial Integral, não podia ampliar a carga horária.

Pra terminar esse relato, falarei de mais dois episódios com o Raul, para ilustrar como a falta de atenção é um dos itens que prejudicam essas crianças.

Um dia, quando entrei na 6ªA, nem tinha atravessado a porta e algumas meninas disseram: “Professora, não senta na sua cadeira porque está cheia de cola. Foi o Raul que colocou”.

Eu fiquei perplexa! Não tive raiva dele, mas não conseguia entender sua atitude. Eu sempre o tratara bem e percebia que ele tinha simpatia por mim e tentei entender a motivação desse ato.

Ao ouvir seu nome, o Raul veio para frente da sala e tentou agredir uma das alunas que tinham me avisado. Eu me coloquei na frente dele, que abaixou os braços, e perguntei: “Porque você fez isso, você não gosta de mim?” Ele gritou e saiu correndo da sala e eu fui atrás. Apesar de toda sua dificuldade física, ele corria mais que eu. Todas as salas de aula daquela escola davam para o pátio e ele começou a correr em círculos. Eu pedia para ele parar de correr, dizia que não estava com raiva, que não iria acontecer nada de ruim para ele, mas queria entender o porquê daquela atitude. Ele gritou várias vezes: “não foi pra você” e saiu correndo em direção à frente da escola, onde ficava a sala das Auxiliares de Período³

Quando cheguei lá, a auxiliar já o tinha colocado sentado em uma cadeira. Eu ainda tentei conversar com o Raul, que estava muito nervoso. A auxiliar pediu para eu voltar para a sala de aula e me informou que às vezes ele ficava daquele jeito. Disse que era melhor ele ficar ali até se acalmar e que iria tentar entrar em contato com a família, para que o buscassem. Ela também me informou que na maioria das vezes que isso acontecia, ninguém aparecia, e quando ele ficava mais calmo, acabava voltando sozinho para casa.

Eu voltei para a sala de aula e os alunos riam da cena cômica, da maneira como eu corri atrás do menino. Elas também me informaram que a cola realmente não era pra mim. Era um gesto de revolta contra outra professora. O Raul acreditava que era uma professora eventual que daria aula para eles naquele momento. Segundo relato das alunas, essa professora era muito dura com ele, geralmente dava muitas broncas no garoto e dizia que ele não era tão doente quanto aparentava. Dizia que conhecia a família dele e que se ele fizesse alguma malcriação, contaria para sua mãe para que ela o castigasse.

O outro episódio ocorreu mais para o final do ano. Houve futebol interclasses e a equipe feminina da 6ªA foi para a final, que aconteceria no horário das aulas de português. O professor de Educação Física pediu minha permissão para que toda a sala, e não só o time da sala pudesse assistir a final. Eu achei a idéia ótima, porque sabia que os outros alunos não prestariam atenção à aula, sabendo que parte da sala estaria na quadra e também por ser uma atividade diferente e prazerosa pra todos.

³Esse cargo não existe mais. Para cada período da escola, havia um auxiliar. Esse cargo foi absorvido pelo Assistente de Direção (cargo de 8 horas diárias), que entre outras atribuições, cuida dos problemas de cada período.

Eu fui para a quadra e fiquei sentada com alguns alunos que não jogariam. Outros sentaram no chão e alguns ficavam andando de lá pra cá. O Raul sentou ao meu lado e literalmente deitou no meu ombro. Ele ficou nessa posição durante todo o jogo. Isso demonstrou sua carência afetiva. Diziam que a mãe não ligava muito para o rapaz e eu percebia que os professores faziam de conta que ele não existia. Eu dei aula para ele só naquele ano e em nenhum momento do horário coletivo, onde se desenvolve o Projeto Estratégico de Ação (PEA), ouvi algum comentário sobre suas reais necessidades ou os seus progressos. Durante as minhas aulas ele nunca se masturbou, como a coordenadora havia dito no ano anterior, e o único episódio de maior nervosismo, foi o que eu relatei sobre a cola. Ele era um rapaz que precisava ter tido apoio psicopedagógico adequado, frequentar uma Sala de Apoio a Inclusão (SAAI) e fazer fisioterapia e ter atendimento fonoaudiológico.

Eu sei que existem muitas crianças na mesma situação e infelizmente grande parte da nossa sociedade ainda não está sensibilizada para esse problema. Em 2005 eu me removi para uma outra escola (porque havia mudado de endereço e a antiga escola ficava muito longe). Embora eu tenha relatado acontecimentos desagradáveis daquela escola, que ficava na periferia do Jardim Santa Margarida, essa escola fazia e faz um trabalho muito bonito com a comunidade.

- Um grande desafio: desenvolvendo um projeto sobre necessidades especiais

No segundo semestre de 2004 eu ingressei no Programa de Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Paralelamente à pesquisa do mestrado eu fui lecionando Língua Portuguesa em uma escola no bairro do Campo Limpo.

Em 2005 eu usava um livro didático: "Português: texto e voz", do autor Lídio Tesoto. Nesse livro, havia uma unidade toda voltada para necessidades especiais, chamado: "Desafiando os limites - os portadores de deficiências"⁴ rompendo as barreiras do preconceito e conquistando qualidade de vida".

⁴ A expressão "Portador de deficiência" é um termo inadequado, porque deficiência não é algo que se possa portar. Eu utilizei o termo que aparecia nos documentos que lia. Godoy (2002: 36-37) monta um quadro com a terminologia adotada pelos Órgãos Oficiais, dos quais reproduzirei aqueles que usam expressões do tipo: "pessoa portadora de deficiência", "portador de necessidades educacionais especiais" ou similar. São eles: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Manágua (1993), Constituição Brasileira (1998), Lei nº 7.853, de 24.10.1989 (CORDE), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Decreto nº 914, de 06.09.1993 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, MEC - Política Nacional de Educação Especial (1994), CORDE (1994).

Após a leitura e discussão de alguns textos sobre pessoas com deficiência (...), eu pedi que os alunos (...) fizessem uma produção textual sobre a situação do deficiente no Brasil. Eu ainda comentei que não era necessário fazer nenhuma pesquisa. Eles deveriam relatar a própria experiência: se já haviam ajudado um portador de necessidades especiais a atravessar uma rua, se conheciam alguém com deficiência na própria família ou fora dela. Como agiam com essa pessoa etc. Para minha surpresa, vários alunos disseram que essa era uma tarefa impossível de ser realizada, pois eles nunca tinham visto "de perto" pessoas com deficiência. Eu ainda insisti, dizendo que, para encontrá-los era só andar na rua, entrar em um ônibus etc. A reação dos alunos foi a mesma. Essa reação fez com que eu percebesse que, muitas vezes, nós olhamos, mas não vemos. Só vemos o que nos interessa de imediato, e não prestamos atenção às outras coisas. Por isso, decidi que o projeto que eu desenvolveria em 2006 com meus alunos seria sobre esse assunto. (BASÍLIO, 2007 b: 173)

Em novembro de 2005, houve minha qualificação de mestrado. Um dos argüidores, que conheci naquele dia, era o Prof. Dr. Leland Emerson McCleary, professor de Língua Inglesa do Departamento de Letras Modernas da FFLCH/USP. Esse professor foi escolhido pelo meu orientador, Prof. Dr. Hudinilson Urbano, professor de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da FFLCH/USP, por sua tese de doutorado ser na área de Comunicação Mediada por Computador (CMC) e a minha dissertação também abordar esse tema.

Acredito que em dezembro daquele ano, por pura curiosidade de conhecer um pouco mais sobre o trabalho desse professor, que, segundo meu orientador, faria parte da minha banca dali a dois anos, descobri que ele tinha uma homepage. Nessa homepage havia a informação de que ele havia coordenado um projeto, patrocinado pela Escola do Futuro da Universidade de São Paulo⁵ sobre tecnologia e surdez na EMEDA Anne Sullivan⁶

O "Projeto de integração das tecnologias da comunicação ao processo de letramento do surdo" é um projeto de pesquisa que coloca em colaboração professores-bolsistas da Escola Municipal de Educação Especial (EMEE) Anne Sullivan e pesquisadores da Escola do Futuro, USP, na busca de materiais e métodos que ajudem a melhorar o desempenho dos alunos surdos no que diz respeito à leitura e escrita do Português. A pesquisa é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), dentro do seu Programa de Melhoria do Ensino Público. (McCLEARY, 2000)

Essa pesquisa teve duração de quatro anos (1997-2000) e envolveu uma equipe interdisciplinar formada por professores, estudantes da USP da graduação e da pós-graduação

⁵ A Escola do Futuro da Universidade de São Paulo é um laboratório interdisciplinar que investiga como as novas tecnologias de comunicação podem melhorar o aprendizado em todos os seus níveis. Tendo seu início em 1989 como um laboratório departamental na Escola de Comunicações e Artes, seu crescimento rápido e sua natureza interdisciplinar fizeram com que em 1993 fosse transferido para o âmbito da Pró-Reitoria de Pesquisa, onde continuou a florescer, auto-sustentável financeiramente e independente do orçamento da Universidade.

⁶Na época, a EMEDA já havia mudado para EMEE. Eu mantive o termo porque é assim que aparece na descrição do projeto.

de várias áreas, bibliotecária, professores doutores voluntários. Ela desenvolveu duas linhas de atividades paralelas.

Uma delas enfatiza o trabalho com os professores na compreensão dos processos de aprendizagem da língua, especificamente da leitura e escrita. Esse trabalho envolve estudos teóricos sobre língua e aquisição de língua; sobre desenvolvimento de capacidades comunicativas e o domínio dos usos sociais da língua; sobre leitura e escrita; sobre metodologia de ensino; e sobre recursos tecnológicos disponíveis para auxiliar o ensino. A outra linha de atividades vem procurando desenvolver, no âmbito da escola, uma MEDIATECA, ou centro de recursos para a informação e aprendizagem, utilizando-se das tecnologias da comunicação para enriquecer o contato que o aluno surdo tem com o mundo da informação e preparando-o para ser um usuário proficiente da informação necessária para o exercício pleno da cidadania. (McCLEARY, 2000)

Esse projeto foi tão significativo que deu origem a uma grande pesquisa iniciada em 2002. sendo denominada “Estudos Da Comunidade Surda”, envolvendo pesquisadores de várias áreas e estados, como: Evani de Carvalho Viotti, Professora Doutora no Departamento de Lingüística na FFLCH/USP, José Guilherme Cantor Magnani, Professor Assistente Doutor no Departamento de Antropologia na FFLCH/USP, Ronice Müller de Quadros, Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina; além do Professor Doutor Leland Emerson McCleary, coordenador da pesquisa, cujo financiamento ocorre pela Universidade Federal de Santa Catarina.

O grupo de pesquisa Estudos da Comunidade Surda, sediado na Escola do Futuro-USP, visa a produzir conhecimento acerca da vivência da comunidade surda na Grande São Paulo, principalmente no que diz respeito às experiências lingüísticas, culturais e educacionais. Temos como meta avançar o conhecimento sobre a gramática e uso da língua de sinais brasileira, os processos de aquisição, ensino e aprendizagem de língua, tanto língua de sinais como português, experimentados na comunidade surda, a organização da comunidade na metrópole, a construção e manutenção de identidades surdas, e as relações de cidadania estabelecidas com a comunidade majoritária. Objetivamos produzir histórias de vida, etnografias, conhecimento lingüístico, bem como tecnologias adequadas à veiculação dos conhecimentos tanto para um público ouvinte como para um público surdo, usuário de língua de sinais. (McCLEARY, 2002)

Munida dessas informações, e pensando em como poderia fazer com que meus alunos tivessem contato com um público que tivesse alguma deficiência, resolvi entrar em contato telefônico com a EMEE Anne Sullivan. Foram várias as ligações e mais de uma vez eu expliquei que gostaria de fazer troca de cartas com eles. A coordenadora Silvia mostrou-se um pouco reticente no começo, disse-me que aquela escola era muito procurada por estagiários da área de Educação Especial. Ela também forneceu-me algumas informações que na época eu não tinha conhecimento: que as turmas eram compostas de no máximo 10 alunos, que aprendiam Língua Portuguesa como segunda língua, por isso não tinham proficiência em

Língua Portuguesa. Orientou-me também a produzir cartas coletivas, pois acreditava que os alunos de lá teriam muita dificuldade em produzir cartas individuais. Eu gostaria que minhas cinco turmas pudessem escrever, mas ela me passou apenas três salas, com a orientação de que cada turma de lá recebesse apenas uma carta.

Minhas turmas escreveram primeiro. Eu queria que eles tivessem uma boa impressão dos meus alunos, por isso pedi para que eles não escrevessem uma carta longa, mas fizesse uma pequena apresentação de como era a nossa classe e a nossa escola e no final de cada carta eles assinavam seus nomes. As minhas turmas daquele ano adoravam desenhar, por isso eu propus que algum aluno fizesse um desenho de tema livre, um outro aluno copiasse um poema bonito e mandamos também uma foto com os alunos de cada turma todos juntos. Os três envelopes que nós enviamos estavam bastante decorados.

Eles ficaram muito felizes e durante o ano trocamos umas cinco cartas. Nesse meio tempo fomos convidados para a Festa Junina deles, que cairia em um sábado. Eu convidei alguns dos meus alunos, pois era possível ir de uma escola para a outra de metrô. Infelizmente, apenas um se dispôs a ir, o Noel. Lá fomos apresentados para a diretora, para vários professores que estavam trabalhando nas barracas e para o professor de Libras e Português, que era o mediador das cartas que havíamos começado a trocar em fevereiro de 2006. Esse professor me apresentou a todos os seus alunos que chegavam próximo à barraca. Como eu não sabia nada de Libras, eu ia perguntando como fazer um pergunta, fazer um agradecimento ou elogio, etc.

Durante nossa conversa, esse professor disse-me que nas EMEEs trabalham apenas pedagogos. Quase não há especialistas para trabalharem com o Ensino Fundamental II e ele era o único especialista lá. Também disse-me que havia feito um curso de Especialização em Educação da Pessoa Deficiente na Audiocomunicação (EDAC), nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Disse-me que com esse curso eu poderia me remover para uma EMEE e essa idéia não me saiu mais da cabeça. Como estava muito atarefada escrevendo a dissertação de mestrado, iniciei o curso em EDAC apenas em 2007.

Durante minha conversa com esse professor, meu aluno, o Noel, saiu de perto de nós e foi conversar com um senhor. Na volta, eu perguntei se ele já conhecia aquele homem e o Noel respondeu-me que era seu vizinho. Meu aluno ficou impressionado porque a família daquele senhor morava na mesma rua que ele, separado apenas por duas casas e ele não sabia que o filho mais novo daquele senhor, cuja idade era de 9 anos, e que ele já tinha visto algumas vezes na rua, era surdo e aluno daquela escola. Depois daquele dia, esse meu aluno procurou fazer amizade com o menino e tentou aprender alguns sinais.

Nesse dia, também fui apresentada ao Leandro, aluno surdo da 3ª série do Ciclo II (antiga 7ª série). Por coincidência, ele morava no bairro do Campo Limpo, bem próximo à nossa escola. Com a interpretação do professor, ele disse que estava gostando do nosso projeto de troca de cartas e disse que gostaria de visitar a nossa escola.

Esse aluno foi à escola em que eu trabalhava várias vezes. Em todas as vezes em que eu estava na escola, eu o colocava na sala em que eu estava lecionando. Algumas vezes ele só assistiu aula e em outras ele se propôs a ensinar Libras para os meus alunos. Era uma festa toda vez que o Leandro aparecia por lá. Ele era muito bonito e carismático e tanto os meninos quanto as meninas gostavam muito dele. Também passaram, com essa convivência, a entender que o surdo não é um coitado, que ele pode se desenvolver de forma plena se tiver um atendimento adequado.

Um outro evento de que participamos foi o II Encontro de Alunos Surdos da Rede Municipal de Ensino em 4 de outubro de 2006, no SESC Interlagos, pois a Rede Municipal faz algum evento em comemoração ao dia do surdo, cuja data é 26 de setembro.

Lá, pudemos nos reencontrar com alunos e funcionários da EMEE Anne Sullivan e fazer novos amigos. Como estávamos em minoria; éramos a única escola de alunos ouvintes em meio a escolas de surdos, meus alunos puderam perceber como era difícil estar naquela posição, ou seja, tentar se comunicar e não ser ouvido. (BASÍLIO, 2006 b: 173)

Citarei agora, de forma breve, algumas atividades do projeto:

Depois da leitura dos textos, eu promovia debates e fui introduzindo informações sobre Libras, Síndrome de Down, Código Braille etc; fiz sensibilizações através de filmes cujos temas estavam associados à questão da deficiência e uma outra sensibilização em que eles ficaram sem poder enxergar durante duas aulas enquanto eu explorava seus outros sentidos.

Uma das minhas turmas trocou e-mails com deficientes visuais da sala de recursos da Escola Estadual Professor Luis Gonzaga Pinto e Silva. Todas as minhas turmas aprenderam o Código Braille por um site da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os alunos dessa turma, que era a 6ªB, fizeram um lindo cartão de natal em relevo e com um texto escrito em braille por eles mesmos, usando tinta plástica para montar as células, pois não possuíamos nem reglete nem máquina de escrever em braille. Eu recebi um e-mail muito carinhoso da professora Célia, regente das turmas, que nos contou que nós havíamos conseguido entrar no mundo deles.

Essa experiência foi muito significativa, tanto para mim, quanto para eles. Hoje ainda troco e-mails com alunos surdos e com meus ex-alunos da época, que dizem que ainda

encontram com ex-alunos da EMEE Anne Sullivan e até já se conheceram pessoalmente. A maioria dos meus alunos gostou de ter participado do projeto. Muitos se tornaram mais solidários, sobretudo com os deficientes. Eu também pude passar muitas informações sobre o que ia aprendendo para os meus colegas professores e tive oportunidade de participar do V Congresso Municipal de Educação e de um Encontro no final de 2006, promovido pelo CEFAl da Coordenadoria de Educação do Campo Limpo, no CEU Campo Limpo, junto com uma aluna para relatar essa experiência.

- Experiência como estagiária em sala especial para deficientes auditivos

De setembro a dezembro de 2007 eu fiz um estágio de observação de 200h como parte integrante do curso de EDAC. Esse estágio ocorreu na EE Paulo Eiró, no bairro de Santo Amaro. Essa é uma escola de Ensino Fundamental I (1ª à 4ª série) e possui salas regulares e salas especiais para deficientes mentais e deficientes auditivos.

São duas as salas para deficientes auditivos: uma de alfabetização, correspondendo à 1ª série (com 13 alunos matriculados) e uma sala mista (com 10 alunos matriculados), correspondendo à 2ª, 3ª e 4ª séries. Embora haja essa divisão, os dois grupos interagem em alguns momentos durante a semana: a aula de informática, recreação, intervalo e datas comemorativas. Se uma das professoras falta, a outra professora assume as duas turmas. Esse contato é muito salutar para todos, pois cria-se uma pequena comunidade, com valores comuns. Os mais velhos sempre ajudam e protegem os mais novos.

Eu acompanhei a turma de alfabetização mais de perto, pois o Coordenador Pedagógico daquela Unidade Escolar me designou para lá, já que havia outra estagiária com a turma mais velha.

Os alunos da turma da alfabetização são oriundos de bairros periféricos da zona sul. Todas as crianças chegam à escola de perua ou de ônibus. Os alunos são bastante carentes e às vezes faltam à aula por não terem dinheiro para a condução (pessoas deficientes nem seu acompanhante pagam passagem, mas como elas ainda são pequenas, normalmente o acompanhante leva a criança às 13h, volta pra casa e retorna às 17h30m para retirá-la). Algumas das crianças são criadas por terceiros, como avós e tias, pois as mães, ao constatarem a deficiência das crianças, as abandonaram.

