



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

# Anais

## IV Seminário Internacional Sociedade Inclusiva

*Propostas e ações inclusivas: impasses e avanços*

Belo Horizonte  
17 a 20 de outubro de 2006

*Sessões de Comunicações*

---

Realização:



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA, UTOPIA POSSÍVEL:  
UMA LEITURA PSICOPEDAGÓGICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM  
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

***Antonia S. Silveira e Oliveira***

UNIMONTES – FACULDADE ISEIB

Rua Cláudio Manoel da Costa 44 - Cond. Portal das Arueiras

Ibituruna - Montes Claros/MG

Fones: 038-32120109- 038 32229444

[assomc@uai.com.br](mailto:assomc@uai.com.br)

## **1- INTRODUÇÃO**

Vivemos um momento novo na história da humanidade: o da sociedade da informação e da globalização, sob o signo da perplexidade e da crise de concepções e paradigmas.

Acreditamos que em todos os setores da sociedade esteja acontecendo um momento novo e rico de possibilidades. E a Educação é um dos setores que, neste século, passará por mudanças consideráveis, principalmente a de “Inclusão” em todos os níveis. Ao mesmo tempo, as sociedades estão tornando-se multiculturais e a Inclusão é um dos princípios fundamentais em que a transformação da sociedade deve se basear (KARAGIANNIS,1994).

Falar de inclusão pressupõe falar, também, em exclusão, isto porque a inclusão, aqui qualificada como social, pressupõe que, por uma razão ou outra,

muitos sujeitos foram excluídos, discriminados e banidos por preconceitos ou por não terem acesso aos bens de consumo no interior da sociedade em que vivem.

Desta maneira, estabeleceram-se as discriminações étnicas, de gênero, de preferências sexuais, de gerações, de normalidade, de eficiência e outras, gerando formas de dominação que resultaram em ações violentas e excludentes para com o outro, tais como a colonização, a inquisição, as cruzadas, a escravidão, o nazismo etc.

Nos últimos cinco anos, seja refletindo, analisando, debruçando sobre o termo inclusão (dentro e fora das academias) salientamos que é preciso compreender os contextos sócio-históricos dentro dos quais os sujeitos agem, pois esses significados mudam no momento em que novos sujeitos invadem a cena social, trazendo à tona a diversidade. “Inclusão”, neste contexto, é como um movimento em torno do qual se articula o princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais, bem como a possibilidade de ter acesso aos mesmos direitos civis atribuídos aos cidadãos.

O desafio do movimento inclusivo é fazer com que a sociedade como um todo aspire por essa discussão. Considerando a importância da dimensão política desses movimentos inclusivos, é preciso entender com, de fato, conceitua-se diversidade.

A diversidade, então, passa a configurar um problema para a convivência humana. Freud revela que a cultura gera um fenômeno, que se traduz como uma fascinação pela própria imagem apresentada no espelho: o narcisismo. Nós amamos a nossa maneira de pensar e de ser e tendemos a procurar nos grupos aqueles que estejam mais próximos da nossa maneira de ver a vida e de acreditar nos mesmos valores. Procuramos a nossa imagem nos espelhando nos outros. O narcisismo faz, assim, com que nos afogemos na nossa própria imagem.

Contra os modelos de dominação vigentes, eclodiram movimentos de protestos. Negros, índios, portadores de deficiências, homossexuais, gordos, magros demais e minorias em geral começaram a detonar critérios que os categorizavam como naturalmente inferiores aos grupos dominantes.

Não podemos olvidar que a diferença existiu desde a antigüidade, em sendo a diversidade é componente do ser humano. Ela é constituinte da nossa subjetividade.

Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e, por isso mesmo, diferentes – embora a luta pelo reconhecimento da diferença tenha estado sempre presente na história da humanidade, relacionando-se com a luta dos grupos e movimentos que colocaram – e continuam colocando – em xeque um determinado tipo de poder, um determinado padrão: de homem, de mulher, de política, de religião, de arte e de cultura.