Nessa turma não havia apenas crianças surdas, algumas possuíam deficiência múltipla: duas tiveram paralisia cerebral, uma tinha síndrome de down, duas tinham doença mental (a professora regente não sabia especificar qual era, mas uma era uma menina de 13 e outra de

15 anos, que estudavam a alguns anos naquela escola, e que quase não reconheciam letras nem números); outra, segundo a regente, tinha um problema no processamento da linguagem. Eram 13 alunos matriculados, entretanto uma era desistente. Desse total, apenas quatro eram oralizadas, ou seja, oito se comunicavam exclusivamente em libras.

Os doze alunos são filhos de pais ouvintes. As famílias não conhecem libras. Algumas mães sabem alguns sinais e se comunicam de forma bastante precária com as crianças. Nenhuma delas consegue passar recados, por exemplo, em língua de sinais. Toda comunicação entre a escola e a família é feita por bilhete impresso.

Apenas uma das crianças freqüentou o jardim de infância onde havia o ensino de libras. As demais aprenderam libras naquela escola. Nenhuma delas tem contato com adulto surdo. O único referencial para a língua de sinais é a professora.

A falta de recursos diminui o aprendizado oral da língua. Apenas uma delas vai a uma clínica de fonoaudiologia uma vez por semana. G., de 8 anos se comunica com um "né". É a única palavra que ela diz. Tem muita vontade de falar, mas, segundo a professora, crianças surdas não têm preferência em sessões de fonoaudiologia, pois o tratamento é para toda a vida. O serviço de saúde pública dá preferência para casos em que há problemas temporários com a voz, que pode ser recuperada com algumas sessões.

Há falta de recursos materiais para esses alunos. Eles possuíam apenas caderno de classe, de casa e caderno de desenho. Não possuíam livro didático, nem em libras nem em língua portuguesa, tudo era copiado da lousa. Havia material xerocado com o alfabeto com os sinais em libras, e em língua portuguesa pintado na parede.

- Fechamento das salas especiais

Eu acompanhei essa turma até o término do ano letivo. Esse ano a EE Paulo Eiró não possui mais salas especiais. Elas foram transformadas em duas salas de recursos e as duas professoras atenderão em contraturno, os alunos da própria Unidade Escolar e do entorno. As salas funcionarão de segunda a sexta das 13h às 17h30m, mas o tempo para cada aluno será de acordo com a demanda. Em geral, essas salas atendem os alunos de duas a três vezes por semana, com horários que variam de 1 hora a 1h30m. O objetivo será auxiliar o aluno em suas tarefas da sala comum e também no aprendizado de libras.

No final de dezembro, houve a montagem das turmas para 2008. Os alunos da turma mais velha, foram encaminhados para a EMME Anne Sullivan, que é a escola especial mais próxima de lá. Os da alfabetização foram removidos para as turmas regulares. Os alunos

oralizados ainda terão alguma oportunidade, mas me dói o coração saber que aqueles que só sabiam libras e, principalmente os com deficiência múltipla, ficarão num canto. Os novos professores não darão conta deles, mesmo que tenham boa vontade. É muito aluno pra administrar e as turmas não serão reduzidas para que o aluno com necessidades especiais seja incluído.

As brincadeiras que a turminha fazia, e até as brigas, pois eles brigam e fazem fofoca como qualquer outra criança, tendem a acabar, pois a comunicação entre elas e as ouvintes ficará comprometida. Para triste ironia, a J., de 15 anos, que tem síndrome de down, e que já foi citada acima, não seria matriculada em 2008. Os técnicos da delegacia de ensino chegaram à conclusão de que a escola não estará preparada para ela. A professora da sala de alfabetização brigou muito e ameaçou ir à imprensa, caso a aluna não pudesse ser matriculada em uma turma regular. No final da conversa, essa aluna foi encaminhada para uma segunda série. É essa a "inclusão" dos novos tempos?

A escola é o lugar de concepção, realização
e avaliação de seu projeto educativo,
uma vez que necessita organizar
seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.
Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma
suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas
superiores tomem essa iniciativa,
mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-la adiante.
Para tanto, é importante que se fortaleçam
as relações entre escola e sistema de ensino.
(VEIGA, 1995: 12)

1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Jiménez (1993:11) afirma que a expressão "Educação Especial" era usada para designar um tipo de educação que ocorria paralelamente à educação regular. Quando uma criança era diagnosticada deficiente, isso significava que ela possuía incapacidade ou diminuição da capacidade em aprender e era segregada para uma unidade ou centro específico.

Entretanto, esse modelo de educação mudou . A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade.

No relatório Warnock⁷ (1978) aparece pela primeira vez a expressão necessidades educativas especiais. Esse é um conceito-chave, pois ele mostra que uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial.

O conceito de dificuldade de aprendizagem é relativo; surge quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da

⁷ Este relatório foi o resultado do 1º comitê britânico, presidido por Mary Warnock, e que foi constituído para reavaliar o atendimento aos deficientes. Os resultados demonstraram que vinte por cento das crianças apresenta NEE em algum período da sua vida escolar. A partir destes dados, o relatório propõe o conceito de NEE. No entanto, o conceito NEE só foi adotado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Disponível em: < http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais> Acesso em: 1 agosto 2008.

sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros.

1.1 - A Educação Especial no mundo

Jiménez (1993:21-26) faz uma abordagem histórica da Educação Especial dividindo-a em três momentos: o início da Educação Especial; a educação especial ligada à saúde e às vezes relacionada com a educação; uma época mais recente, com uma nova abordagem do conceito e da prática da Educação especial.

Os primórdios da Educação Especial ocorre em fins do século XVIII. Esta época é caracterizada pela ignorância e rejeição das pessoas deficientes.

Durante a Idade Média a igreja condenou o infanticídio, que era prática comum quando se observavam anomalias nas crianças, mas por outro lado, atribuía essas anomalias a demônios e outras entidades maléficas e submetia essas crianças ao exorcismo.

Entre os séculos XVII e XVIII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições estatais.

Esse período também foi marcado por algumas experiências positivas, a saber:

No século XVI, o frade Pedro Ponde de León educa 12 crianças surdas com surpreendente êxito; em 1755, o abade Charles Michel de l'Épée funda a primeira escola pública para surdos; em 1784, Valentín Haüy criou um instituto para crianças cegas em Paris. Louis Braille foi um dos alunos dessa escola e mais tarde criou o famoso sistema de leitura e escrita conhecido como Código Braille.

O segundo momento da Educação Especial é chamado de "A era das instituições". No final do século XVIII e início do século XIX as pessoas com deficiências eram enviadas para uma instituição especializada.

Nesse momento há uma tomada de consciência da necessidade de apoio a esse tipo de pessoa, embora esse apoio fosse mais assistencial do que educativo, pois acreditava-se que as pessoas com deficiência representavam um perigo eminente para a sociedade. Do mesmo modo, acreditava-se que o deficiente também precisava ser protegido dessa sociedade.

Ao longo do século XIX, criam-se escolas especiais para cegos e surdos, e no final do século inicia-se o atendimento a deficientes mentais em instituições criadas para esse fim.

Durante esse período, podemos destacar alguns nomes que se preocuparam com a Educação Especial:

Philippe Pinel escreve os primeiros tratados sobre as doenças mentais; Esquirol estabelece a diferença entre "idiotismo" e "demência", no *Dictionnaire des sciences médicales*; Itard trabalhou durante seis anos no caso do selvagem de Aveyron⁸; Voison, em 1830 estuda o tipo de educação necessária para crianças com atraso mental; Seguin foi o primeiro autor de Educação Especial que fez referência nos seus trabalhos à possibilidade de aplicação desses mesmos métodos no ensino regular. Acredita-se que nesse momento nasce a Educação Especial no sentido moderno, diferentemente do caráter puramente médico e assistencial dos pesquisadores anteriores.

O século XX é marcado pela obrigatoriedade e expansão da escolarização básica. Com isso, muitos alunos que apresentavam dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e conseguir um rendimento igual ao das outras crianças da sua idade, são, baseados no método de Binet⁹, retirados da escola.

Essa é uma época em que as crianças são rotuladas. Proliferam-se as escolas especiais e diferenciam-se em função das diferentes etiologias: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas¹⁰, caracteriais, dificuldades de aprendizagem etc.

⁸ Feijó (2007: 5) afirma que Victor de Aveyron foi um menino de aproximadamente 12 anos que foi encontrado perto da floresta de Aveyron, sul da França. Estava sozinho, sem roupa, andava de quatro e não falava uma palavra. Aparentemente fora abandonado pelos pais e cresceu sozinho na floresta. O menino, a quem lhe deram o nome de Victor, foi levado para Paris, onde ficou aos cuidados do médico Jean-Marc-Gaspar Itard. Durante cinco anos o Dr. Itard dedicou-se a ensinar Victor a falar, a ler e a se comportar como um ser humano. Pouco progresso foi conseguido durante esse tempo. Victor nunca falou e aprendeu a ler somente uma palavra (leite). Não era mais o menino selvagem de quando fora encontrado, mas, também, não se tornou humano. Guiado pelo espírito da doutrina do prof Pinel, embora menos pelos seus preceitos, que não podiam adaptar-se a este caso imprevisto, reduziu a cinco proposições principais o tratamento moral ou a educação do Selvagem de Aveyron. 1) Atrai-lo para a vida social, tornando-lha mais suave do que a que levou até então e, sobretudo, mais parecida com a vida que acabava de deixar; 2) Despertar a sensibilidade nervosa com os estimulantes mais enérgicos e às vezes pelas emoções mais vivas da alma; 3) Alargar a esfera das suas idéias criando-lhe necessidades novas e multiplicando as suas relações com os seres que o rodeiam; 4) Levá-lo ao emprego da palavra, determinando o exercício da imitação pela fel imperiosa da necessidade; 5) Exercitar, durante algum tempo, sobre os objetos das suas necessidades físicas, as mais simples operações do espírito, determinando de imediato a aplicação sobre objetos de instrução. (FEIJÓ, 2007: 6) e (GONÇALVES e PEIXOTO, 2001 : 50 e 75).

⁹ Alfred Binet fez a primeira grande tentativa de mensuração da inteligência. Convidado a participar de uma comissão organizada pelo governo francês para estudar o problema da educabilidade dos débeis mentais, o psicólogo francês elaborou um método que constava de uma série de perguntas bastante simples, que eram propostas às crianças. Os resultados obtidos de uma delas era comparado aos produzidos pelas outras da mesma faixa de idade. A técnica de Binet não partiu de uma conceituação prévia do que pudesse ser a inteligência. Ele partiu do princípio de que, em média, as crianças mais velhas têm a inteligência mais desenvolvida que as mais novas. Nessas condições, conservou em seus testes os itens nos quais os desempenhos melhoravam com a idade e rejeitou os outros. Ao compor o primeiro teste de inteligência, Binet estabeleceu o resultado médio para crianças de três, quatro, cinco anos etc. Sempre que uma criança de seis anos alcançava no teste um resultado que correspondia à média das crianças de cinco anos, era considerada retardada em seu desenvolvimento mental. Embora com idade cronológica de seis anos, apresentava idade mental de cinco anos. Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações Ltda. S/d.

¹⁰ Os defeitos de fechamento do tubo neural (DFTN) figuram entre as mais freqüentes malformações congênitas do sistema nervoso central, apresentando incidências que variam dependendo de fatores geográficos, raciais, genéticos e sazonais. Suas formas clínicas mais comuns, as anencefalias, as espinhas bífidas ocultas (EBO) e as espinhas bífidas abertas (EBA), têm como principais diferenças seus prognósticos pós-natais. Enquanto as primeiras não representam ameaça à qualidade de vida após o nascimento, por serem letais (anencefalias) ou não

Estes centros possuíam programas próprios e constituíam um subsistema de Educação Especial dentro do sistema educativo geral. Em 1959 a Dinamarca apóia a rejeição feita pelas associações de pais a escolas segregadas e inclui em sua legislação o conceito de "normalização", entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

Como conseqüência disso, verifica-se no meio educativo a substituição de práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras onde os deficientes partilham do mesmo ambiente escolar dos alunos considerados normais.

1.2 - A Educação Especial no Brasil

Prieto (2000:31) afirma que o pesquisador Mazzota divide a Educação Especial no Brasil em dois momentos:

No período de 1854 a 1956 há a criação de várias instituições, principalmente pelo empenho de alguns educadores que tinham interesse pelo atendimento educacional dos deficientes. O segundo momento tem início em 1957, com a implantação de campanhas para ampliar o atendimento à essa população. Sendo elas organizadas por área de deficiência.

Em 1973, foi criado o Centro de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação e Cultura, que funcionou até 1985. Durante a gestão do ex-presidente Fernando Collor de Mello¹¹ (1990-1992), foi extinta a Secretaria de Educação Especial (SEESP), que tinha sido criada em 1986 em substituição ao CENESP. Com a queda do presidente supracitado em 1992, a SEESP é reativada¹² como órgão da específico do Ministério da Educação e do Desporto (MEC). (PRIETO, 2000 : 33)

causarem deficiências neurológicas importantes (EBO), as EBA, compatíveis com a vida extra-uterina, geralmente são responsáveis por danos neurológicos graves e irreversíveis. Dos pacientes acometidos pela EBA, mais de 65% alcançam desenvolvimento intelectual normal, no entanto, cerca de 80% deles apresentam incapacitantes déficits motores em membros inferiores¹. Além disso, as disfunções esfinterianas estão presentes em quase todos os casos. Há aproximadamente três décadas, muitos trabalhos vêm demonstrando a importância da suplementação vitamínica periconcepcional com ácido fólico, tanto na prevenção da incidência quanto da recorrência desses defeitos. Uma vez instalada a EBA, não há medida conhecida que possa melhorar o prognóstico do indivíduo afetado. Em alguns países, a interrupção da gestação é a principal conduta adotada após o diagnóstico pré-natal desta condição. No Brasil, como a interrupção não é permitida nesses casos, resta a esses pacientes aprenderem a conviver com suas deficiências e com as medidas paliativas disponíveis. (PERALTA, 2001: 276-277)

¹¹ Esse presidente defendia uma proposta política de enxugamento da máquina administrativa, implantando a reestruturação de vários ministérios. O fechamento da SEESP foi uma das conseqüências dessa política.

¹² Prieto (2000:33) reflete com Mazzota que essas alterações refletem o descompromisso que os dirigentes políticos desse país têm com a educação.

A partir da década de 90, o Brasil tem procurado cumprir as recomendações da "Conferência Mundial de Educação para Todos", realizada em Jorntien, na Tailândia. Esse documento enfatiza que a falta de educação básica para grande parte da população mundial impede que a sociedade enfrente seus problemas com determinação. Com o objetivo de garantir a todos o direito a educação, são apresentados alguns dispositivos direcionados aos deficientes. (PRIETO, 2000: 43-44)

Em decorrência desse documento, houve uma reunião em Salamanca (Espanha) em 1994, intitulada "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade". Cabe ressaltar aqui, dois pontos do documento (SALAMANCA, 5 e 7), que serão discutidos durante o trabalho:

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (Grifos meus)

Para encerrar, gostaria de mostrar alguns números sobre a população deficiente no Brasil, para o leitor ter uma idéia da quantidade de pessoas nessa situação e perceber o quão importante deve ser um trabalho bem planejado em Educação Especial. Infelizmente, muitas pessoas só conseguem perceber que em muitos casos há má qualidade de atendimento quando convivem com a deficiência de alguma forma, ou possuindo algum deficiente na família ou fora dela. (BRASIL, 2000)

População brasileira total: 169.872.856
 População com deficiência: 24.600.256
 População de 0 a 17 anos com deficiência: 2.850.604
 0 a 4 anos: 370.530
 5 a 9 anos: 707.763
 10 a 14 anos: 1.083.039
 15 a 17 anos: 689.272
 18 a 24 anos: 1.682.760

Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000

1.3 - A Educação Especial no Município de São Paulo

Para resgatar os avanços da educação especial no Município de São Paulo, Prieto (2000:54) recorre a vários documentos, mas a autora consultou principalmente a Memória Técnica Documental, um setor do Departamento de Orientação Técnica (DOT), que é responsável pela Educação Especial, pertencente à Superintendência Municipal de Educação (SUPEME), da Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME/SP). Deles, a autora extraiu textos que apresentam os projetos e os programas de educação especial, elaborados entre 1987 e 1996.

Fundação para o Livro do Cego no Brasil (1946); criação em 1951 da EMEE "Helen Keller"¹³. Entre 1987 e 1988 foram criadas mais quatro EMEDAs.

Entretanto, os princípios e as propostas de atendimento especializado começam a ser registrados em documentos oficiais a partir do Decreto nº 24.030 de 18 de junho de 1987 e autoriza em seu Artigo 1º a instalação de classes de educação especial junto às unidades escolares e assistenciais pertencentes às redes municipais de Ensino e do Bem- Estar Social¹⁴. (Prieto, 2000: 86)

Nos comunicados 2/87 e 16/87 o DOT abriu inscrições para cadastramento de professores especializados na rede municipal de ensino que tivessem interesse em atuar no programa de educação especial. Quarenta e quatro profissionais se inscreveram e fizeram um curso de expansão cultural com carga horária de 40 horas. Ainda em 1987, um Edital da Superintendência Municipal de Educação/ Departamento de Planejamento e Orientação divulgou a abertura de Inscrições para professores efetivos de Educação Infantil e de 1º e 2º Graus, Nível I e Nível II, com interesse em trabalhar na área de Deficiência Mental, para outro curso de expansão cultural com carga horária de 180 horas. (PRIETO, 2000 : 89-91)

Na Portaria de nº 6.993, de 15 de agosto de 1988 estabelece a instalação de Sala de Recursos Especiais¹⁵ em 12 Escolas Municipais de 1º Grau, a saber: Coronel Romão Gomes, Rodrigues Alves, Padre Leonel França, José de Alcântara Machado Filho, Dezoito do Forte, Professor José Americano, Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes, Deputada Ivete Vargas,

¹³ A primeira escola especial para deficientes auditivos foi instalada em 1952 e recebeu vários nomes. Em 1999 passou de Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos - EMEDA "Helen Keller" para Escola Municipal de Educação Especial "Helen Keller" (PRIETO, 2000 : 66)

¹⁴ O Decreto nº 21.862, de 15 de janeiro de 1986 reorganiza a Secretaria Municipal de Educação que passa a assumir também as políticas de assistência social, tornando-se Secretaria Municipal de Educação e do Bem-Estar Social de São Paulo (SME-BES/SP) (PRIETO, 2000 : 74)

¹⁵ Prieto (2000 : 110) informa que com relação ao arranjo físico, a instrução era que essas salas deveriam ter uma área mínima de 20m², atender 6 alunos no mínimo e 10 no máximo, que deveriam permanecer na Classe Comum e no contraturno, frequentar a Sala de Recursos especiais.

Rodrigo Mello Franco de Andrade, Professor Aurélio Arrôbas Martins, Doutor José Pedro Leite Cordeiro e José Américo de Almeida¹⁶.

No Final de 1988 o Congresso Nacional aprovou a nova Carta Magna da nação brasileira. Esse documento, que é também denominado "Constituição Cidadã", estabelece que as ações do Poder Público devem conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade de ensino, à formação para o trabalho e a promoção para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Em 1989, a prefeita Luiza Erundina de Souza¹⁷ assumiu o governo e, em um ato incomum na administração pública brasileira, escolheu para a pasta da Educação, o Prof. Dr. Paulo Reglus Neves Freire, que permaneceu por dois anos, sendo substituído pelo Prof. Mário Sérgio Cortella, que tinha sido assessor especial da chefia de Gabinete, nos dois primeiros anos de mandato.

Prieto (2000:125) lembra que em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituindo a criação do Conselho Tutelar, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente. Entre as diretrizes desse estatuto, reiterando o estabelecido na constituição de 1988, há uma que estabelece que é dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desde o início do mandato da prefeita havia uma discussão sobre como atender melhor as pessoas deficientes. Por isso foi constituído um "Grupo de Trabalho Intersecretarial" para que pudessem atender alunos com necessidades especiais nas escolas municipais regulares. O trabalho desenvolvido pela referida comissão resultou na elaboração do Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (PAPNE).

Paralelamente à elaboração do Decreto nº 32.066, que institui o programa de educação especial, Prieto (2000:136-7) ressalta a iniciativa de duas escolas de Primeiro Grau "Clemente Pastore" e "Rodrigo Mello Franco de Andrade"¹⁸. Essas atitudes resultaram no que viria a ser denominado em 1992, de Centro Público de Apoio e Projetos (CPAP), que era uma espécie de sala de recursos e que também dava suporte às escolas comuns.

Segundo depoimento da professora da "Clemente Pastore", registrado no documento "Educação Especial ou EDUCAÇÃO? a busca de novos caminhos", em 1991 os pais das crianças portadoras de necessidades especiais do Jd Nakamura e do Jd Angela tendo como apoio o Padre Eduardo da Igreja Sônia Regina, procuraram a diretora

¹⁶ Infelizmente, dos 24 professores cadastrados, 19 não compareceram à escolha e apenas 5 professoras fizeram opção por uma das escolas, mas só quatro foram designadas pela Portaria nº 7.520, de 06 de setembro de 1988, para reger essas salas. (PRIETO, 2000:112)

¹⁷ Nos quatro anos do mandato da prefeita, houve uma expansão de 74% no atendimento das quatro EMEDAs criadas no governo Jânio Quadros.

¹⁸ A autora cita duas escolas mas só faz comentários à respeito da "Clemente Pastore".

Maria Odete Mendez Suarez da EMPG "Clemente Pastore" e expuseram a necessidade de um espaço para atender essas crianças. (PRIETO, 2000 : 137)

A ampliação do PAPNE em todo o município ficou na dependência de vitória nas eleições de 1992, o que permitiria a permanência dos mesmos gestores, ou, então, que o próximo governo desse continuidade ao processo desencadeado.

Prieto (2000:157), baseando-se nos dados do documento "Educação Especial ou EDUCAÇÃO?" esclarece que em 1992 havia 1044 alunos matriculados nas cinco EMEDAs e mais 354 crianças com deficiências físicas, auditivas, mentais e visuais matriculadas em escolas comuns da Rede Municipal de Ensino - EMEI e EMPG - com retaguarda especializada. Também o atendimento indireto foi ampliado, totalizando dezoito entidades com possibilidades de acesso à educação para 218 crianças.

Para entendermos melhor como acontecia esse processo, reproduzo na tabela 1 as informações de Prieto (2000:159). São dados referentes ao atendimento especializado por área de deficiência no final da gestão Erundina. Na primeira coluna são mostrados os NAEs pertencentes à cada escola. Cada uma dessas escolas possuía um CPAP, totalizando 29 salas no município de São Paulo, atendendo um total de 354 crianças.

TABELA 1

NAE	CPAPs	DA	DM	DV	DF	MD	OBS.
* 01	EMPG Armando Arruda Pereira	-	18	-	-	-	-
01	EMPG Marina Vieira de C. Mesquita	-	18	-	-	-	-
02	EMPSG Prof. Derville Allegretti	-	-	-	03	-	-
02	EMPG Martin Francisco R. de Andrada	-	23	08	-	-	-
02	EMPG João Domingues Sampaio	-	12	-	-	-	-
02	EMPG Coronel Ary Gomes	03	30	-	-	-	-
* 02	EMPG Conte Gastão Moutinho	02	08	04	06	-	-
03	EMPG Tenente Aviador F. G. dos Santos	07	12	-	06	-	-
03	EMPG Prof. Andre R. de Alckimin	-	09	-	-	-	-
03	EMPG Dr. Elias de R. Cavalcanti	-	10	-	04	-	-
03	EMPG Paulo Nogueira Filho	-	-	10	-	-	-
04	EMPG Prof. Aldo Ribeiro Luz	-	13	-	-	-	-
04	EMPG Julio Mesquita	-	-	-	-	-	-
04	EMPG General Alvaro de S. Braga	-	46	-	-	-	Em Aval.
* 04	EMPG João XXIII	13	-	-	-	-	Em Aval.
05	EMPG Prof. Clemente Pastore	-	15	-	-	-	-
* 05	EMPG Oliveira Vianna	-	12	-	-	-	-
# 05	Prof. Jorge Americano	-	-	07	-	-	-
* 07	EMPG Luiz Washington Vita	-	06	-	-	-	-
08	EMPG Irineu Marinho	-	04	-	06	-	-
* 08	EMPG Arquiteto Vilanova Artigas	-	20	06	-	-	-
08	EMEI Vicente de Carvalho	-	10	-	-	-	Em Aval.
# 09	EMPG Rodrigo Mello Franco de Andrade	-	13	-	-	-	-
09	EMPG José Lins do Rego	-	35	-	-	-	Em Aval.
09	EMPG Coelho Neto	-	16	-	-	-	Em Aval.
09	EMPG Cecília Meirelles	-	05	-	-	-	-
# 10	EMPG José Américo de Almeida	01	06	02	01	01	-
10	EMPG General Newton Reis	03	16	-	04	03	-
10	EMPG Presidente Epitácio Pessoa	03	14	01	-	09	-
Total de CPAPs = 29		DA	DM	DV	DF	MD	
Total de alunos atendidos = 354		24	249	38	30	13	
Total de alunos por tipo de deficiência							

CPAP - Centro de Projetos de Apoio Pedagógico

DA - Deficiência Auditiva

DM - Deficiência Mental

DV - Deficiência Visual

DF - Deficiência Física

MD - Múltipla Deficiência

Em Aval. - Em processo de avaliação

Dados retirados por Prieto (2000) do documento "Educação Especial ou EDUCAÇÃO?"

* - Destaque para as escolas que foram cadastradas em 1987 para implantação do atendimento especializado, portanto, na gestão anterior.

- Escolas cadastradas em 1988, também, na gestão anterior.

Para entender melhor a tabela acima, acredito ser importante também mostrar como eram distribuídos os Núcleos de Ações Educativas (NAEs). (PRIETO, 2000:161)

QUADRO 1

NAEs	REGIÕES	ADMINISTRAÇÕES REGIONAIS
1	Norte/Sudeste	Ipiranga / Pinheiros / Sé / Vila Mariana
2	Norte	Vila Maria / Vila Guilherme / Santana / Tucuruvi
3	Norte	Freguesia do Ó
4	Norte/Sudoeste	Butantã / Pirituba / Lapa / Perus
5	Sul	Campo Limpo
6	Sul	Capela do Socorro / Santo Amaro
7	Leste	Mooça / Penha
8	Leste	Vila Prudente
9	Leste	Itaquera / São Mateus
10	Leste	São Miguel Paulista

Em 1994, Fernando Henrique Cardoso vence as eleições presidenciais. A meta de seu governo na área educacional era universalizar o ensino fundamental e melhorar a qualidade de ensino, inclusive para atender recomendações de organizações internacionais com as quais o Brasil tem firmado compromisso.¹⁹

A consolidação do PAPNE ficou na dependência de ações que dessem continuidade ao projeto mas, com a eleição de Paulo Salim Maluf para prefeito em 1993, houve a entrada de outra equipe administrativa, a organização e o funcionamento da educação especial no município de São Paulo foi novamente modificada

Nessa gestão a ênfase recaiu, inicialmente nas questões do “Programa Qualidade Total”, enquanto alternativa de gestão participativa, na busca de uma melhoria contínua dos processos. Entretanto, em algum momento e por alguma razão, entre 1994 e 1996, houve mudança no enfoque, quando as orientações deixaram de centralizar a “Qualidade Total” e evocaram os aspectos relacionados mais diretamente ao fazer pedagógico, ao ensino-aprendizagem.

Nesse sentido o documento ENCONTRO²⁰, direcionado à formação dos educadores da rede municipal, estavam registradas, na primeira parte, as diretrizes do programa de “Qualidade Total” e a segunda continha informações sobre as propostas de educação especial, que incluía a implantação do atendimento dos portadores de necessidades especiais.

No mandato de Paulo Salim Maluf, a Secretaria Municipal de Educação ficou sob o comando do prof. Sólon Borges dos Reis. Entretanto, ele também era o vice-prefeito, que, se

¹⁹ É necessário mencionar alguns aspectos que marcaram esse período, pois têm implicações nas administrações locais.

²⁰ ENCONTRO é um documento criado pela SME, com a intenção de organizar e documentar o material elaborado para as reuniões de DOT com supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Portanto, constitui-se de assuntos tratados nas diferentes reuniões de educadores. (PRIETO, 2000:170)

de um lado lhe conferia uma certa autoridade e autonomia, por outro, o obrigava a deixar o comando direto das ações educacionais nesses momentos. Nesse mandato, o Setor de Educação Especial estava vinculado à Diretoria de Orientação Técnica (DOT).

Para entendermos melhor as mudanças que ocorrem de governo a governo, reproduzirei parcialmente duas tabelas de Prieto (2000).

Dados retirados por Prieto (2000:129) da SME-ATP Centro de Informática, sobre o número de classes e matrículas em EMEDAs, sob o governo de Luiza Erundina de Souza, no período de 1989 a 1992.

TABELA 2²¹

Modalidade De Ensino	Tipo de Escola	NÚMEROS DE CLASSES				NÚMEROS DE MATRÍCULAS			
		1989	1990	1991	1992	1989	1990	1991	1992
Educação Especial	EMEDA	85	97	116	138	598	695	840	1044

Dados retirados por Prieto (2000:175) do documento intitulado “Prefeitura do Município de São Paulo – SME. Administração Celso Pitta” Agosto-1997:30-31, registrado na Memória Documental da SME/SP com o código P3←/49. Essa tabela mostra o número de classes e matrículas registradas em EMEDAs, sob o governo de Paulo Salim Maluf nos anos de 1993 a 1996. (PRIETO, 2000:175)

TABELA 3

Modalidade De Ensino	NÚMEROS DE CLASSES				NÚMEROS DE MATRÍCULAS			
	1993	1994	1995	1996	1993	1994	1995	1996
Educação Especial	54	159	165	146	375	1239	1310	1483

Comparando as duas tabelas, principalmente nos anos de 1992 e 1993, percebemos que houve uma acentuada queda na Educação Especial. As classes tiveram uma redução de 60,8%, ou seja, de 138 para 54, e o número de matrículas caiu em 64%, ou seja, de 1.044 para 375.

No início do mandato, os Centros de Treinamento e Apoio (CTAs) foram desativados e o atendimento, tal como era feito no início da proposta, foi descaracterizado. Muitos

²¹Tanto a tabela 2 (correspondente à tabela 6, na tese) quanto a 2 (correspondente à tabela 3 na tese) haviam muitas outras informações, mas eu apenas reproduzi as informações sobre a modalidade Educação Especial, pois é o que interessa para esse estudo.

contratos temporários²² para professores não foram renovados e só tiveram sua situação regularizada no final de 1993.

Em fevereiro de 1993 havia 30 classes para atendimento especial desativadas e sem professor regente. Em 29 de abril do mesmo ano, pelo Comunicado 222/93, foi divulgada a reabertura de cadastro para eventual contratação de profissionais para as funções de Professor Adjunto de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Educação Especial.

Prieto (2000:179) esclarece que o Decreto nº 33.793, estabeleceu a instalação de CTAs, destinadas à complementação do atendimento educacional de alunos portadores de necessidades especiais nas áreas de deficiência visual, auditiva, mental e física, em cada NAE. Posteriormente, os Centros Públicos de Apoio e Projetos (CPAPs) foram transformadas em Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNEs).²³

O atendimento especializado aos portadores de deficiência em escolas municipais nesse período, restringiu-se a essas salas, ou nas EMEDAs, no caso dos deficientes auditivos.

Entretanto, na leitura de Prieto (2000:225) encontrei a seguinte tabela com os dados de alunos em EMEDAs, no período de 1993 a 1996. Esses dados foram coletados pela autora do “Relatório Quadrienal”.

TABELA 4

ANO	ALUNOS ATENDIDOS
1993	850
1994	1.250
1995	1.400
1996	1.380

A respeito dessa tabela, Prieto (2000:224-225) faz um comentário que transcrevo a seguir:

Os dados sobre o atendimento de alunos com deficiência auditiva em EMEDAs, presentes na Tabela nº 8²⁴, indicam que o atendimento evoluiu gradualmente entre 1993-1996, com pequena queda de 1995 para 1996. Todavia, os dados na Tabela nº 3²⁵ (p.129), registram que, no final de 1992, havia 1044 alunos matriculados nesse mesmo conjunto de escolas especiais, contra 850 em 1993 (Tabela 8). Registre-se, ainda, que explicações para essa queda acentuada no número de alunos atendidos nas EMEDAs não foram localizadas nos documentos compilados e estudados.

²²Essa expressão refere-se à contratação de professores não vinculados à Secretaria Municipal de Educação, devido à escassez de professores especializados.

²³Nos demais documentos oficiais desaparece a denominação CTA ou CPAP.

²⁴A tabela nº 8 da tese de Prieto, recebeu nº 4 neste trabalho.

²⁵A tabela nº 3 da tese de Prieto, recebeu nº 2 neste trabalho.

Cabe comentar que Pietro (2000:225), desconsidera na sua análise as informações do que eu chamei de tabela nº 3. Embora tanto na tabela nº 3 quanto na nº 4, haja um decréscimo do número de alunos atendidos, acredito ser mais provável uma redução de 1.044 alunos em 1992 para 850 em 1993, do que para 375 (menos da metade!). Nos números de 1994, 1995 e 1996 há uma discrepância bem menor. Por isso chego à conclusão de nunca devemos acreditar totalmente nesses documentos, mas nem sempre é possível confrontar várias fontes.

Depois desse comentário, voltemos aos alunos especiais de uma maneira geral, não só os das EMEDAs.

Caso houvesse alunos que, após avaliação multiprofissional, não pudessem utilizar esses recursos, eles deveriam ser encaminhados para entidades sem fins lucrativos conveniadas²⁶ com a prefeitura.

A intenção do governo também era a de uma política de normalização e integração. Por isso, Prieto (2000:189-190) destaca os “recursos diferenciados e especiais” que foi registrado no Decreto nº 33.891 de 16 de dezembro de 1993, que passo a reproduzir:

- a) Classe comum, com espaços físicos adequados, equipamentos, materiais e professores preparados, a fim de propiciar o atendimento no ensino regular dos Portadores de Necessidades Especiais;
- b) Salas de Apoio Pedagógico – SAP, instaladas nas Unidades Escolares do 1º Grau, funcionando em paralelo à Classe Regular, com equipamentos e materiais pedagógicos e audiovisuais, como suporte aos alunos que apresentem distúrbios gerais de aprendizagem e aos superdotados, para os quais os recursos peculiares da Sala de Aula regular já tenham sido esgotados;
- c) O centro de Treinamento e Apoio - CTA, compreendendo Salas de Atendimento dos Portadores de Necessidades Especiais e materiais pedagógicos específicos: são espaços de apoio e acompanhamento pedagógico paralelos à classe comum, para os portadores de deficiência mental em grau leve e para os portadores de deficiência auditiva, física e visual em níveis leve e moderado e compreendem, também, espaços de apoio e acompanhamento pedagógico não paralelo à classe comum (classe especial), para os portadores de necessidades especiais, que não possam se beneficiar do processo de integração;
- d) Centro Municipal de Atendimento Especial - CEMAE, compreendendo as modalidades previstas nas alíneas "b" e "c", destinado a atender a alunos portadores de necessidades especiais de uma determinada região que não puderem se beneficiar de outros tipos de atendimento;
- e) Escolas Especiais, somente para os alunos que não possam se beneficiar dos recursos estabelecidos nas alíneas anteriores, incluídas as 5 (cinco) Escolas Municipais de Educação de Deficientes Auditivos, que ficam mantidas.

No artigo 3º do mesmo Decreto, Prieto (2000:190) comenta sobre o público que deveria usufruir desse atendimento educacional:

²⁶ Em 04 de dezembro de 1999, foram publicados os Decretos de nº 33.854 ao nº 33.859, autorizando o Conselho Municipal de Auxílios e Subvenções a celebrar convênios com o Lar Escola São Francisco, a Associação Cruz Verde, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo, a Associação Brasileira de Distrofia Muscular, o Instituto do Câncer Arnaldo Vieira de Carvalho e a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, respectivamente. (PRIETO, 2000:180)

São considerados Portadores de Necessidades Especiais sob o aspecto educacional, os alunos que apresentem desvios da média considerada normal, para uma faixa etária nos aspectos físicos, sensorial, mental por deficiência ou superdotação, e que necessitem de recursos educativos especiais, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades e integração no meio social.

O Artigo 8º do Decreto nº 33.891, previa que a SME designasse profissionais habilitados, especializados ou capacitados para atuarem nas SAPs, SAPNEs²⁷, CEMAE e EMEDAs, mas não mencionava a preparação do professor de ensino comum, posto que a base comum era uma das modalidades de atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Aliás, para atender às diretrizes propostas, as intervenções no ensino comum seriam primordiais. Entretanto, Prieto (2000:192) critica essa atitude da SME, pois todos os envolvidos com a classe comum, indo do diretor aos pais e alunos, deveriam fazer parte de programas de formação continuada. Desse modo, para que o ensino comum seja de qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais, as propostas elaboradas não podem se restringir apenas ao território da educação especial.

Prieto (2000:195 e 197) informa que as SAPNEs, deveriam receber os alunos da rede municipal, caracterizados como portadores de deficiência física, visual, auditiva leve, e mental leve e moderada, que receberiam apoio paralelo nessas salas, em turno diferenciado, compostos por grupos de 5 a 8 alunos com tempo mínimo de 3 horas-aula e no máximo 5 horas-aula semanais, não podendo ser ministradas em um único dia; e os que não tinham condições de acompanhar a classe comum seriam atendidos em regime exclusivo, com grupos de 5 a 12 alunos e carga horária diária de 5 horas-aula. Em ambos os casos o retorno à classe comum deveria se dar tão logo demonstrassem condições de acompanhá-la.

Cabe lembrar que as escolas municipais funcionavam nesse período com classes formadas com, no mínimo de 35 alunos, e que não estavam previstas mudanças quando da presença de alunos com necessidades educacionais especiais. Diante dessa estrutura e organização, o ensino municipal não oferecia condições adequadas para que a integração desse alunado, com aquisição de conhecimento e desenvolvimento das suas potencialidades, fosse garantida. (PRIETO, 2000:196)

A Portaria nº 5.387, de 13 de novembro de 1996, última publicação legal dessa gestão, previa que todos os professores da rede municipal, interessados em ministrar aulas nas SAPNEs deveriam cadastrar-se na Delegacia Regional de Educação. Depois de alguns trâmites legais, estes professores deveriam ser capacitados pela Divisão de Orientação

²⁷ Em 18 de outubro de 2004, pelo Decreto n.º 45.415, que “Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino”, essas salas passaram a ser denominadas como Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). (PRIETO e SOUSA, 2006:187)

Técnica da SUPEME. Anualmente, o professor da SAPNE deveria ser avaliado pelo supervisor escolar, de maneira formal, onde seria feito um relatório sobre seu desempenho, indicando a pertinência ou não da sua permanência na regência da sala. Aos professores que ministravam essas aulas, era concedido o direito de permanência na regência da sala, independente de ele ter habilitação, e sua permanência estava assegurada, mesmo se houvesse outro candidato à regência das aulas com formação na área de educação especial. (PRIETO, 2000:197-198)

Prieto (2000:205) também relata e analisa informações a respeito da Sala de Apoio Pedagógico (SAP), cuja primeira regulamentação encontra-se na Portaria nº 790, de 07 de fevereiro de 1994. Quanto ao alunado, estava estabelecido que seriam encaminhados a essas salas os alunos que apresentassem distúrbios de aprendizagem, detectados pelo professor da classe regular, que deveriam ser atendidos em salas ociosas das Escolas Municipais de 1º Grau.