Somente a partir de 1990 essa questão passou a imiscuir nos discursos da mídia, da psicologia, da educação, da saúde, do direito etc. E o discurso pedagógico? Como ele vem lidando com esse fato? De que forma as Universidades têm se preparado para contínuas e produtivas mudanças?

No caso das Instituições Educacionais, a diversidade foi durante muito tempo, alvo da exclusão, resultando em classes e escolas especiais, em instituições totais, casas de correção, múltiplas repetências e evasão escolar. Como a escola tem se confrontado com as diferenças? E as Universidades e Faculdades? Como nós, professores e professoras, também sujeitos de diversidades, temos tratado a diferença? Temos conseguido superar uma visão idealizada de alunos/alunas, impregnada na cultura escolar? Como temos lidado com os padrões culturais, cognitivos e sociais que contribuem sobremaneira para o estímulo à exclusão? Como nos relacionamos com o diferente? De que maneira as diferenças culturais estão sendo debatidas na Universidade? Como avaliar até que ponto a Universidade fomenta preconceitos, contribui para a proliferação de valores que induzem à rejeição e ao desrespeito?

Neste contexto é que, durante o Mestrado, propusemos a hermenêutica da Educação Inclusiva no Sistema Regular de Ensino e Aplicações das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Meios Educacionais.

## **2- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO E APLICAÇÕES DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NOS MEIOS EDUCACIONAIS**

A investigação proposta foram as possibilidades de o ambiente “sala de aula” ser um lugar do “saber” como espaço de manifestação do afeto da

criança/adolescente com Dificuldades de Aprendizagem, excluídas do Sistema Regular de Ensino. E compreender o discurso desta criança que “não aprende”.

O distúrbio de aprendizagem significa de imediato rotular de vários nomes as crianças/adolescentes como “burras”, “retardadas”, “incapazes” e excessos de outros adjetivos, por professores despreparados e, o que é ainda mais grave: continuamente, até pela própria família.

A experiência em aliar a Psicopedagogia Institucional à Tecnologia Educacional, levou-nos a buscar nas tecnologias da informação e da comunicação, novas vias de aprendizagem, em especial para aqueles que “ocupam” o lugar de “um não saber”.

Os objetivos propostos nesta pesquisa foram: identificar as manifestações de afeto das crianças/adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem dentro do ambiente da sala de aula e do ambiente de aprendizagem computacional telemático; verificar como crianças/adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem se relacionam com o “outro presencial” e o “outro virtual”, através de sua interação-comunicação e produção no ambiente telemático; reconhecer as alterações que podem ocorrer na interação de crianças/adolescentes com Dificuldades de Aprendizagem, dentro de ambientes estimuladores como a sala de aula “diferenciada” e ambientes telemáticos.

O trabalho em questão caracterizou-se escolhendo da criança/adolescente como estudo de caso. Isto levou ao estudo particular daquilo que estava acontecendo com a criança/adolescente numa situação específica de investigação.

Além da visão histórica, necessário considerar também, dentro da perspectiva psicopedagógica, como família e escola influenciaram e intervieram nessa singularidade.

Desde modo, optamos por uma metodologia que permitiu entender a situação particular, em sua totalidade. Buscando manter uma consistência entre o referencial teórico e a problemática a ser pesquisada, elegendo o estudo exploratório, delineado através do estudo de caso.

De acordo com Trivinos (1990), os estudos exploratórios permitem ao investigador enriquecer sua experiência em volta de determinado problema. Segundo o autor, o pesquisador parte de uma hipótese, aprofunda seu estudo nos

limites de uma realidade específica. Nessa direção, Ludkke e André (1986 p.17) destacam que, “...quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Ainda que similar a outros, o caso é, ao mesmo tempo, distinto, uma vez que abarca um interesse próprio, singular. Segundo as autoras é justamente aqui, na compreensão de uma instância singular, que incide a preocupação central: “Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada” (ibid, p.21).