Prieto (2000:206-207) busca no documento ENCONTRO/94 as diretrizes do “Projeto de Implantação do Atendimento aos Portadores de Distúrbios de Aprendizagem na Rede Municipal de ensino:

Estudos científicos têm demonstrado a grande necessidade de um atendimento específico à população escolar que apresenta alguma forma de distúrbio de aprendizagem. Nesse universo, encontramos educandos com diferentes tipos de distúrbios de aprendizagem, como por exemplo:

- Distúrbios relativos ao desenvolvimento primário:
 - a) falhas de atenção
 - b) falhas de memória
 - c) falhas perceptuais e motrizes (esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal, coordenação viso motora).
- Distúrbios relativos ao desenvolvimento secundário:
 - a) distúrbios de pensamento
 - b) distúrbios de linguagem
- Distúrbios de aprendizagem acadêmica:
 - a) dificuldades na leitura, dislexia, disgrafia, distúrbios de cálculo e raciocínio, análise e síntese visual auditiva

Cada SAP poderia comportar turmas de seis a oito alunos, que estivessem matriculadas na mesma U.E. da sua classe comum e que, prioritariamente estivessem no 2º e 3º anos do Ciclo I, embora o atendimento pudesse ser estendido aos demais anos e ciclos, de acordo com a necessidade da escola e a demanda existente. O horário era diverso ao da classe comum, tendo, no máximo, 5 horas-aula e, no mínimo, 3 horas-aula semanais, que não deveriam ser ministradas em um único dia da semana. O atendimento teria caráter transitório, cessando tão logo o aluno apresente condições de acompanhar a dinâmica da classe regular. O professor interessado em ministrar aulas nas SAPs não necessitavam de formação específica, deveriam se cadastrar junto à DREM de exercício e submeter-se a uma entrevista com a

equipe de SAP, responsável pela orientação e coordenação do projeto. Esse professor deveria ser capacitado pela DOT, além de realizar 20 horas-aula de estágio em SAP próxima à sua U. E. ou à sua residência.

Prieto (2000:215) explica que no Decreto nº 33.891, ficou pendente o detalhamento que apresentava a proposta de criação do Centro Municipal de Atendimento que deveria comportar SAPs e SAPNEs, direcionada aos alunos portadores de necessidades especiais de uma região que não pudessem se beneficiar de outro tipo de atendimento. No Decreto 33.127, foi criado o primeiro CEMAE, vinculado ao NAE 3 e e pertencente à Administração da Freguesia do Ó.

A autora (2000:216) pesquisa outros artigos desse decreto que estabelecem que a SME dotará essa unidade de recursos materiais e humanos imprescindíveis ao seu funcionamento. Buscando outros documentos, como o “Relatório Quadrienal – 2/4”, ela descobre que o CEMAE ainda estava, na época de sua pesquisa, com sua portaria em tramitação nas diferentes instâncias da SME. Fora isso, ela não encontra nenhum outro dado sobre o CEMAE e conclui que esta modalidade de atendimento nunca se concretizou.

No final de 1993, formaram-se 55 profissionais, em uma parceria da SME com a Universidade Mackenzie. Esses profissionais foram os precursores do trabalho de SAP nas escolas. A partir de 1995, foram realizadas visitas às SAPs, com o objetivo de favorecer um contato com o Professor Regente de SAP e com os demais profissionais da U.E., no sentido de verificar as condições físicas da sala e seu funcionamento. Durante 1996, o Projeto SAP teve assessoria da Prof^a Dra Leny Magalhães Mrech, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. Com essa assessoria foi produzida uma série de apostilas sobre temas diversos relacionados a Educação Especial e uma série de capacitações. (PRIETO, 2000:217-220).

Pensando na evolução do Atendimento Educacional Especializado, Prieto (2000:220-221) busca no exemplar 2/4 do Relatório Quadrienal elaborado pela DOT/SUPEME/SME/SP informações para compor o Quadro 2, que é uma lista das escolas que foram cadastradas e as instaladas em 1988, os CPAPs implantados em 1992, as SAPNEs abertas em 1994, além das escolas que permaneciam ativas em 1997.

QUADRO 2

Dados que revelam as escolas municipais que fizeram parte do processo de criação e instalação de programas de educação especial, desde 1988 a 1997

Escolas	Cadastradas em 1988 (*)	Salas de Recursos Instaladas em 1988 (**)	CPAPs Instaladas em 1992	SAPNEs Instaladas em 1994	SAPNEs que ainda funcionavam em 1997
EMPG Coronel Romão Gomes	X	-	-	-	-
EMPG Rodrigues Alves	X	X	-	-	-
EMPG Padre Leonel França	X	-	-	-	-
EMPG José de Alcântara Machado Filho	X	X	-	-	-
EMPG Dezoito do Forte	X	-	-	-	-
EMPG Professor José Americano	X	-	X	-	-
EMPG Professora Áurea Ribeiro Xavier Lopes	X	X	-	-	-
EMPG Deputada Ivete Vargas	X	-	-	-	-
EMPG Rodrigo Mello Franco de Andrade	X	X	X	X	X
EMPG Professor Aurélio Arrôbas Martins	X	-	-	-	-
EMPG Dr. José Pedro Leite Cordeiro	X	-	-	-	-
EMPG José Américo de Almeida	X	-	X	X	X
EMPG Armando Arruda Ferreira	-	-	X	-	-
EMPG Marina Vieira de C. Mesquita	-	-	X	-	-
EMPSG Prof. Derville Allegretti	-	-	X	-	-
EMPG Martim Francisco R. de Andrada	-	-	X	X	X
EMPG João Domingues Sampaio	-	-	X	-	-
EMPG Coronel Ary Gomes	-	-	X	-	-
EMPG Conte Gastão Moutinho	-	-	X	X	X
EMPG Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos	-	-	X	X	X
EMPG Prof. André R. de Alckimin	-	-	X	X	X
EMPG Dr. Elias de R. Cavalcanti	-	-	X	X	-
EMPG Paulo Nogueira Filho	-	-	X	-	-
EMPG Prof. Aldo Ribeiro Luz	-	-	X	-	-
EMPG Julio Mesquita	-	-	X	-	-
EMPG General Alvaro de S. Braga	-	-	X	-	-
EMPG João XXIII	-	-	X	-	X
EMPG Prof. Clemente Pastore	-	-	X	X	-
EMPG Oliveira Vianna	-	-	X	X	X
EMPG Luiz Washington Vita	-	-	X	-	X
EMPG Irineu Marinho	-	-	X	-	-
EMPG Arquiteto Vilanova Artigas	-	-	X	-	X
EMPG Vicente de Carvalho	-	-	X	-	-
EMPG José Lins do Rego	-	-	X	-	-
EMPG Coelho Neto	-	-	X	-	X
EMPG Cecília Meirelles	-	-	X	-	-
EMPG General Newton Reis	-	-	X	-	-
EMPG Presidente Eptácio Pessoa	-	-	X	X	X
EMPG Dr. Elias Siqueira Cavalcanti	-	-	-	X	X

Este Quadro foi composto a partir de dados já apresentados nas gestões anteriores, acrescidos os que constavam das planilhas da SME que registravam as escolas que tinham recursos especiais, à época.

* Portaria nº 6.993, de 15 de agosto de 1988

** Portaria nº 7.520, de 6 de setembro de 1988

*** Portaria nº 875, de 9 de fevereiro de 1994.

Observando o quadro, percebemos que a oferta dos programas de Educação Especial foi muito irregular no município. Em outros locais, o atendimento foi desativado. Prieto (2000:221-222) chega à conclusão de que o encerramento do atendimento está mais associado à saída do professor regente (por motivos diversos), do que pela diminuição de alunos que necessitassem tal recurso, pois nos documentos que a autora pesquisou não há justificativas para tantas desativações.

A desativação das SAPNEs pode ser conseqüência de inadequada distribuição geográfica das salas, cuja demanda se torna insuficiente para manter o recurso instalado. Também pode resultar da decisão de um diretor que perca o interesse na permanência da sala.

Vejam na próxima tabela a evolução do atendimento em SAPNE, cujos dados foram retirados por Prieto (2000:223) do "Relatório Quadrienal".

TABELA 5

ANO	SALAS INSTALADAS					ALUNOS ATENDIDOS				
	DM	DF	DA	DV	TOTAL	DM	DF	DA	DV	TOTAL
1993	12	-	01	01	14	89	-	06	18	113
1994	18	01	01	02	22	132	-*	07	26	165
1995	19	09	02	02	32	318	76	34	07	435
1996	23	10	02	02	37	368	105	38	06	517

*Embora haja o registro de uma sala para deficientes físicos, a autora não encontrou registro a respeito do número de alunos daquele ano.

Nota-se que houve um gradual aumento do número de salas, com predomínio para a área de deficiência mental e acentuado aumento, em 1995, em relação à deficiência física. Um outro aspecto que chama a atenção é o atendimento de alunos com deficiência mental. Em 1993 e 1994, o atendimento seria de sete alunos por sala. No ano de 1996 este saldo teria subido para dezesseis alunos.

TABELA 6

DREMs	NÚMERO DE SAPs			NÚMERO DE ALUNOS		
	1994	1995	1996	1994	1995	1996
01	1	-	1	19	66	70
02	6	4	3	202	251	308
03	2	-	2	153	278	356
04	3	2	9	72	129	218
05	4	1	3	159	192	163
06	4	2	6	140	175	341
07	5	1	8	188	205	436
08	6	4	3	126	248	388
09	8	1	4	251	253	389
10	2	2	4	212	154	400
11	6	-	1	52	68	83

Prieto (2000:2006) extrai dados do "Relatório Quadrienal" e monta duas tabelas que eu preferi organizar em uma só, pois ambas tratam do número de SAPs e dos alunos atendidos no período de 1994 a 1996.

Esse relatório informa que nas DREMs 2, 4 e 10 encontramos um total parcial de 3, 3 e 1 salas respectivamente sem Professores Regentes, segundo informações da SME/SP. A autora (2000:227) ainda ressalta que vários documentos estudados estavam incompletos, tal como pode-se observar na parte esquerda da tabela, que não apresenta dados sobre o número de SAPs instaladas nas DREMs 1 e 3, em 1995. A parte direita da tabela, mostra que o atendimento aumentou em todas as DREMs.

A autora (2000:227-228) afirma que de 1996 até o início de 2000, os três anos da administração do prefeito Celso Roberto Pitta do Nascimento, não foi publicado nenhum documento oficial contendo nova legislação ou instrução normativa sobre educação especial. Em 1997 houve expansão no número de SAPs e a criação de algumas SAPNEs. Durante os anos de 1997, 1998 e início de 1999, foram feitas alterações na composição da Equipe de Educação Especial, na denominação de unidades, bem como a intensificação de uma política de descentralização administrativo-financeira, delegando a coordenação e o acompanhamento dos programas de educação especial mais para as DREMs do que para a equipe central.

1.3.1 - Alguns dados sobre alunos com deficiência intelectual na SAPNE

O único documento bastante completo que eu encontrei sobre a Educação Especial foi a tese de Prieto (2000), cujos dados só vão até 1996. Depois disso precisaria de uma outra tese que abarcasse o período de 1996 a 2006 para ter uma grande noção da evolução nessa área. Por esse motivo acrescentei essa subseção que fala sobre a SAPNE-DM, que é apenas uma parcela da educação especial. Entretanto, como a pesquisa vai até o ano de 2001, acredito ser relevante mostrar alguns dados, mesmo porque o tipo de pesquisa muda nesse outro trabalho. As autoras não partem apenas de dados documentais, elas também realizam entrevistas, que é um outro ângulo para se ver a questão.

Prieto e Sousa (2006:187) escrevem um artigo no qual apresentam resultados de pesquisa acerca da política de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino de São Paulo, focando o atendimento de 505 deficientes mentais atendidos nas SAPNEs no segundo semestre do ano de 1997, tendo como propósito analisar eventuais contribuições desse atendimento para a integração escolar dos alunos até 2001. Infelizmente, elas só conseguiram resgatar informações de 310 alunos.

Com o propósito de analisar as potencialidades das SAPNEs para alunos com deficiência mental se constituírem em um recurso especial de atendimento integrado à escola regular, realizou-se a pesquisa sobre as trajetórias escolares dos que freqüentavam essas salas, num período de cinco anos de escolarização.

O que elas buscaram com a pesquisa foi identificar evidências que possibilitassem inferir como vem se concretizando o princípio da inclusão escolar de alunos com deficiência mental na rede municipal de ensino, trazendo subsídios para análise da formulação e implementação de políticas públicas da área.

Ainda que o atendimento educacional de alunos com deficiência mental preferencialmente deva se dar na rede regular de ensino, atender a esse objetivo não é meramente viabilizar seu acesso ao ensino regular. É também garantir sua permanência na escola, com condições de ensino que, de fato, respondam às suas necessidades educacionais específicas. Portanto, a inclusão dos alunos deficientes mentais na escola regular só se realiza, de fato, se houver respeito à diferença, evidenciado pela interação com as possibilidades e limitações desse alunado, por meio de práticas pedagógicas que estimulem o seu desenvolvimento. (PRIETO e SOUSA, 2006:188)

As autoras (2006:188) ressaltam que,

no Brasil, é dever legal e político do poder público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares dela não sejam expulsos e tenham as condições necessárias para atingir a terminalidade dos estudos e isso depende de investimentos na qualidade da educação, pois é no ensino regular que esses alunos deveriam passar a maior parte do tempo e é onde deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e condições para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Uma das alternativas que podem trazer contribuições para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência é a realização de estudos que analisem e avaliem as políticas públicas de atendimento educacional especializado. É nessa perspectiva que se insere a pesquisa desenvolvida acerca da trajetória escolar de alunos com deficiência mental atendidos nas SAPNE.

As pesquisadoras entrevistaram as professoras dessas salas, que estavam atuando em 2001, consultando os registros disponíveis junto com as professoras bem como prontuários arquivados nas escolas. Quando necessário, elas recorreram a diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, visando a complementação de informações.

Em 1997, as pesquisadoras visitaram 20 escolas e entrevistaram 21 professoras que atuavam em 22 SAPNEs, (uma professora assumia duas salas em uma mesma escola). Desse universo, em 2001, foram resgatadas informações sobre os alunos de 15 dessas salas, que funcionavam em 14 escolas. A diminuição no número de salas deveu-se ao fato de que, de 1997 a 2001, quatro terem sido desativadas e, também, por não ter sido possível realizar as entrevistas com as professoras de três salas. Das três docentes não entrevistadas, duas

declararam não ter os dados de 1997 porque as professoras daquela época não deixaram registros sobre os alunos; a outra, alegou acúmulo de atividades. Constatou-se que 11 das 17 professoras atuantes em 2001 eram as mesmas de 1997, havendo, portanto, seis novas docentes em atividade nas SAPNEs.

A obtenção da totalidade das informações de apenas 310 alunos deveu-se aos seguintes fatores: não havia uma sistemática adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de acompanhamento do atendimento em SAPNE; as escolas, por sua vez, não tinham a prática de implantar uma sistemática especial para registro da trajetória escolar dos alunos que freqüentam SAPNE; mesmo os alunos que freqüentam exclusivamente as SAPNEs não contavam com documentação específica na secretaria das escolas. (PRIETO e SOUSA, 2002:192)

No que se refere à trajetória escolar, 26% dos alunos, sobre os quais foram obtidas informações, não permaneceram no ensino regular. Alguns desses alunos foram encaminhados para outros tipos de serviços especializados, o que pode indicar a necessidade de oferta de recursos especiais de educação no âmbito da rede municipal de ensino, para além do atendimento em salas de recursos. Há outros alunos, porém, que sequer estavam tendo algum tipo de atendimento educacional, o que sugere certa negligência do poder público perante a sua responsabilidade em garantir aos mesmos o direito à educação.

Nas informações a respeito do motivo de saída dos alunos da SAPNE, o aluno poderia ter adquirido autonomia suficiente para dar continuidade aos estudos na classe comum, sem a necessidade de atendimento paralelo. Entretanto, segundo indicaram as professoras, apenas 12% saíram da SAPNE “por bom desempenho”. Em contrapartida, a maior parte das justificativas para o desligamento dos alunos recaiu sobre razões administrativas ou legais e não educacionais. Ainda, em parte das justificativas, as professoras apontaram as mães como responsáveis pela interrupção do atendimento de seus filhos na SAPNE, pois havia predominância de atribuição do conceito “não satisfatório” a esses alunos pelos professores do ensino comum, à exceção das disciplinas de Educação Artística e Física. Essa constatação é indicativa de que apesar de estarem dando continuidade à sua trajetória escolar, muitas vezes os alunos acumulavam conceitos “não satisfatórios”, o que sugere que seu aprendizado não tinha efetivamente acontecido, ao menos dentro dos padrões estabelecidos pela escola.

Se, por um lado, reconhece-se o valor do princípio da integração enquanto orientador da oferta de recursos educacionais, como condição mesma de garantia do direito à educação, por outro, entende-se que a educação especial não pode se dar sem o devido planejamento e condições técnicas e materiais, pois, quando isso ocorre, muitos alunos ficam, em realidade, sem atendimento educacional.

As pesquisadoras chegaram à conclusão de que a SAPNE nem sempre tem sido um recurso suficiente para viabilizar o atendimento integrado de parcela de alunos com deficiência mental na classe comum e a necessidade de maior investimento na garantia de condições políticas, técnicas e materiais para sua implementação.

1.3.2 - Alguns dados sobre as SAAIs

Fiz um levantamento no próprio documento, (SME, 2007:87-100), verificando, por coordenadoria, quantas salas e qual o tipo de atendimento especial era dado. Infelizmente foi impossível entrar em contato com todas essas escolas para saber se as salas estavam em funcionamento, mas com os dados levantados já é possível fazer algumas reflexões.

TABELA 7

Coordenadoria	DM	DF	DA	DV	DM + DF	DM + DA
Butantã	10	2	-	1	-	-
Campo Limpo	8	-	-	1	-	-
Capela do Socorro	1	-	-	-	-	-
Freguesia do Ó	13	-	-	-	-	-
Guaianases	9	-	2	1	2	-
Itaquera	2	-	-	-	-	-
Jaçanã/Tremembé	4	-	-	-	-	-
Penha	7	-	-	-	-	-
Pirituba	10	-	-	1	-	-
Santo Amaro	2	-	-	-	-	-
São Mateus	11	-	1	-	-	-
São Miguel	4	1	1	1	-	1
TOTAL	81	3	4	5	2	1

SAAI - Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

DM - Deficiência Mental

DF - Deficiência Física

DA - Deficiência Auditiva

DV - Deficiência Visual

DM+DF - Deficiência Mental e Deficiência Física

DM+DA - Deficiência Mental e Deficiência Auditiva

O maior índice de SAAIs são exclusivamente para deficiência mental, com 81 salas e se considerarmos as três SAAIs para deficiência múltipla (onde a deficiência mental está incluída), esse número sobe para 84, contra 12 de outras deficiências, ou seja, 87,5% das salas de SAAI são dedicadas à deficiência mental. Se pensarmos que nessa tabela aparecem apenas quatro salas para deficientes auditivos, é um número correto, já que existem seis EMEEs que atendem deficientes auditivos. Como essas salas se localizam nos bairros de

Guaianases, São Mateus e São Miguel, na zona leste, e a EMEE Prof^a Neusa Basseto, que é a mais próxima, se localizar na Mooca, é compreensível que haja uma distância muito grande para essas crianças percorrerem.

Quanto à deficiência mental, Fonseca (1987:51) afirma que é possível reduzir em 50% a incidência de DM se houver uma educação sanitária para toda a população, aconselhamento genético para mulheres muito jovens ou com idade superior a 40 anos, diagnóstico pré-natal, planejamento familiar, combate ao analfabetismo funcional, medidas de vacinação (rubéola), identificação precoce (desordens genéticas e metabólicas como a fenilcetonúria), prevenção de problemas como a desnutrição, radiações, fator Rh, infecções intra-uterinas etc.

Um pouco de prevenção vale mais do que muita terapia. Com efeito, a aplicação e a implementação de medidas preventivas com ampla cobertura médico-social e toda a população sem quaisquer segregações ou discriminações, pode aligeirar e reduzir significativamente a incidência da DM. A luta contra a ignorância é obviamente essencial a todos os níveis. Ninguém se pode esconder sutilmente em manipulações que passam pela exploração e abuso da ignorância das comunidades. A prevenção da DM passa pela satisfação das necessidades básicas sociais, atendendo essencialmente aos mais desfavorecidos onde a incidência da DM ocorre com mais frequência, dadas as suas condições de vida. (FONSECA, 1987:51)

1.3.3 - Alguns dados sobre as EMEEs

No intuito de possuir dados mais precisos, entrei em contato telefônico e por e-mail com as seis EMMEs de São Paulo. Fui muito bem atendida pela maioria dos funcionários, expliquei que sou professora da Rede Municipal, que fiz o curso de EDAC e atualmente estou escrevendo meu TCC e pedi as seguintes informações: Ano de fundação e funcionamento da U.E., número total de alunos atendidos ou no final de 2007 ou início de 2008, número de classes que a escola possui, dividindo-as em Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e EJA. A seguir mostro os dados obtidos.²⁸

²⁸ Gostaria de agradecer aos funcionários das seis EMEEs que tão gentilmente me forneceram esses dados por telefone e/ou e-mail. São eles: Ângela - Assistente de Direção (HK); Rita - Secretária e M^a Izilda - Coord. Pedag. (AS); Telma - Assist. Direção (VLAR); Rita de Cássia - Assist. de Direção (PNB); Maria - Ag. Escolar e Cláudia Vendramel - Diretora (MLB); Loide - Técnica Adm e Márcia - Diretora (PMPB)

TABELA 8

EMEE	Início	Salas					Alunos Atendi- dos
		Ed. Inf.	Fund I	Fund II	EJA I	EJA II	
Hellen Keller	1954	3	9	14	9	8	377
Anne Sullivan	15/3/88	1	21	9	-	-	286
Profa. Vera Lúcia Ap. Ribeiro	21/11/88	2	13	12	-	-	250
Profa. Neusa Basseto	01/10/88	3	13	6	3	-	310
Madre Lucie Bray	10/11/88	23	47	96	-	-	166
Prof. Mário Ferreira Bicudo	2000	1	8	4	-	-	127

A aprendizagem é um imenso e complexo evento neurológico.
(FONSECA, 2007:70)

2. EDUCAÇÃO COGNITIVA

Fonseca (2007:8) entende a aprendizagem em uma perspectiva de educação cognitiva e afirma que não basta freqüentar a escola para desenvolver as funções ou aptidões cognitivas, apesar de todos os conteúdos e níveis de ensino as reclamarem, e a maioria dos seus agentes as exigirem para atingir sucesso e aproveitamento escolar.

A educação cognitiva parte de uma perspectiva sistemática de inteligência, por isso está baseada nos contributos recentes da psicologia cognitiva, da neuropsicologia, do processamento da informação e das abordagens contextuais de desenvolvimento cognitivo. Neste parâmetro, a inteligência é considerada bioantropológica na sua origem, mas psicossocial no seu desenvolvimento, respeitando a heterogeneidade e a diferença cultural. Ela evita o perigo de os estudantes serem sujeitos a experiências de aprendizagem ou a currículos de matérias e de disciplinas para os quais não possuem as pré-aptidões necessárias, exatamente porque, ao não ensinar conteúdos, mas essencialmente estratégias cognitivas de processamento de informação, ela garante a prontidão cognitiva indispensável para ter êxito na aprendizagem de qualquer disciplina, seja ela de maior ênfase simbólico-verbal ou não. Em síntese, a educação cognitiva faz a diferença, porque está comprometida com a expansão do potencial de aprendizagem dos estudantes e não com a assimilação ou reprodução acrítica e irrefletida de conhecimentos.

A educação cognitiva torna-se crucial para a escola regular, a sua sobrevivência como sistema de formação de recursos humanos em qualquer grau ou nível requer um currículo cognitivo focado para o desenvolvimento de funções que estão na origem de processos de aprendizagem simbólicos e superiores, pois ele não só melhora a cognição, como melhora a motivação para aprender a aprender e, por empatia funcional, também melhora as relações interpessoais, e pode, com eficiência, travar, ou pelo menos reduzir, os deficientes encaminhamentos para situações escolares de exclusão social ou de estigmatização e discriminação negativa.

A educação cognitiva compreende portanto a aplicação da teoria cognitiva a todos os seus métodos de ensino, podendo abranger todas as disciplinas, pois procura colocar e explorar situações que permitam, no fundo, aprender a aprender e resolver problemas.
(FONSECA, 2007:15)

Aprender a aprender envolve essencialmente:

- a) Focar a atenção para captar o máximo de informação a partir do conjunto de estímulos em presença;
- b) Formular estratégias exeqüíveis para lidar com a tarefa;
- c) Estabelecer e planificar estratégias;
- d) Monitorizar a performance cognitiva até atingir o objetivo;
- e) Examinar toda informação disponível;
- f) Aplicar procedimentos sistemáticos para resolver o problema em causa e verificar a sua adequabilidade.

Resolver problemas envolve fundamentalmente:

- a) Receber e interpretar dados e produzir procedimentos para lidar com o problema (fase de *input*-observação);
- b) Criar operações e processos relacionados com as tarefas inerentes ao problema (fase de integração e de planificação);
- c) Aquisição de competências para solucionar o problema (fase do *output*-ação)

2.1 - Abordagem cognitiva da aprendizagem humana

O que ocorre no cérebro, em termos de aprendizagem, constitui um processo cognitivo que lhe dá suporte. Desde os processos de atenção e memória, sem os quais a aprendizagem não seria possível, aos processos transientes perceptivos, imagéticos, simbólicos e conceptuais, passando pela resolução de problemas, até à expressão de informação e sua concomitante prestação comportamental, o que exige a rechamada e a recuperação da mesma, para além da sua influência melódica, a sua metassincronização e a sua metacoordenação, todos eles, no seu conjunto, ilustram necessariamente a eficácia ou ineficácia das diferentes competências cognitivas (*cognitive skills*) que a suportam. (FONSECA, 2007:63)

Fonseca (2007:63-64) afirma que como não podemos penetrar no cérebro dos indivíduos, os processos básicos da aprendizagem nos mostram se a aprendizagem ocorreu ou não e cita os cinco componentes fundamentais da inteligência, estabelecidos por Sternberg, que são consideradas como processos que operam sobre representações internas de eventos, de objetos e de símbolos. Eles revelam na sua interligação dinâmica o desenvolvimento cognitivo. Na sua retrocircularidade permanente e contínua está o segredo da construção e co-construção do conhecimento. São eles: componentes de aquisição, componentes de retenção, componentes de transferência, metacomponentes de controle (envolvendo planificação e decisão) e componentes de desempenho.

O ser humano, como ser aprendente, acaba por se transformar no produto das interações interiores e exteriores que realiza com os outros seres humanos, ou seja, com a sociedade no seu todo. Os outros (exemplo: mãe, pai, familiares, educadores, professores, terapeutas, mediatizadores etc), como agentes exteriores ao corpo e ao cérebro do indivíduo, são progressivamente interiorizados pelas suas atividades de mediatização que permitem criar sua própria autoconsciência. Aprender envolve a simultaneidade da integridade neurobiológica e a presença de um contexto social facilitador.

Em qualquer dos níveis de memória a informação pode-se perder, afetando conseqüentemente a aprendizagem. Quanto mais importante e significativa a informação retida for para uma pessoa, mais solidamente essa informação pode ser reutilizada. Neste processo de retenção da informação, a profundidade da atividade cognitiva e do processamento posto em prática influencia obviamente a capacidade da sua recuperação e mobilização.

Como a informação foi processada pelo indivíduo e como ela foi cognitiva e emocionalmente ativada, mediatizada, controlada e regulada, determina a qualidade das funções da memória. Sistemas passivos, desregulados, esporádicos e episódicos de retenção de informação têm sido substantivamente identificados em indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem e de atraso mental, demonstrando o papel da memória no processo cognitivo e nos processos de generalização e de transferência proximal e distal, daí a importância da treinabilidade e educabilidade de estratégias de memória e metamemória (estratégias mnemônicas: visualizar, imaginar, verbalizar, categorizar, etc) para a promoção do potencial de aprendizagem, um dos objetivos fundamentais dos vários programas de educação cognitiva.

O ensino de competências cognitivas ou o seu enriquecimento não deve continuar a ser ignorado pelo sistema de ensino, pois a capacidade de pensar ou de raciocinar não é inata, as funções cognitivas não se desenvolvem se não forem objeto de treino sistemático e de mediatização contínua desde a educação pré-escolar até a universidade. A educação não deve apenas restringir-se ao fornecimento de grande quantidade de informação. A gênese do insucesso escolar talvez tenha a sua razão nesta assunção. (FONSECA, 2007:70-71)

Os que têm inteligência para assimilar, memorizar e utilizar a informação têm sucesso garantido, com bons ou maus métodos, currículos ou professores; os que não desenvolveram ou não dispõem de funções cognitivas minimamente detalhadas têm estado irremediavelmente condenados pelo sistema de ensino. A exposição direta à informação não é suficiente para desenvolver a capacidade de pensar e de aprender a aprender, o objetivo da educação seria mais bem entendido se os estudantes fossem expostos ao tipo de informação

que efetivamente podem assimilar e utilizar, tendo em atenção aos seus atributos cognitivos peculiares e invulgares, respeitando o seu potencial de aprendizagem e promovendo a propensibilidade da sua modificabilidade.

A escola deve ensinar funções cognitivas que estão na base de todas as aprendizagens, simbólicas ou não: As funções cognitivas podem ser aprendidas? Com um ensino adequado e devidamente mediatizado, com prática e treino, as funções ou competências cognitivas, como as psicomotoras, podem ser melhoradas e aperfeiçoadas, uma vez que todos os indivíduos possuem um potencial de aprendizagem para se desenvolver de forma mais eficaz do que efetivamente tem feito. Não se trata de uma conjectura falsa; os inúmeros dados de pesquisa na área da educabilidade cognitiva são extremamente encorajadores, eles ditam e recomendam que mais esforços devem ser conduzidos pela escola nesse sentido; se não tentarmos, o custo e o desperdício do potencial humano podem ser incalculáveis. (FONSECA, 2007:72)

2.2 - Aprendizagem simbólica

A evolução da aprendizagem simbólica estabelece-se em função de três grandes vias sensoriais: visão, audição, tato e sentido quinestésico.

O tato e o sentido quinestésico conferimos primeiros dados da experiência que traduzem os primeiros anos de experiência da criança, onde o movimento ocupa um lugar privilegiado na conquista do mundo. Posteriormente, surge a audição que origina o desenvolvimento da linguagem e, por último, a visão que permite o acesso à linguagem escrita, isto é, ao domínio da atividade simbólica consubstanciada na leitura e escrita.

Fonseca respeita a evolução psicobiológica de Wallon e a embriologia mental de Piaget. Wallon demonstrou que a evolução da criança passa primeiro por dados interoceptivos (funções neurovegetativas, função tônica), depois por dados proprioceptivos (funções motoras e perceptivo-motoras) e, por último, por dados exteroceptivos (funções de estrutura espaço-temporal e funções simbólicas). Piaget confirmou, em termos experimentais, que a inteligência simbólica é antecedida de uma inteligência prática sensório-motora (1995: 350).

2.3 - Pedagogia mediatizada

Os pais, primeiros educadores da criança e primeiros mediatizadores da sua aprendizagem, têm um influência crucial no desenvolvimento global dos seus filhos; por analogia, os professores também exercem uma função primordial no desenvolvimento holístico dos seus estudantes. Antes de educar a criança, são os pais que temos de educar; em paralelo, antes de educar os estudantes, são os professores que temos de mediatizar. Sem nenhuma preparação dos pais, ou com uma superficial formação filosófica e pedagógica dos professores, corre-se o risco de se perder uma oportunidade-chave na aprendizagem das crianças e jovens e compromete-se seriamente a sócio-gênese.

Pais e professores afetuosos e mediatizadores investem tempo nas necessidades de desenvolvimento dos seus filhos e dos seus estudantes; no extremo oposto, pais ou professores controladores exercem poderes disciplinadores arbitrários. Não é a afetividade nem a disciplina sozinhas que determinam o comportamento dos filhos ou dos estudantes, mas sim a sua combinação dialética; quer a afetividade sem disciplina, quer a disciplina sem afetividade, ambas têm efeitos negativos no desenvolvimento dos seres inexperientes. (FONSECA, 2007: 108-109)

Fonseca (2007: 132-135) cita alguns exemplos de mediação.

Cinco mecanismos de pedagogia mediatizada são especialmente úteis para ajudar as crianças e os jovens a adquirirem processos cognitivos importantes.

a) Processo de questionamento - Os modelos de perguntas ajudam crianças e os jovens a focar sua atenção nos seus próprios processos de pensamento e encorajam-nas a ocuparem-se em “pequenas conversas” similares com elas próprias.

b) Processo de "*transfere*" ("*bridging*") - Um dos principais mecanismos da mediatização é o "*transfere*" (noção de ponte, de relação - *bridging*), por meio do qual a atividade gera conceitos cognitivos, princípios e estratégias que são aplicados aos contextos mais habituais. É nestas aplicações, antes, mesmo da memorização de frases verbais de níveis e princípios, que estes conceitos são aprendidos e se tornam consolidados e seguros. Por exemplo, quando se ensina o conceito de comparação em múltiplas dimensões, um professor pode pedir às crianças para pensarem noutras situações onde tal processo é suscetível de ser aplicado para as ajudar.(...) O *bridging*, como estratégia de mediatização, pretende juntar os princípios e as estratégias às aplicações. Como uma técnica de ensino mediatizado, o *bridging* significa falar sobre quando e como usar novos conceitos, relações, técnicas ou competências

numa variedade de contextos. Cada aplicação nova ajuda a definir o tipo de situações nas quais um princípio de outros com os quais talvez possa estar relacionado. Um modo de pensamento cujos limites são compreendidos pode ser mais aplicado em futuras situações nas quais persista alguma ambigüidade nas aplicações. A prática da aplicação de novos modos de pensamento já adquiridos aumenta na criança o uso espontâneo dessas estratégias noutras situações. Uma idéia corrente no pensamento piagetiano é que o ensino dos processos cognitivos tem lugar durante o ato das suas aplicações.

c) Provocar, ou solicitar justificação - Um bom mediatizador estabelece o hábito de freqüentemente comparar respostas corretas com incorretas. A comparação deve ser acompanhada pela máxima aceitação possível das respostas dos mediatizados ou dos jovens. (...) A intencionalidade com que o mediatizador coloca as questões deve ser orientada para produzir no mediatizado novas formas de análise, comparação e verificação das respostas e novos processos de atenção, processamento, planificação de dados e execução de respostas.

d) *Ensinar regras* - Entender a necessidade das regras é um aspecto crítico da generalizabilidade e transferenciabilidade das respostas. Assim que um mediatizado consiga fazer uma regra aplicável, saberá o que fazer futuramente em situações similares.

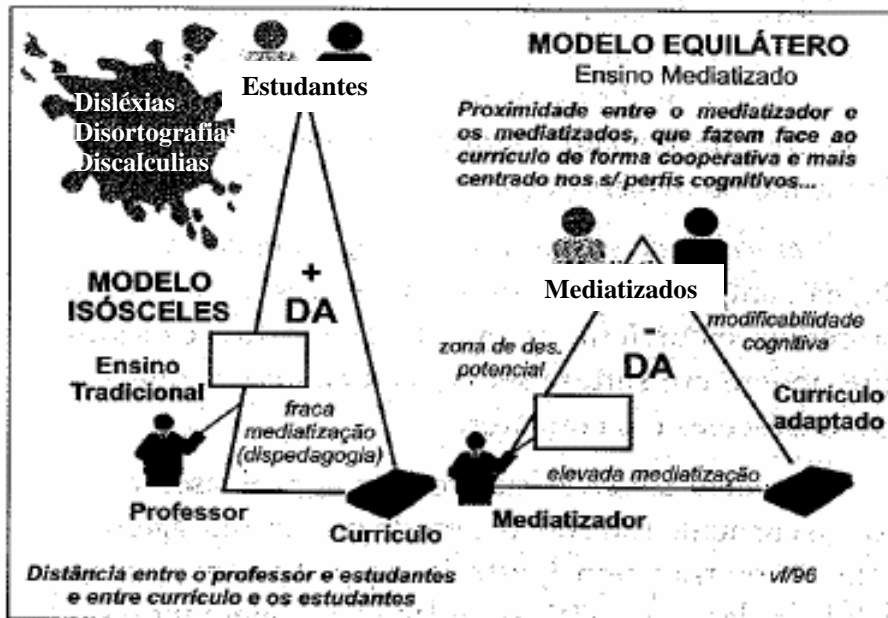
e) Enfatizar a ordem, a previsibilidade, a sistematização, a seqüencialização e o uso de estratégias - A atitude geral dos mediatizadores devia provocar nas crianças a noção de que existe ordem no universo, que os acontecimentos são previsíveis e se submetem a regras e que é necessário dispor de informações suficiente para concretizar respostas.

Fonseca (2007:145) afirma que o processo ensino-aprendizagem encerra um paradigma complexo de interação entre três componentes; o professor, o currículo (conjunto de tarefas) e os alunos. Esse processo é dividido pelo autor em dois modelos distintos, que ele denomina: isósceles e equilátero.

O *modelo isósceles* sugere que o professor mantém com o currículo (ou com o método de aprendizagem), dito “oficial” ou tradicional, estreito respeito com a operacionalidade das suas práticas pedagógicas, ignorando ou negligenciando o estilo de aprendizagem, as competências de processamento de informação e o nível dos pré-requisitos (nível de prontidão) dos alunos. A tendência deste modelo é gerar por falta de coibição entre as suas componentes mais DA e mais insucesso escolar.