Assim, entendemos que o estudo de caso favorece a movimentação entre os dois eixos de análise: histórico (a história da vida da criança/adolescente, contextualizada pelo familiar e pelo escolar) e a-histórico (o que acontece no momento, “o aqui e o agora”, no contexto da investigação).

A investigação do particular implica a possibilidade de aprofundarmos nossa compreensão acerca da maneira de como cada criança/adolescente, com dificuldades de aprendizagem, apropria-se do ambiente de aprendizagem nas “salas de aula” (qualquer ambiente é transformado em sala de aula: mercearia, parque, zoológico, rua, lojas etc) e o ambiente de aprendizagem computacional telemático. Entendemos que as considerações (ou questões) daí advindas, representam sólido referencial para a construção de novas estratégias de intervenção nesse ambiente.

As fundamentações teóricas abordadas foram: As dimensões da construção da diferença enfocando os pressupostos da idéias de: Foulcault, Piaget, Vygotsky, Wallon e Gardner.

Os resultados alcançados foram muitos, dentre eles, importante destacar alguns pontos que realmente possibilitaram um repensar da prática pedagógica. Não é com receitas acabadas que se enfrentam as questões do dia-a-dia da educação. Mas com propostas alicerçadas na concretude das práticas docentes, numa práxis que seja intencionalmente político-pedagógica, auto-reflexão discursiva de um coletivo de educando, educadores que se propõem a organizar e conduzir os processos de ensino-aprendizagem no interior dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Não basta entendermos a aprendizagem somente a partir de quem aprende. Importa entendê-la, igualmente, na atuação daquele com quem se aprende –

ambos, o discente e o docente – não relacionados em abstrato e no vazio, mas alocados em espaços sociais específicos como é a escola, sendo que a aprendizagem social precede às aprendizagens individuais em que se concretiza.

As escolas na forma em que se encontram organizadas, hoje, sofrem apuros em sua teoria para influenciar a aprendizagem devida à enorme atenção individual que requerem esses alunos considerados “especiais”. A tecnologia pode fazer, da atenção individualizada, uma possibilidade real. Principalmente os computadores, que têm a competência de apresentar aos estudantes tarefas interessantes, criativas, que despertam curiosidade e transformam o aluno, livrando-o do embaraço diante da possibilidade do fracasso.

Mesmo em ambiente diferenciado de sala de aula, as crianças, tanto no contexto de interação coletiva (com a professora e com a pesquisadora) quanto no virtual (com os recursos do próprio ambiente e os “amigos” virtuais), deixaram evidenciadas as relações estabelecidas entre o cenário institucional e o contexto cultural em que o ensino se legitima. Assim, foi possível perceber o tipo de relacionamento estabelecido com um outro do conhecimento: pais, irmão, professores, pesquisadora, colegas, outro virtual etc.

Nesse sentido, as contribuições dos autores que retomam conceitos piagetianos na perspectiva das relações sociais, destacando o aspecto sócio-afetivo na gestação do conhecimento, somadas à nossa leitura psicopedagógica, possibilitam a determinação de espaço, verdadeiras “brechas” entre as teorias que estudam a inteligência e o desejo, separadamente. A perspectiva psicossocial do desenvolvimento cognitivo é uma das leituras que mais se aproxima das relações vivenciadas no ambiente computacional telemático.

Percebemos, pela participação das crianças no ambiente computacional telemático, a força do estatuto do saber. É um estatuto constituído na própria identidade da escola, na medida em que esta insiste em ser percebida como uma instituição que oferece garantias de tornar o impossível (o saber tudo), em possível. É um estatuto que carrega consigo o sonho pedagógico da educação: *produzir um sujeito completo, totalizado*. Assim, passa a ser incorporado pelos atores sociais (pais, professores e alunos) como um imperativo: “Ter de saber”. Poderíamos destacar que, a maioria, senão todas as questões advindas da força desse imperativo, respondem a uma sintomática: a indiferença; a insegurança; o medo de

errar; a resistência em apagar e refazer; a esquivia, a fuga de um confronto com as ignorâncias, com o novo, o desconhecido; a necessidade de ser dependente, de ser reconhecido etc.