Em contrapartida, o *modelo equilátero* sugere que o professor, além de dominar o currículo, pode estruturá-lo e geri-lo por vários níveis de aprendizagem: lenta, normal ou rápida, e também toma em consideração as características do potencial de aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade do perfil cognitivo (áreas fortes e fracas) dos seus alunos. A tendência deste modelo é promover uma interação sistêmica e flexível entre os três componentes, promovendo assim modificabilidade e sustentabilidade dos processos de ensino-aprendizagem envolvidos, minimizando, conseqüentemente, as DA e o insucesso escolar. (FONSECA, 2007: 145-146)

Reproduzo quadro de Fonseca (2007:146), que é bastante ilustrativo, e onde o leitor entenderá melhor os dois modelos de ensino aprendizagem



2.4 - Dificuldades de aprendizagem.

A maioria das crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam um perfil psicomotor dispráxico, com movimentos exagerados, rígidos e descontrolados (FONSECA: 1995, 284).

Tanto a motricidade quanto a psicomotricidade representam a maturação do sistema nervoso central e, por isso, os problemas psicomotores são evidenciados em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Em suas pesquisas, Fonseca (1995:285) observou que crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam anomalias na organização motora de base (tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção) o que levará a anomalias na organização psicomotora (lateralização, direcionalidade, imagem do corpo, estruturação espaço-temporal e praxias).

O autor ainda explica que o início do desenvolvimento humano reflete uma antecipação da motricidade face à psicomotricidade. Mais tarde, a atividade mental absorve a atividade motora, ou seja, transforma-se em psicomotricidade. Por isso a psicomotricidade traduz a organização neuropsicológica que serve de base a todas as aprendizagens humanas.

Crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem integrar perceptiva, consciente e cognitivamente o seu corpo, não o reconhecendo em termos de orientação primária, secundária e terciária, por exemplo: "mostra-me a tua mão esquerda", "com tua mão direita aponta o teu olho esquerdo", "aponta o braço esquerdo da boneca com o teu indicador direito", respectivamente.

Quando a criança não possui esse elemento de relação e orientação com o mundo exterior, que funciona como um radar do "Eu", a criança com dificuldade de aprendizagem terá dificuldades no plano da direcionalidade, não podendo consciencializar interiormente e projetar ou transferir exteriormente as noções espaciais básicas: esquerda-direita, cima-baixo, dentro-fora, frente-atrás etc. Esses elementos são essenciais às aprendizagens simbólicas (FONSECA, 1995:286).

Durante a pesquisa, encontrei um blog com informações sobre um curso com o professor Vítor da Fonseca, que está acontecendo em Fortaleza-CE. O curso se propõe a apresentar como acontece o desenvolvimento psicomotor da criança; mostrar quais são os distúrbios e síndromes mais característicos; e analisar suas implicações nos processos de aprendizagem não verbal e verbal. Com base no Sistema Psicomotor Humano, os alunos estudarão as três unidades neurofuncionais estabelecidas por A.R. Luria²⁹, assim como os vários sistemas de aprendizagem humana em duas facetas evolutivas hierarquizadas:

- 1º não simbólica, inerente ao funcionamento preferencial do hemisfério direito e concomitantes dificuldades de aprendizagem não verbais: défices de atenção, défices de organização visuo-espacial; défices de percepção social, dispraxia e défices de resolução de problemas;

- 2º simbólica, inerente ao funcionamento preferencial do hemisfério esquerdo e concomitantes dificuldades de aprendizagem verbal: dislexia, disortografia e diamatemática;

Voltando à questão da aprendizagem simbólica, as crianças com dificuldades de aprendizagem, não discrimina facilmente o "b" do "d", o "q" do "p", o "u" do "n", o "6" do "9"

²⁹ Alexander Romanovich Luria (1902, Kazan-19977, Moscou). Em 1924, ingressou no recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Luria foi orientado por Vygotskii, que diz em vários de seus artigos, que nada mais fez na vida que seguir as grandes linhas e hipóteses formuladas por Vygotskii. O fundamento básico dessas hipóteses levantadas é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Em função dessas concepções, por volta de 1930, Vygotskii e Luria passaram a se interessar pelo fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central, havendo ambos, também, entrado para a escola de medicina. Com a morte de Vygotskii, em 1934, Luria continuou por esse caminho, tendo-se tornado um dos mais renomados neuropsicólogos mundiais, construindo uma monumental obra científica esparsa nos seus mais de 30 livros publicados. Disponível em: <http://www.din.uem.br/ia/a_correl/iaedu/biografia.htm> Acesso em: 25 agosto 2008.

e muito dificilmente qualquer das suas combinações e seqüencializações que caracterizam a linguagem convencional e os processos da leitura e da escrita.

Fonseca (1995:70) apresenta uma pesquisa de 1988 que mostra que 25% do total de alunos matriculados possuem dificuldades de aprendizagem. Essas crianças vagueiam entre a educação especial e a educação regular. Portugal possui uma taxa de insucesso escolar das mais altas em países europeus e gira em torno de 35% no primeiro ano.

Baseando-se na definição do *National Joint Commitee of Learning Disabilities* (NJCLD), dificuldades de aprendizagem "é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático" (FONSECA, 1995:71). Presume-se que essas desordens sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer por toda a vida. O termo dificuldades de aprendizagem tem sido usado para designar um fenômeno extremamente complexo.

Não há ainda no sistema de ensino, um consenso na definição das dificuldades de aprendizagem, embora se saiba que mesmo com uma pedagogia eficaz e com professores competentes, as dificuldades de aprendizagem não se extinguem.

Fonseca elenca algumas características das crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem (1995:77):

- a) Não aprende normalmente;
- b) Não tem deficiências sensoriais (visuais ou auditivas)
- c) Não tem deficiência mental;
- d) Não tem distúrbios emocionais graves;
- e) Não emergiu de um contexto de privação ambiental ou sócio-cultural.

Fonseca (2007:140-141) afirma que pesquisas internacionais mostram que as crianças com dificuldades de aprendizagem:

- a) Possuem problemas diversos, embora 80% possuam dislexia ou disortografia;
- b) Possuem os mais diferentes níveis de QI (e estão presentes em todos os níveis socioeconômicos);
- c) Possuem um componente genético, pois é comum encontrar várias gerações na mesma família com os mesmos problemas;
- d) Estão em um processo epidêmico de défices de atenção com ou sem hiperatividade;
- e) Possuem uma discrepância entre o potencial de aprendizagem normal e o seu aproveitamento escolar abaixo do normal;
- f) Possuem estruturas cerebrais atípicas (assimetrias hemisféricas, etopias, displasias etc);

g) Possuem pré-requisitos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, semântico-sintáticos, léxicos, etc);

h) Possuem pré-requisitos cognitivos (conhecimento básico e processamento de informação: input – integração/planificação – output – feedback) com fraca automatização descodificativa e codificativa (hipótese de disfuncionamento cerebeloso e vestibular) etc.

Fonseca (2007:147) afirma que em nenhum momento dificuldade de aprendizagem pode ser confundida com deficiência mental, pois são dois grupos distintos.

A dificuldade de aprendizagem pode ocorrer em crianças, jovens ou adultos e até em jovens considerados superdotados, pois há muitos exemplos de figuras eminentes da cultura, economia, da arte e da ciência que foram identificados como pessoas com dificuldades de aprendizagem na sua infância e adolescência “(Agatha Cristhie, Nelson Rockefeller, Leonardo da Vinci, Rodin, Walt Disney, Tom Cruise, Einstein, Edison, Faraday, etc).” (FONSECA, 2007:148)

2.5 - Dificuldades de aprendizagem *versus* insucesso escolar

Concordo com Fonseca quando este diz que a democratização do ensino não é sinônimo de democratização sócio-cultural, ocasionando vários problemas. A escola perdeu a sua função sócio-cultural para o lugar de fabricação de competências que tendem a "avolumar" o problema (1995:355).

Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo dos seus companheiros.

O professor deverá ter uma noção do desenvolvimento da criança, não só no que respeita à psicomotricidade (aquisições antigravíticas, consolidação da lateralidade, estruturação da direcionalidade, integração do corpo, dissociação da mão e aquisições práxicas), como no que respeita à linguagem falada (discriminação, identificação, complemento, seqüencialização auditiva - funções receptivas - e vocabulário, estrutura gramatical, memorização, formulação e articulação - funções expressivas).

A criança deve ter uma experiência multissensorial muito rica antes de iniciar o processo de aprendizagem da linguagem escrita, pois nela se desenvolverá as integridades e as associações visuomotoras, e as auditivo-verbais, associações que se passam no sistema nervoso e que são necessárias às aprendizagem escolares fundamentais.

Em um envolvimento sócio-familiar adequado e qualitativamente estimulado, a criança desenvolve as aptidões que terão um papel imprescindível na aprendizagem, mas em um envolvimento sócio-familiar inadequado e frustrado, com pouca estimulação e interação sócio-lingüística, é óbvio que as aptidões da criança não atingem a maturação exigida para superar as situações-problema da escolaridade.

Muitas aprendizagens se adquirem por imitação e por simples interação social, outras, só se adquirem em situações estruturadas, que exigem a participação e mediatização de um adulto científica e culturalmente preparado.

A escola e seus agentes não podem continuar alheios aos estudos de neurologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem. Só tendo um conhecimento global da criança é que poderemos educá-la de acordo com as suas necessidades específicas. A finalidade da escola é proporcionar a todas as crianças o prazer da cultura adquirida pela experiência social das gerações antecedentes.

O autor ainda afirma que o Ministério da Educação deve estimular uma investigação epidemiológica, realizando estudos aprofundados de populações com dificuldades de aprendizagem para, desse modo, caracterizar e conhecer o número de crianças e jovens com esses problemas no sistema de ensino.

Os professores dessas crianças e jovens devem adotar uma abordagem neuro-educacional para compreenderem a complexidade dos problemas de aprendizagem. Além de haver a necessidade de se conhecer como esse público interage com os professores e com as exigências das tarefas e currículo, de modo a perceber-se a totalidade do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa ser treinado nas habilidades críticas necessárias para a leitura, a escrita e o cálculo, bem como na pesquisa de avaliação, na metodologia de intervenção reabilitativa e na teoria de investigação.

Infelizmente, muitos responsáveis administrativos, que habitualmente estão em posição de tomar decisões educacionais referentes ao currículo, ao encaminhamento e à colocação de estudantes não dimensionam a complexidade das dificuldades de aprendizagem, pois não tiveram treino ou orientação para esse problema educacional de crescente relevância, e por vezes, negam mesmo o fato da existência das dificuldades de aprendizagem.

A questão da escola pública não se reduz apenas ao acesso e à permanência, como querem alguns educadores. Essa questão é indissociável da qualidade de ensino e da resposta à pergunta: Que escola queremos? (GADOTTI, 1995: 73)

3. A RESPEITO DO REFERENCIAL SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

3.1 - Qualidade de ensino para todos

No referencial (SME, 2007: 28) esclarece-se que esse documento foi criado em virtude de indicadores de baixa qualidade de ensino. Também há referências ao compromisso com uma educação de qualidade, procurando construir alternativas que possam derrubar práticas avaliativas que desconsiderem as diferenças individuais dos educandos.

Faz-se também uma diferenciação do que seja avaliação educacional e avaliação de aprendizagem:

Avaliação educacional é um instrumento a serviço da aprendizagem do aluno e tem como finalidade fornecer informações que permita a todos da U.E. decidir sobre as intervenções e redirecionamentos que se fizerem necessários em face do projeto educativo definido coletivamente e comprometido coma a garantia da aprendizagem do aluno.

Avaliação da aprendizagem é a verificação do aprendizado efetivamente pelo aluno, possibilitando a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, bem como expressa informações sobre as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes.

Fonseca³⁰ (2007:74) conceitua avaliação psicopedagógica dinâmica (APPD). Ao contrário da avaliação psicológica tradicional e normativa ; caracteriza-se por uma interação, mais ativa, investida, consciente, deliberada e intencional entre os dois sujeitos da situação de observação, o *observador* e o *observado*, ou seja, deve ilustrar em concreto, a reestruturação e a ressignificação do papel de quem assume a função de observar o objeto mais complexo de estudo - o ser humano em situação de interação, logo em situação de aprendizagem.

Trata-se de um processo de observação diferente do tradicional, quer se trate da observação dita psicológica ou clínica, quer pedagógica ou educacional, pondo em jogo um conjunto original de *estratégias de mediatização*, especificamente centradas, direcionadas e enfocadas para um verdadeiro *processo de aprendizagem*, e não apenas para um processo de pura testagem ou medição.

³⁰Devo lembrar que Fonseca é um pesquisador que tem por embasamento teórico e idéias de Luria, que foi aluno de Vygostsky e continuador de seu trabalho. Ver nota 30.

Os outros seres humanos são agentes exteriores ao próprio corpo de um dado ser humano e, devido às *interações mediatizadas* que estabelecem com ele, e que passam a ser *interiorizadas*, permitem conseqüentemente criar nele *a sua própria autoconsciência* (F, 2007:76).

Ao selecionar, enfocar, orientar, analisar, mudar, ampliar, monitorizar e interpretar os estímulos, utilizando estratégias específicas, o observador assume a função de mediatizador, humanizando a interação, induzindo no observado, ou seja, no mediatizado, novos e renovados processos e procedimentos cognitivos para se relacionar e interagir com a informação em presença. (FONSECA, 2007:78)

Independente do tipo de avaliação acredita-se que os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns no Município de São Paulo têm garantida a qualidade de sua aprendizagem e para isso deve-se refletir como deve ser uma avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar.

Tem por objetivo observar as possibilidades para a intervenção, as dificuldades para sua resolução, a evolução do pensamento do alunos e seus erros e os equívocos do professor como possibilidade de compreender o que o aluno sabe, o que precisa saber para avançar em sua aprendizagem, e o que o professor deve modificar em seu planejamento de ensino e em suas atitudes em relação ao aluno;
Para tomada de posição quanto às providências que devem ser efetivadas para remover os obstáculos que possam estar dificultando a aprendizagem e a participação do aluno nas atividades escolares. (SME, 2007:80)

No referencial também ficamos sabendo que devemos utilizar registros para acompanhar o processo educativo vivido pelos alunos e professores, mostrando suas dificuldades, avanços e descobertas. Também podemos usar a auto-avaliação como meio de tomar consciência por parte do aluno sobre o seu processo de aprendizagem pela ampla oportunidade de expressão do pensamento. Esses registros devem ser compartilhados nos horários coletivos e nos conselhos de classe, trocando experiências e tomar decisões quanto aos procedimentos educacionais. (SME, 2007:81)

O Decreto nº 45.415, de 2004 estabelece condições para atender qualquer aluno, desde que sejam tomadas algumas medidas:

Elaboração do Projeto Pedagógico que considere, respeite e valorize a diversidade humana e destaque as mobilizações necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, sempre que necessário em parceria com o CEFAI da Coordenadoria de Educação a que a escola pertence.
Adequação do número de alunos por classe ou agrupamento no ensino comum, quando preciso, e sempre pautada em compromisso firmado no projeto pedagógico de cada U.E., de modo a assegurar um atendimento de qualidade para essa população. (SME, 2007:17)

Acredito que esse referencial não deva servir só para alunos com necessidades educacionais especiais. Já comentei no capítulo dois, que muitas crianças com dificuldades de aprendizagem, vagueiam da sala especial para a sala comum, sem apresentar avanços.

Eu concordo com muita coisa do que é exposta nesse referencial, entretanto, do jeito que a educação está hoje, com 45 min de aula no Ensino Fundamental II, em turmas de mais de 40 alunos, a situação é bastante precária. Soma-se a isso o fato de que não há um trabalho integrado entre as diversas disciplinas. Os professores, em geral, restringem a aula a passar determinados conteúdos, independente de o aluno ter competência leitora ou não. Quando da passagem do ciclo I para o ciclo II (da antiga 4ª à 5ª série), não há qualquer preparo. Os alunos do ciclo I, em geral, possuem apenas um professor, passando com ele todo o tempo de aula. Esse professor tem noção real de todo o processo escolar de cada aluno de sua turma. Quando o aluno vai para o ciclo II, ele passa a ter um professor para cada disciplina e muitos sentem-se perdidos. Os professores também têm que administrar um outro problema. Como dar conta de tantos alunos? Eu, que leciono Língua Portuguesa, possuo em média 200 alunos, e tenho, com eles cinco encontros semanais de 45 min. Um professor de Língua Inglesa, por exemplo, possui em média 480 alunos e tem, com eles, apenas dois encontros semanais de 45 min. O que fazer então, se ele tiver 2 cargos? (aspecto comum na rede pública hoje). Como perceber, nesse caso, os problemas individuais em um universo de quase mil alunos? Esse é um problema que só será resolvido com a reestruturação do ensino.

3.2 – Os descompassos entre o dito e o feito

Embora haja a idéia de que as decisões a serem tomadas na escola devam partir de um consenso, que a maioria, democrática e autonomamente, aponte como melhor encaminhar as ações referentes ao processo ensino-aprendizagem, a ponte que liga o que se faz e o que se deseja fazer se rompe e fica tudo no nível do desejável. Um clima de insatisfação alastra-se entre os educadores e a tendência tem sido buscar elementos externos a justificativa do não-realizado.

Nós, educadores, precisamos começar a nos questionar por que os discursos, freqüentemente críticos e inovadores, que podem ser encontrados nos textos e documentos, nem sempre traduzem o vivido na escola.

O descompasso entre o implícito e o explícito é um convite a uma reflexão mais detalhada sobre o que direciona as relações de poder na vida cotidiana da escola. A importância de se conhecer a vida cotidiana está, principalmente, no fato de que tudo aquilo que normalmente é determinado pelas esferas superiores, como orientações metodológicas, níveis de autonomia social e outras, produz-se e constrói-se, na verdade, do e no cotidiano, ou seja, tudo que é criado deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado. (RESENDE, 1995:53-56)

A impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentimento mais freqüente entre os educadores que, corroídos pelo “cansaço pedagógico” e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor explique o fazer educativo. Mas pelo fato de não terem sido “gestados” e gerados no cotidiano, acabam não sendo absorvidos, vividos. Em muitos dos casos esse descompasso não é percebido com nitidez e muito menos em suas causas, mas traz o embate entre o paradigma instalado e outros(s) que a realidade solicita.

Além dessa dificuldade a escola luta contra outras mazelas, pois está inserida em uma sociedade não menos problemática. Entre tantas indefinições e incertezas com o processo educativo e, por que não dizer, decepções com os próprios poderes constituídos, a matriz teórica de cada educador acaba sendo descaracterizada, como a desesperança da maioria dos brasileiros com a melhoria da própria qualidade de vida. (RESENDE, 2007:63)

A autora conseguiu sintetizar o que em geral, passamos dentro das escolas. Há um jogo de poder, onde você é obrigado a tomar atitudes que já sabemos, de antemão, que estão equivocadas. Meus colegas partilham da mesma sina.

A burocracia impera na educação do município de São Paulo. Existe um cronograma imenso, com diversas leituras para o horário coletivo. Alguns desses gestos mostram uma escola que está muito distante da nossa realidade. Importam-se estudos e tentam aplicar programas exitosos em outros países, que não funcionam aqui.

No próprio referencial (SME, 2007:17) e que reproduzi logo acima, fala-se da adequação de números de alunos por classe. Na escola em que estou esse ano, temos vários alunos com necessidades especiais na maioria das salas do Fundamental I e em algumas do Fundamental II. Nós já cobramos da coordenadora, uma adequação desses alunos, pois todas as salas do Fundamental I possuem de 38 a 40 alunos. Sua justificativa foi que, se o aluno estiver cadastrado on-line como deficiente, ele tem direito a uma estagiária para auxiliá-lo a se desenvolver. Só que isso não é um fato concreto. Essas estagiárias vêm para escola porque há uma parceria do governo do estado para que essas pessoas recebam bolsas de estudo em troca do estágio. Entretanto, elas não ficam o período integral da aula. Elas

cumprem o horário de acordo com a necessidade individual delas, e não da escola. Além disso, um estudante, por mais boa vontade que tenha, não é a pessoa mais adequada para lidar com alunos com necessidades especiais. Já ouvi delas, a fala de que elas atuam como babá, passam o tempo “tomando conta” da criança, com pouco progresso para a mesmo. Infelizmente, no discurso oficial, a imprensa diz que no município de São Paulo, alunos do Fundamental I possuem duas professoras na sala de aula. Nós brincamos entre nós, que se isso fosse verdade, seria mais fácil dividir cada turma em duas, porque assim, todos os alunos seriam melhor atendidos.

Como ficou claro na introdução, sou especialista em Língua Portuguesa (Fundamental II), e esse ano ministro aula para três 5as séries e duas 7as. Eu possuo vários alunos com dificuldades de aprendizagem. Alguns são atendidos pela SAP e dez deles (da 5a série) estão tendo aula de Recuperação Paralela comigo fora do horário. Infelizmente essas aulas começaram no final de junho, embora eu já tivesse mostrado interesse em ministrar essas aulas desde fevereiro e no final de fevereiro já havia passado uma lista dos alunos para a coordenadora.

Nós também recebemos uma visita mensal do grupo do CEFAl. Na primeira visita, os professores do Fundamental II, foram gentilmente solicitados a se retirarem da sala pela coordenadora. Eu não estava presente naquele momento, mas quando soube, indaguei dos colegas o porquê daquilo, já que eu possuo um aluno com deficiência cognitiva na 5a série e ele possui laudo desde que ingressou na escola. Será que alunos do fundamental II não precisam de apoio? Ele já frequentou a SAP durante o Fundamental I e a professora da SAP, que é bastante antiga na escola, disse-me que não houve muito progresso, além do fato de a SAP não ser para crianças com laudo. Na época eu não tinha informação, mas sei que em momento algum ele foi encaminhado para uma SAAI. Ele é uma criança calma, não tem comportamento agressivo e por isso passa meio despercebido dos professores todos. Eu conversei com a mãe, que contou um pouco da sua história e tentei fazer algumas atividades diferenciadas, utilizando textos mais simples e material lúdico, como caça-palavras e cruzadinhas. Ele se saiu muito bem, mais infelizmente o tempo é muito pouco para atender uma sala de 40 alunos. Eu também sinto que ele não está “incluído” na turma. Embora praticamente o mesmo grupo esteja estudando desde a primeira série do Ciclo I, eu percebo que toda vez que algum professor propõe trabalho em grupo, ele fica de fora. Ninguém o chama para participar. Digo “qualquer professor” porque já ouvi relatos de colegas. O que fazemos nesses casos é procurar um aluno mais “compreensivo” e pedimos para esse aluno chamar o Vitor. São apenas três alunos que eu sei que não se importam. Vários outros o vêem como um incapaz. Tanto que logo no começo do semestre, ele havia esquecido de devolver o

livro de ciências, porque usamos caixa-volante pela falta de livros para todos. Eu disse para o Vitor olhar pelas salas e encontrar a professora e fazer a devolução. Caso ele não a encontrasse, que entregasse para a inspetora de alunos que sempre fica no corredor. Vários outros alunos disseram que gostariam de devolver o livro e eu respondi que o Vitor conseguiria fazer essa tarefa. Vários alunos olharam pra mim com expressão perplexa, até fizeram gestos, porque eles tentam ser politicamente corretos, no sentido de me fazer entender o seguinte; “Será que a sra não percebe que ele é um retardado e não consegue fazer nada?”

Toda vez que eu entro em sala percebo que ele está sozinho, nunca vejo algum aluno conversando com ele. Outro dia, para minha tristeza, uma aluna olhou para o rosto dele e gritou: “BUUUUUU”. O menino começou a tremer, ficou muito assustado. Eu nunca tinha o visto assim, e fiquei com medo de ele desmaiar. A mãe o leva todos os dias para a escola e só sai depois que o professor entra na sala de aula. Era a primeira aula do dia e eu sabia que a mãe provavelmente ainda não havia saído da escola. Eu disse para o Vitor que chamaria sua mãe para que ele, sentindo-se mais seguro, ficasse mais calmo. Ele pediu para que não chamasse ninguém, e disse que “já estava ficando bonzinho”. Ele tremia muito e não estava mais calmo, mas acredito que ele tinha sensibilidade o suficiente para resolver o problema sozinho. Pedi para uma aluno, que o ajuda nos trabalhos em classe, para que fossem dar uma volta, tomar um pouco de água, mas o Vitor se recusou novamente. Esse amigo tentou me tranquilizar, disse que já tinha visto o Vitor nervoso, mas que ele nunca havia desmaiado em sala de aula.

Deixei os dois amigos juntos e fui conversar com a menina que disse que não sabia que ele ficaria daquele jeito. O estranho é que depois que ela gritou, saiu correndo e rindo muito alto pela sala, com aquela expressão de quem fez uma grande traquinagem. Nesse momento eu lembrei que dois dias antes ela se sentou atrás da mesa do Vitor (que não é o lugar correto dela sentar na sala) e mexia muito sua própria carteira. Em dado o momento o Vitor se aproximou de mim e disse que a menina derrubava sua mochila o tempo todo. A sua mochila estava colocada nas costas da cadeira. Eu aconselhei que ele conversasse com ela e pedisse para ela parar com aquilo. Ele me respondeu com voz de choro que não adiantava, que ela sempre fazia aquilo. A solução momentânea foi mudá-lo para a carteira da frente, que estava vazia.

Tudo isso me veio à mente no momento que eu conversava com ela sobre o susto. Fiz registro do ocorrido no meu diário, e com a confusão causada, a inspetora de alunos entrou em sala e começou a conversar com ela, dar bronca mesmo, e a expressão da menina mudou. Nesse meio tempo um aluno me procurou, me levou para o canto da sala e confidenciou que alguns alunos “viviam aprontando” com o Vitor. Quando eles ficavam de aula vaga, ou entre

as trocas de professores era comum essa e outra garota pegarem o material, principalmente o estojo dele e jogarem no lixo. Eu pedi para o menino, que quando isso acontecesse, ele chamasse algum adulto, a inspetora, um professor, qualquer pessoa, para que se tomasse uma atitude e que começasse a coibir essas atitudes na sala.

Eu fiquei muito triste e confidenciei com duas colegas que dão aula nessa sala e pensam como eu. A inclusão é apenas do aluno na sala, sem um trabalho com os demais alunos, como aquele que eu fiz na outra escola e relatei na introdução.

A professora que ministrou aula pra eles na 3a e 4a série disse que os alunos daquela classe são muito solidários. A maioria até é, e o trata com respeito. Mas criança muda de um ano para o outro e hoje acho que eles o sentem como um fardo. Além disso, foi-me relatado que em todas as provas, mesmo que seja individual, ele senta com um outro aluno e copia as respostas. Isso é inclusão? Ele está sendo preparado para a vida dessa forma?

Isso contraria tudo o que está no referencial e não estão respeitando a zona de desenvolvimento proximal do Vitor. Estão dando a mesma matéria para todos e ele não consegue acompanhar. Na minha disciplina eu atribuí conceito “S” no semestre porque propus atividades diferenciadas, de acordo com as habilidades dele e ele se saiu bem. Eu entendo que para os meus colegas fique muito difícil trabalhar com 40 alunos e ainda dar conta do Vitor. Português e Matemática possuem cinco aulas semanais, é a maior carga horária. Como os professores que possuem 2 aulas semanais (inglês e arte) ou 1 aula semanal (Sala de leitura e Laboratório de informática) podem trabalhar dessa maneira?

3.3 - A constituição do sujeito e a construção do conhecimento

No capítulo três do referencial (SME, 2007:36), “são apresentadas algumas contribuições de Vygotsky sobre o processo de construção do conhecimento humano”.

É de conhecimento da maioria dos educadores que Vygotsky trabalhou e pesquisou pessoas com deficiência e acreditava que o professor funcionava como um mediador entre o sujeito e a construção do seu conhecimento.

Ao nascer, o indivíduo encontra-se inserido em um grupo social alicerçado nos valores culturais presentes na sociedade. A família, enquanto primeira referência no meio no qual está inserido, influencia diretamente a forma como este vai incorporando o meio que o cerca, mas a sua constituição individual não se dá por mera transposição dos valores socioculturais e, sim, por um movimento denominado “apropriação”.

Evidenciando os aspectos sociais da aprendizagem, Vygotsky preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse a interação do sujeito com o meio social para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas, visando ao atendimento das necessidades de todos os alunos.

O ambiente escolar, como espaço social, possibilita o contato com diversas experiências, enriquecendo e ampliando o repertório cultural do sujeito. Isto referenda a proposta de assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois nesse espaço é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, lingüístico, entre outros. Partindo-se desse pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos se beneficiam do convívio em ambientes de classe comum. (SME, 2007:36-37)

Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de maturação do organismo como um todo, ou seja, a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. Ele defendia que a educação é um importante plano para o desenvolvimento do sujeito e reconhecia o papel indispensável que os professores desempenham ao mediar o conhecimento para o sujeito da aprendizagem; portanto, esse conhecimento é caracterizado como produto de um trabalho coletivo.

Nesse sentido, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno que está em vias de se completar, ressaltando a importância da intervenção e da colaboração de parceiros mais experientes como forma de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito.

Esse autor reconheceu que era necessária uma teoria que enfatizasse a forma de levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento para um ponto no futuro; assim, denominou de *zona de desenvolvimento proximal* o espaço entre dois níveis de desenvolvimento: o *nível real* e o *nível potencial*.

O *nível de desenvolvimento real* é entendido como as conquistas já adquiridas pela pessoa, o que ela é capaz de realizar sozinha; em outras palavras, o que o sujeito já tem aprendido; o nível de desenvolvimento potencial é o que se pretende que o sujeito alcance partindo do que já conhece. Na zona de desenvolvimento proximal, a pessoa não realiza todas as atividades autonomamente, mas depende da mediação de outros, seja eles adultos ou seus pares.

A zona de desenvolvimento proximal, portanto, refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. Sendo assim, aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será *nível de desenvolvimento real* amanhã, ou seja, aquilo que a criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. (SME, 2007:36-37)

Parte do que acredito foi exposto no capítulo dois, sobre Educação Cognitiva. O professor precisa ser um mediador e não apenas desenvolver um currículo. Fonseca (2007:82-92) ainda amplia o conceito de Vygotsky e cria a Avaliação Psicopedagógica Dinâmica (APPD).

A APPD é uma ferramenta imprescindível para qualquer psicopedagogo, na medida em que se centra no funcionamento prospectivo do estudante e fornece informação fundamental para compreender como ele pode aprender mais e melhor no futuro.

A avaliação tradicional e normalizada perspectiva a *zona de desenvolvimento atual*, definido por Vygotsky como aquilo que o observado ou estudante pode fazer no momento atual do teste; em contraste a avaliação psicopedagógica dinâmica procura ir mais longe, ou seja, procura determinar aquilo que ele pode fazer com a ajuda de um colaborador (neste caso, o observador-mediatizador) mais experiente, isto é, atingir a *zona de desenvolvimento proximal*.

A APPD define a ZDP como a zona onde decorre o nível de instrução e onde decorre o nível de instrução e onde as situações de aprendizagem devem ser facilitadas e mediatizadas. Quando surge insucesso ou fracasso escolar ou no teste, tal poderá querer dizer que a instrução não está sendo desenvolvida ou conduzida dentro da ZDP do estudante, isto é, ela não está tendo em consideração o grau de interação necessário para produzir a modificabilidade na sua aprendizagem.

Em vez de a tarefa de instrução ou de o teste de avaliação estarem acima do potencial de resposta do estudante ou do observado, gerando o insucesso, é antes necessário que o observador introduza estratégias de mediatização que possam reduzir a complexidade da mesma, ao mesmo tempo que se potencializam as *funções ou competências cognitivas* do ser aprendente para facilitar o seu sucesso nas tarefas.

A tarefa da APPD envolve a *descoberta da competência* numa grande variedade de situações e o *recurso a um vasto repertório de decisões* com reflexo na *aplicação de um elevado número de estratégias habilitativas*.

A APPD sugere assim um modelo de intervenção do tipo pré-teste → intervenção-mediatização → pós-teste (ou teste → intervenção-mediatização → reteste), ou seja, o observador na situação de avaliação dinâmica torna-se mais ativo, mais mediatizador, mais facilitador, mais orientado para introduzir no observado processos mentais de resolução de tarefas do que simplesmente assistir passivamente à emergência das obstruções ou à expressão do produto final requerido pelas mesmas.

O observador-mediatizador administra primeiro um pré-teste estático para estabelecer um nível de performance ou de prestação, depois introduz processos de intervenção mediatizada visando produzir mudanças no observado-mediatizado e, em seguida, retesta para se aperceber do grau e da natureza da modificabilidade. A mudança estimada deve ser então interpretada em termos de resposta à instrução, ou seja, à mediatização. O importante da APPD é definir e descrever as variáveis de processo que o observado assimilou durante a interação mediatizada, entre o observador e o observado. O enfoque primordial centra-se na modificabilidade experimentada pelo observado, não só em termos do grau da sua magnitude, mas também na evolução de processos cognitivos e metacognitivos que ele aplicou na solução das tarefas propostas. Se não se verificar a modificabilidade esperada, o inexacto pode refletir dois tipos de motivos: por um lado, a resistência do observado ou, por outro, a inadequação da intervenção mediatizada. (FONSECA, 2007:84-85)

Na APPD precisa-se encontrar instrumentos de avaliação e procedimentos de intervenção pedagógica acrescida e enriquecida que possam combater a infalibilidade preditiva dos testes estandarizados. Tais testes fazem o seu trabalho muito bem, mas o que precisa ser trabalhado para promover o potencial de aprendizagem e de otimizar a modificabilidade cognitiva dos sujeitos observados é a criação de situações suscetíveis de gerarem o processo de aprendizagem, em vez de avaliar um catálogo de produtos decorrentes de oportunidades de aprendizagem (ou da falta ou ausência) ocorridas no passado dos sujeitos observados.

A APPD não visa identificar bloqueios, riscos, atrasos ou dificuldades e sim mergulhar no potencial futuro do indivíduo observado e na sua *propensibilidade para aprender*, pois ela não pretende avaliar ou classificar, mas sim fornecer informações que cubram o vazio entre a avaliação e a interpretação. Trata-se de avaliar um processo, e não um produto final. Ela tem como objetivo gerar recomendações claras para a instrução ou para a reeducação a implementar. (FONSECA, 2007:92).

3.4 - Entre a sala comum e a escola especial: o caso da deficiência auditiva

Como já foi dito anteriormente, fiz um curso de especialização: "A Educação da Pessoa com Deficiência da Audiocomunicação" e consigo falar com mais propriedade sobre alunos com necessidades especiais ligadas à deficiência auditiva.

No capítulo quatro do referencial (SME, 2007:42-71), há relatos de experiências escolares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em atendimento na classe comum. No capítulo primeiro (SME, 2007: 16), há o seguinte esclarecimento:

A legislação brasileira atual, reiterada nas normativas do município de São Paulo, define que a matrícula na classe comum está assegurada para todo e qualquer aluno, não importando qual seja a sua diferença, limitação, condição ou disfunção, é vedada qualquer forma de discriminação e o condicionamento da matrícula à entrega de laudos, exames clínicos e relatórios médicos.

As minhas observações se restringirão ao terceiro relato. (SME, 2007:60-67)

A primeira dificuldade ao pensarmos em inclusão, é termos em mente que os deficientes não formam um grupo homogêneo, com as mesmas necessidades. Infelizmente, no discurso político da inclusão, eles sejam tratados como uma mesma grande maioria

marginalizada. Entretanto, os deficientes auditivos possuem especificidades que outros deficientes não possuem.

Numa escola inclusiva, cada aluno com necessidades educacionais especiais tem direito de receber, no mínimo, os melhores cuidados que teria se estivesse matriculado numa escola especial; isso significa que cada professor que tenha responsabilidade pela educação desse aluno teria direito a uma formação igual à dos profissionais especializados. É ilusão achar que uma disciplina que trate, em termos gerais, de necessidades educacionais especiais possa preparar professores para lidar com a diversidade de necessidades especiais que aparecerão nas suas classes, com conhecimento de estratégias e recursos pedagógicos específicos para todas as matérias ministradas. (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

No caso relatado, a professora do Gabriel diz "Como fazer para trabalhar com uma criança com surdez? Nunca havia trabalhado com um aluno assim, não tenho especialização..." (SME, 2007:61), ou seja, ela não tinha nenhum preparo para lidar com essa criança, e por mais boa vontade que tivesse, não era a pessoa mais indicada para o caso. Gabriel não havia frequentado a EMEI, e possuía surdez bilateral profunda.

No próprio documento ficamos sabendo que mesmo com aparelho de amplificação sonora individual (AASI), se o ganho auditivo dessa pessoa não chegar a 60 db pelo menos, ela não ouvirá os sons da fala, e dificilmente conseguirá se oralizar.

McCleary (s/d) cria uma fábula em que mostra que se houvesse uma ilha isolada de tudo em que todos os habitantes fossem surdos, eles teriam uma vida normal, pois eles iriam arranjar uma maneira de se comunicar. Sabe-se, na história dos surdos, sempre que surdos se encontram e convivem uns com os outros, emerge uma língua gestual, geralmente chamada de "língua de sinais". A capacidade lingüística do ser humano não é limitada ao canal oral-auditivo. Não existe nada intrinsecamente "lingüístico" na capacidade humana de emitir e ouvir sons. O que é "lingüístico"

é a organização dos sons emitidos que constituem a língua (em fonemas, morfemas, sintagmas, etc.). Da mesma forma, é perfeitamente possível organizar a gestualidade e a expressividade facial e corporal de forma lingüística. Sempre que há convivência entre surdos, a capacidade lingüística começa a ser expressa pela gestualidade.

Esse conhecimento, de que a capacidade lingüística não depende da modalidade (gestual ou sonora), é relativamente novo. Durante séculos persistiu a certeza de que a língua (e portanto a cognição típica da espécie humana) dependia da oralidade e da audição. Desse ponto de vista, os surdos, impedidos pela surdez de adquirir a língua oral, não só ficavam à margem da sociedade, como também eram vistos como incapazes de desenvolver o pensamento abstrato. (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

Uma pessoa surda não apresentará uma deficiência cognitiva ou social, se, desde bebê tiver estímulo adequado. Nada no convívio social, na organização social e do

desenvolvimento cognitivo depende do som. "Tudo depende, obviamente, da existência de língua e de interação social; mas se tivermos uma língua alternativa que não dependa do som, a surdez, em si, não fará a menor diferença, e as pessoas vão poder viver suas vidas plenamente." (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

No relato da professora de Gabriel, percebe-se que ele não adquiriu nenhuma linguagem. Ele apontava o que queria e os colegas o cutucavam quando tentavam se comunicar com ele. Gabriel faz parte do mesmo quadro da maioria das crianças surdas no Brasil.