### 3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi-nos possível evidenciar os conflitos e os avanços cognitivos, uma vez que os laços sócio-afetivos, presentes na relação das crianças com as professoras, a pesquisadora e os “amigos” virtuais reputaram favoráveis, predispondo-as a considerar o discurso do outro. Essa relação afetiva – gerada entre os envolvidos no processo de interação-comunicação – resultou extremamente importante no sentido de as crianças passarem a tolerar, nestes ambientes já citados, o “não saber”.

Neste sentido, a participação dessas crianças, nesses ambientes, contribuíram para elencá-las em uma outra posição, quanto ao discurso rotulador e estigmatizado (da família e da escola) que as envolvia, pois, além de romper com algumas modalidades de aprendizagem construídas, também incorporaram outras.

Nesse sentido, de rara importância é a escola como recinto de exercício da prática pedagógica. Se domicílio de transmissão e inculcação ideológica, também simboliza, ao mesmo tempo, o espaço de que o professor dispõe para atuar como agente de mudanças. Em sentido lírico e providencial e', em síntese, a escola, um lugar de luta. E essa luta se manifesta antes, durante e depois do trabalho pedagógico. Para Snyders:

... lutar para dispor de professores formados, classes pouco numerosas, não mais de ... alunos por classe, lutar para desmistificar as matérias transmitidas, é ao mesmo tempo denunciar a incompatibilidade destes objetivos com o poder atual e obter de imediato, sem qualquer dúvida, alguns êxitos. Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições REVOLUCIONÁRIAS do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade. (1981)

A formação técnica e política do professor torna-o obstinado na efetivação de “êxitos parciais”, fundamentalmente naqueles relacionados à organização de seu trabalho. Isto envolve decisões de definirem objetivos e seleção de meios adequados para o deslanchar do seu processo de ensino. Qual sejam, selecionar



conteúdo, metodologia e recursos de ensino. Ademais, avaliação mais condizente com o rigor da escola e de clientela escolar, moldados nos princípios da inclusão.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1997.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: Gênero. Sexualidade. Raça. Educação Especial. Educação Indígena. Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Formato, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno Cedes.** Ano. XIX. Nº 46, set.1998. p.07-15.

FONSECA, Vítor da. **Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein / Vítor Fonseca.** 2ª ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HENRIQUES. R. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: **Um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.p.21-31.

MOURA, G. **Os Quilombos Contemporâneos e a Educação.** Humanidades. (47), 1999, p. 116-19.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

OLIVEIRA. A. S. S. Educação inclusiva. IN: \_\_\_\_\_ **Educação Inclusiva, Utopia possível: uma Leitura Psicopedagógica com crianças/adolescentes com dificuldades de aprendizagem.** Florianópolis, 2001.141 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção, Mídia e Conhecimento com Ênfase em Informática aplicada à Educação) Universidade Federal de Santa Catarina.

SÁ, Elizabeth Dias de. Inclusão de escolar. In: SECRETARIA do Estado da Educação de Minas Gerais. **Dicionário do professor.** Educação inclusiva. Belo Horizonte: SEE/SIAPE, s.d. p.31-34.

SANTOS, B.S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SCHAFFNERC, B; BUSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino eficaz. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William.

**Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Cap.4, p.69-85.

SILVA, Maria de Saete Lacerda Almeida e. Políticas públicas, inclusão e cidadania. In: SECRETARIA do Estado da Educação de Minas Gerais. **Dicionário do Professor** – Educação Inclusiva. Belo Horizonte: SEE/ Siape, s.d. p.39-42.