A grande maioria dos surdos (...) nascem em famílias que não usam uma língua de sinais, que provavelmente nem sabem que existe a libras, e que compartilham com o resto da sociedade uma série de preconceitos em relação à "deficiência" da surdez. Se esses pais ouvintes fossem bem orientados, eles poderiam 1) começar eles mesmos a aprender língua de sinais para poder se comunicar com seu filho desde cedo e 2) colocar seu filho o mais rápido possível em contato com crianças e adultos surdos que sinalizam, para que não houvesse atraso na aquisição de língua. Infelizmente, isso raramente acontece. Infelizmente, grande parte da classe médica continua mal-informada e não sabe orientar os pais, ou os orienta mal, reforçando preconceitos que as pessoas já trazem de seu cotidiano em relação ao "diferente". Quando os pais são orientados, muitas vezes são instruídos a procurar um fonoaudiólogo para começar a ensinar a língua oral para seu filho, pressupondo que a "oralização" seja o único caminho para a integração do seu filho no mundo. (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

Todo ser humano tem direito de adquirir uma língua natural³¹, espontaneamente. Para que possa se comunicar com todos e participar da sociedade. Infelizmente isso é negado às pessoas surdas que são privadas de contato com uma língua de sinais. "A falta de audição impede a aquisição de uma língua oral-auditiva, mas não impede a aquisição de uma língua gestual-visual". (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

As crianças não acompanham a constante negociação interpessoal de sentidos que constitui um grupo social, não participam do planejamento familiar, não recebem informações, não entendem as piadas, e não conseguem expressar suas dúvidas e sentimentos ou compreender as explicações sobre o que está acontecendo. Não é de surpreender que crianças que crescem nessas condições podem exibir "deficiências" de conhecimentos e problemas de relacionamento social e estado emocional. São "deficiências" decorrentes da falta de comunicação. Não são inerentes à condição de surdez, e não apareceriam num mundo em que houvesse uma língua usada que fosse igualmente acessível aos surdos e ouvintes. (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

³¹"Uma língua adquirida naturalmente" é aquela que é adquirida sem instrução específica a partir de interação com os pais e familiares, normalmente chamada de "língua materna". No caso de crianças surdas em famílias de ouvintes, no cenário ideal, essa língua não seria a língua materna, literalmente, porque seria uma segunda língua para os pais: os pais teriam que aprender uma língua de sinais para que seu filho tivesse aquilo que poderia ser chamado de língua do berço. Nesse cenário ideal, são os pais que se adaptam às necessidades do bebê surdo, e não o bebê que teria que se adaptar às convenções e às expectativas dos pais. (McCLEARY.; CARDOSO, s/d)

É isso que acontece no caso de Gabriel. Ele ainda é pequeno, está na 1ª série, brinca com os irmãos, mas não tem nenhum tipo de acompanhamento. A orientação que ela recebe da Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) é bastante precária: fazer o máximo de indicações de forma concreta, trabalhando com figuras e gestos. A professora, mesmo com oferecimento de curso de Libras na coordenadoria de educação, não pode fazê-lo. Uma colega de trabalho é que ensina alguns sinais a Gabriel e à sua irmã.

Os sinais foram adotados e ensinados por meio de imagens e objetos concretos. As crianças aprenderam o nome de alguns utensílios e materiais utilizados na escola, animais, frutas e outros tipos de alimentos. A irmã foi importante neste processo, pois se tornou experimentada tradutora da Libras à sua família. Apesar do trabalho realizado, não observei avanços significativos na comunicação ou no desenvolvimento da escrita. Em relação à família, também não percebi se os novos sinais foram incorporados à sua rotina. Possivelmente, isto se deva ao fato de eles já possuírem um código gestual particular, código esse desenvolvido ao longo de anos e anos de convívio. (SME, 2007 63)

Gabriel, freqüentando uma sala comum, está sendo privado da convivência com outros surdos. Ele aprenderia mais e melhor se houvesse outros surdos na sala e se a professora tivesse uma preparação melhor. Libras não são só gestos, mas uma língua com gramática e sintaxe próprias. Além do mais, não basta um cursinho de algumas horas de Libras para poder ensinar crianças surdas de maneira eficaz. Infelizmente a inclusão está sendo concebida e implantada com muito desprezo pelo direito que os alunos surdos têm de *compreender* tudo o que está acontecendo na sala de aula.

Se existe uma língua acessível a eles, que permite que eles tenham acesso pleno aos conteúdos, com a possibilidade de eles discutirem, debaterem, e colocarem suas dúvidas, a escola -- a nação -- tem o direito de privá-los da possibilidade de ser educados nessa língua?

A ironia dessa questão é que a conscientização da sociedade sobre a importância da libras para o desenvolvimento cognitivo e social de surdos já resultou no reconhecimento oficial da libras em nível nacional. Ela já é uma língua oficial do Brasil, recomendada por lei para garantir o acesso dos surdos à educação e aos serviços públicos. Ela já está sendo implantada como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, por força da lei. Paralelamente a isso, vem paradoxalmente a inclusão, pregando a distribuição de alunos "deficientes" em escolas comuns e o progressivo fechamento das escolas especiais (ou sua transformação em "pólos de apoio").

Com todos os defeitos que possam ter, as escolas especiais para surdos têm a grande vantagem de agregar surdos, criando um ambiente para o cultivo da libras e sua aquisição por alunos surdos que não tiveram outro contato com a língua. A libras nem precisa ser uma língua oficial da escola e não precisa ser ensinada na escola para estar presente. Ela estará presente, se não nas aulas, no recreio, pela absoluta necessidade dos alunos de socializar e conversar entre si sobre seu mundo. Distribuir esses alunos em escolas comuns significa, em muitos casos, isolar os alunos surdos uns dos outros, abortando o processo de aquisição de libras e forçando as crianças a permanecer no limbo de uma pessoa sem língua. (MCCLEARY, 2006).

O desprezo pela Libras aparece no próprio documento. Enquanto mostra-se o relato de várias crianças com deficiência, mas pouco se fala sobre as EMEEs:

As EMEEs destinam-se à crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdo-cegueira ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à surdez.

A opção de matricular o aluno na EMEE é dos pais ou do próprio aluno, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desses alunos na educação infantil, no ensino fundamental regular e na educação de jovens e adultos – EJA. (...)

O atendimento nas EMEE, SAAI, pelo PAAI e instituições conveniadas será oferecido em caráter transitório, na perspectiva de se garantir a permanência ou o retorno dos alunos com necessidades especiais à classe comum. (SME, 2007:21)

A maneira como as EMEEs são descritas, parece um circo de horrores. Nós que trabalhamos na rede, nas EMEFs, pouco ou nada sabemos do que acontece nas EMEEs. Como relatei na introdução, para desenvolver o projeto sobre necessidades especiais, tive certa dificuldade de acessibilidade à escola. Eu tenho a sensação que as EMEEs estão isoladas num mundo à parte, como se não fizesse parte da rede municipal de ensino. Na seqüência, o documento nos informa que cabe aos pais ou ao próprio aluno a iniciativa de o aluno ir para uma escola especial. Geralmente esses pais nem sabem que essas escolas existem, e como é proibido impedir a matrícula de um aluno, os diretores e coordenadores não informam sobre essas opções, mesmo em casos em que a criança não conseguirá ser oralizada.

Quando fiz o estágio na sala especial para deficientes auditivos, conheci várias crianças que já haviam estudado em sala comum, sendo aprovadas por conta do Ciclo e quando chegavam à 4ª série, sem linguagem, analfabetos, com baixa auto-estima; eram encaminhados por alguém para a sala especial. Essas crianças já tinham perdido muito tempo sem progresso algum e estavam muito desestimuladas. Quando começavam a aprender libras, era como se um novo mundo se descortinasse para elas.

Também há outra questão que já foi abordada por McCleary, de que o surdo precisa da convivência com iguais. A professora da sala especial em que fiz o estágio me relatou que havia uma menina surda matriculada em uma escola regular. Um dia ela perguntou para a professora porque Deus tinha sido tão cruel com ela, se ela tinha cometido um pecado muito grave, pois ela era a única criança no mundo que não conseguia escutar. Essa criança não tinha noção de que havia pessoas iguais a ela, o que era péssimo para sua auto-estima.

Como estamos em tempo de inclusão e parece que isso é uma coisa definitiva, descreverei algumas reflexões feitas por McCleary em um artigo chamado “Bilingüismo para surdos: brega ou chique?”.

Nesse artigo, o autor faz uma reflexão sobre bilingüismo para surdos a partir de experiências de outros países e de outros grupos minoritários, com o objetivo de achar um modelo mais adequado para o ensino de surdos no Brasil. O bilingüismo começou a ser implementado desde a década de 60 nos Estados Unidos. Lá, "bilíngüe" é um termo quase pejorativo. Aqui no Brasil, ao contrário, ser "bilíngüe" é um fator positivo, uma conquista, um valor, uma vantagem na hora de procurar emprego, por exemplo.

Existem pessoas “que vêem na educação bilíngüe uma ferramenta para cultivar o pluralismo, o respeito às diferenças, a auto-estima de grupos minoritários, e o conhecimento cultural e lingüístico essenciais para uma sociedade globalizada”. (McCleary, 2006:1)

Quando aprendemos uma língua estrangeira de prestígio, isso é valorizado, considerado chique, mas quando não temos proficiência na língua nacional, pois temos uma outra língua natural, de berço, normalmente essa língua é desprezada. Isso acontece aqui e também nos Estado Unidos, com os imigrantes. McCleary (2006:2) chama o primeiro de "bilingüismo chique" e o segundo de "bilingüismo brega" e monta um quadro comparativo.

Bilingüismo CHIQUE	Bilingüismo BREGA
elitista	popular
opcional	impositivo
sinal de vantagem	sinal de des vantagem
aditivo	sub trativo
tem valor cultural e econômico	sem valor cultural ou econômico

O autor (2006:3) comenta que o nosso conceito em relação a libras é do tipo “brega”. “Um incômodo. Um mal necessário. Porque o objetivo é sempre o de que o aluno seja habilitado a sair da escola especial para um ensino médio inclusivo, já que quase inexistem escolas especiais de ensino médio.”

Os surdos são tratados como se tivessem uma deficiência que precisa ser remediada, seja em um sala especial, com professor auxiliar etc.

Esse diferencial de tratamento não vem sem preço. Preço econômico, sem dúvida, mas também alto preço psicológico. O que o aluno aprende é que ele não é capaz. Para ele atingir o mesmo nível dos nativos da língua (ou dos ouvintes), ele depende de todo um aparato especial. Aliás, esse fator, independente do modelo de ensino, é uma das fragilidades da escola especial, e um dos pontos fracos atacados pelo modelo da inclusão. (McCLeary, 2006:3)

Nos Estados Unidos há um modelo de educação bilíngüe chamado “imersão de mão dupla”. Como lá existem muitas crianças que têm como língua materna o espanhol, há escolas onde as salas são mistas, com metade de falantes de inglês e metade de espanhol. O ensino é feito inicialmente na língua minoritária, alfabetizando as crianças nas duas línguas, durante as primeiras séries. “À medida que as duas populações vão se tornando bilíngües, eles têm duas línguas para usar na sua construção de conhecimento, cada um aproveitando da maior proficiência daqueles que têm a língua como língua materna” (McCleary, 2006:5).

São inúmeras as vantagens desse modelo:

1) para os nativos de inglês, o ambiente fica muito mais rico e autêntico como ambiente de imersão para aprender uma segunda língua, porque metade dos falantes é nativa; 2) para os nativos de espanhol, o ambiente também muda, porque, de repente, eles não são mais “bilíngües bregas” que precisam de um tratamento diferenciado, mas são modelos para os outros que valorizam sua língua a ponto de querer aprendê-la; de repente, eles descobrem que é “chique” falar espanhol; 3) para os dois grupos, o ambiente é mais rico para aquisição tanto de língua quanto de conteúdos, porque a interação ocorre espontaneamente entre os alunos, e não se concentra na interação aluno-professor. Os alunos acabam formando uma comunidade de aprendizagem, em que cada um contribui com o que tem de melhor: cada um traz conhecimentos da sua cultura, conhecimentos que ganha no mundo, da televisão, da leitura, e das conversas familiares. (McCLeary, 2006:5)

Concordo totalmente com McCleary, de que essa seria uma proposta ideal para as seis EMEEs de São Paulo. Imaginem o caso do Gabriel. Se ele e a irmã estudassem em uma escola especial, mas com metade de alunos surdos e metade de alunos ouvintes, ambos aprenderiam duas línguas. Na escola em que ele está, só aprendeu alguns sinais. Dessa maneira, ele não estaria mais em uma escola segregada, mas também não estaria sozinho, com o estigma de ser o único surdo da sala.

CONCLUSÃO

Com a análise apresentada, encerro a pesquisa do trabalho de conclusão de curso em EDAC que me propus fazer, acreditando ter cumprido os objetivos propostos, a saber:

a) o **social**, disponibilizando para a sociedade as experiências de vida com o exemplo da mudança da minha prática pedagógica e da mudança de comportamento de vários alunos, que aprendendo e me ensinando ao mesmo tempo possuem uma visão diferente do que seja deficiência;

b) o **educacional**, oferecendo, por meio da pesquisa da evolução da educação especial no mundo, no Brasil e principalmente no município de São Paulo; pela pesquisa em Educação Cognitiva, dando subsídios para a reflexão de profissionais de Educação, interessados na melhoria da qualidade de ensino em escolas públicas. Há um conhecimento que depende da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que dela decorrem. Esta proposta salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento por meio da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências. O professor pode e deve ser o mediatizador e facilitador do conhecimento de seus alunos. Para tanto é necessário que ele se informe sobre metodologias inovadoras e reflita sobre sua prática pedagógica, percebendo que o ato pedagógico é único. É preciso que aprenda a enfrentar o imprevisto e seja capaz de ter iniciativa, transformando as disciplinas e o conhecimento dos alunos;

c) o **acadêmico**, contribuindo, por meio da análise do “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, com elementos para reflexão de certos aspectos, podendo-se destacar a importância da inclusão verdadeira, onde haja mudanças na sociedade e não apenas nos indivíduos.

Não quero encerrar essa pesquisa de forma negativa. Como pudemos ver no capítulo primeiro, houve um acentuado avanço na Educação Especial e a Prefeitura de São Paulo tem feito vários esforços em garantir “Educação para todos”. Um exemplo disso é o próprio referencial, que traz informações para todos os educadores da rede, não ficando restrito a pequenos grupos, como tem sido até então.

Entretanto, a Educação como um todo tem apresentado baixíssimos índices de qualidade e o Brasil precisa investir maciçamente em educação para que esse quadro mude. O problema da Educação no Brasil não está restrito a Educação Especial. Como abordei no

capítulo dois, existem muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, que também apresentam insucesso escolar. Podemos até dizer que a escola pública hoje está funcionando para os poucos alunos que conseguem acompanhar o ensino.

A sociedade brasileira se modificou. Hoje as crianças passam muito tempo sem seus familiares; praticamente não há acompanhamento escolar. Eu vejo mães desesperadas, que vão descobrir que seus filhos estão com muita dificuldade depois de um ou dois anos de escolaridade, e não sabem o que fazer. Outras dizem: “mas eu mando meu filho estudar”, sem sequer saber se aquela criança tem ido à escola todos os dias.

Creio que a pesquisa e as reflexões que ela me proporcionou, além de cumprirem a proposta e os objetivos da presente dissertação, podem abrir sugestões e novas reflexões sobre o tema, levando-se em conta a exigüidade e necessidade de estudos específicos e mais aprofundados sobre: bilingüismo, educação especial nas várias áreas, mas sem juntá-las sob um mesmo rótulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASÍLIO, Lourdes Fátima. *Conversação eletrônica em um grupo de discussão via internet*. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2007 a.

BASÍLIO, Lourdes Fátima. Projeto - Aprendendo a ver: uma preparação dos educandos para a escola inclusiva. *Anais do V Congresso Municipal de Educação*. O ensino municipal: desafios e perspectivas. São Paulo : SME, 2007 b. p 173 - 175.

BRASIL. IBGE. *Evolução da educação especial no Brasil*. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>> . Acesso em: 21.08.2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: *sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 5 agosto 2008.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES LTDA. *Inteligência no adulto e na criança*. Disponível em: <http://togyn.br.tripod.com/inteligencia_noadulto_e_nacrianca.htm> Acesso em: 4 agosto 2008

FEIJÓ, Martin Cezar. O garoto selvagem em três tempos: Victor de Aveyron e uma história cultural da inteligência. *FACOM* - São Paulo. nº18 - 2º semestre de 2007. p. 4-11. Disponível em:< http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/facom_18/martin.pdf > Acesso em: 4 agosto 2008.

FONSECA, Vítor da. *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. Petrópolis,RJ : Vozes, 2007.

FONSECA, Vítor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. ver. aum. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.

FONSECA, Vítor da. *Educação especial*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987

FONSECA, Vítor da . *Distúrbios psicomotores e aprendizagem*. Disponível em:
< <http://profissionaispsicomotricidade.blogspot.com/2007/07/disturbios-psicomotores-e-aprendizagem.html>> . Acesso em 24 maio 2008.

GADOTTI, Moacir. *Escola vivida, escola projetada*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1995.

GODOY, Herminia Prado. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

GONÇALVES, Jorge Gonçalves e PEIXOTO, Maria Alexandra. *O menino selvagem: estudo do caso de uma criança selvagem retratado no filme "O menino selvagem" de François Truffaut*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa : Lisboa, 2001. Disponível em:
<<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/cinema/dossier/meninoselvagem.pdf> >acesso em 4 agosto 2008.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL VOLTADA À EDUCAÇÃO. Disponível em:
<http://www.din.uem.br/ia/a_correl/iaedu/biografia.htm> Acesso em: 25 agosto 2008.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista (coord). *Necessidades educativas especiais*. Trad. Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro, 1993.

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Disponível em: <
http://pt.wikipedia.org/wiki/Necessidades_educativas_especiais> Acesso em: 1 agosto 2008.

McCLEARY, Leland Emerson (coord). *Projeto de integração das tecnologias da comunicação ao processo de letramento do surdo*. São Paulo: Escola do Futuro/USP:FAPESP, 2000. Disponível em: <<http://especial.futuro.usp.br/resumo.html>>. Acesso em: 20 dezembro de 2005.

McCLEARY, Leland Emerson (coord). *Projetos de Pesquisa: Estudos da Comunidade Surda*. São Paulo: Escola do Futuro/USP: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <

http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707971Y6#PP_Estudos%20da%20Comunidade%20Surda> . Acesso em 10 janeiro de 2005.

MCCLEARY, Leland. Bilingüismo para surdos: brega ou chique? (Mesa redonda: 'Os Surdos e o Bilingüismo - da Casa para o Mundo' (29 de setembro de 2006). V CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL. SURDEZ: FAMÍLIA, LINGUAGEM, EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2006.

McCLEARY, L.; CARDOSO, K. (a sair). O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. In: LIMA, D.C.de (Org.), *Lidando com questões de ensino e aprendizagem de língua inglesa: opiniões de especialistas*.

PERALTA, Cleisson Fábio A. Prevenção dos defeitos de fechamento do tubo neural. *Rev. Assoc. Med. Bras.* São Paulo, oct./dic. 2001, vol.47, no.4, p.276-277. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-42302001000400010&lng=es&nrm=iso&tlng=es> Acesso em: 4 agosto 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política educacional do município de São Paulo: estudo sobre o atendimento de alunos com necessidades especiais, no período de 1986 a 1996*. São Paulo. 260f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli e SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Rev. bras. educ. espec.*, May/Aug. 2006, vol.12, no.2, p.187-202.

RESENDE, Lúcia Maria Golçalves de Resende. Paradigma – relações de poder – projeto político -pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas:Papirus, 1995.

SME - Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo:SME/DOT, 2007.

SEESP - Secretaria de Educação Especial. *Ações, programas e projetos/apoio à educação de alunos com surdez e com deficiência auditiva*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=162&Itemid=317>

Acesso em: 7 agosto 2008.

TESOTO, Lídio. *Português: texto e voz*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas:Papirus, 1995.