



Educação. Revista do Centro de
Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Garghetti, Francine Cristine; Nuernberg, Adriano Henrique; Gonçalves Medeiros, José
Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual no
ensino regular.

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 40, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 451-464
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117138253015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Um estudo observacional sobre as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual no ensino regular

An observational study on the interactions of children/teens with Intellectual disability no regular education

*Francine Cristine Garghetti**

Universidade do Oeste de Santa Catarina

*Adriano Henrique Nuernberg***

Universidade Federal de Santa Catarina

*José Gonçalves Medeiros****

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

Esse estudo caracterizou as interações de crianças/adolescentes com deficiência intelectual incluídas no ensino regular por meio de observação naturalística de crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual em ambiente escolar. A análise quantitativa realizou-se por meio de procedimentos de estatística descritiva e a análise qualitativa centrou-se na discussão dos dados quantificados. Classificou-se os comportamentos em três categorias (interações acadêmicas; interações não acadêmicas; não interações). Os sujeitos com deficiência apresentaram porcentagem maior em três dos cinco comportamentos acadêmicos. Nas interações não-acadêmicas, das nove subcategorias, apresentaram frequência maior em três. Nas não-interações registrou-se índices idênticos entre os grupos. Houve pouca diferença nos tipos de interações apresentadas pelas crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual e baixo índice de resistência a colegas em condição diferente ou de deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Deficiência intelectual; Inclusão escolar.

Abstract

This study characterized the children/adolescents interactions with intellectual disabilities that are included in the regular education by a naturalistic observation of children/adolescents with and without intellectual disabilities in school environment. The quantitative analysis was conducted by descriptive statistics procedures and qualitative analysis focused on the discussion on quantified data. The behavior was classified into three categories (academic interactions; non-academic interactions, no interactions). The persons with disabilities had a higher percentage in three of the five academic behaviors. In non-academic interactions, considering the nine subcategories, they had higher frequency in three. In non-recorded interactions, the rates between groups are identical. There was little difference in the types of interactions presented by the children/adolescents with and without intellectual disabilities and low incidence of resistance to colleagues in different condition or disability.

KEYWORDS: Special Education; Intellectual disability; School inclusion.

Introdução

Inúmeras são as publicações a respeito da inclusão escolar de pessoas em condição de deficiência. O fato é que as questões polêmicas que a proposta inclusiva tem gerado permanecem como interrogações nas agendas de discussão a respeito, particularmente porque o paradigma da inclusão escolar vai muito além da presença física dos alunos nas salas de aula no ensino regular, principalmente quando a deficiência em questão é a intelectual.

As políticas nacionais de educação preconizam a inclusão de todos os alunos na escola regular, porém, apesar das reflexões conceituais e dos dispositivos legais que garantem esse acesso, a resistência ocorre tanto na escola regular quanto na família da criança com deficiência. A deficiência não é algo localizado em um indivíduo, mas criado e legitimado nas relações sociais, em especial nas relações estabelecidas nos grupos familiares, escolares e de trabalho. E se a deficiência é construída nas relações sociais, é indispensável que as investigações sobre a inclusão não sejam limitadas à dimensão individual. Nesse sentido, elaborou-se o estudo a respeito das interações das crianças/adolescentes com deficiência intelectual incluídas no ensino regular.

Utilizou-se o método de observação naturalística para avaliar as características das interações acadêmicas e não acadêmicas apresentadas pelas crianças/adolescentes com deficiência intelectual incluídas no ensino regular. Observou-se oito crianças/adolescentes em ambiente escolar, na sala de aula, quatro com diagnóstico de deficiência intelectual e quatro colegas sem deficiência, com idades variando entre seis e dezesseis anos. Os dados observacionais foram registrados em protocolos com categorias pré-definidas, descritos e analisados quanti e qualitativamente.

Os resultados indicaram que, dentre as interações apresentadas pelas crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual, ambos os grupos participaram efetivamente na realização das tarefas escolares solicitadas em sala de aula e apresentaram distração em proporção semelhante. Os sujeitos com deficiência apresentaram porcentagem maior em três dos cinco comportamentos acadêmicos, demonstrando maior interação com a professora. Os colegas sem deficiência apresentaram maior frequência de comportamentos acadêmicos relacionados à interação com os demais colegas de sala, demonstrando mais facilidade de interação com os pares. Nas interações não-acadêmicas, das nove subcategorias, os sujeitos com deficiência apresentaram frequência maior em três e os sujeitos sem deficiência em outras três. Nas não-interações, registrou-se índices idênticos entre os grupos.

Interações de pessoas com deficiência intelectual no contexto escolar

O conceito de deficiência mantém uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história do homem. Durante séculos, as pessoas com deficiência ficaram à margem dos grupos sociais, mas, na medida em que o direito do homem à igualdade e a cidadania tornou-se motivo de preocupação, a percepção em relação à pessoa com deficiência começou

a mudar. A histórica segregação cedeu lugar a atitudes voltadas à integração e, nas três últimas décadas, à inclusão.

Quando se tratam de modelos para classificar sujeitos, tomando-se como referência a normalidade, existe uma dialética entre o modelo médico e o modelo social. Ambos tentam explicar e categorizar a deficiência. O modelo médico conferindo maior ênfase à patologia, aos agentes mórbidos que atingiram os sujeitos e deixaram suas marcas, e o modelo social explicitando que a deficiência não é um atributo do indivíduo e sim resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive, o que produz intensas experiências. Enquanto no modelo médico a lógica baseia-se nas lesões de segmentos corporais e que levam à deficiência, colocando a pessoa em desvantagem frente às exigências da sociedade, no modelo social a lógica está em como a sociedade se organiza em busca de oferecer condições para o desenvolvimento de potencialidades, levando à participação de todos, sem exclusões (CARVALHO, 2008).

A deficiência é um conceito complexo, porém, já não é mais vista apenas como uma variação do normal. O modelo social transformou-se num marco teórico nos estudos sobre deficiência, permitindo resgatar aqueles que sobreviviam isolados em instituições e dando início ao processo de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é o mais atual documento internacional que trata dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais dos cidadãos com deficiência, sendo o Brasil signatário desde 2008. Define pessoas com deficiência como sendo aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (CORDE, 2008).

A deficiência intelectual, até o século XVIII, era confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina através da institucionalização, que caracterizava-se pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localidades distantes de suas famílias, permanecendo isoladas do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional (ARANHA, 2001). A partir do século XIX, passou-se a levar em conta as potencialidades da pessoa que apresentava algum tipo de deficiência.

Contudo, somente na década de 1960, é proposto um paradigma sustentado na integração das pessoas com deficiência. Nas escolas, é implantado um modelo de educação inclusiva, que representa um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial (GLAT; FONTES E PLETSCHE, 2006), passando o atendimento educacional das pessoas com deficiência a ser realizado em classes especiais nas escolas regulares. Na década de 1980, ganha força um novo paradigma, caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. A proposta da educação inclusiva continua norteando o processo, mas o novo paradigma fundamenta-se na inclusão, a qual preconiza que esses alunos, independente do tipo de deficiência ou grau de comprometimento, devem ser absorvidos diretamente nas

classes comuns do ensino regular, ficando a escola com a responsabilidade de se reestruturar (ARANHA, 2001).

Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo esta definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006).

Em suma, a deficiência intelectual não é um transtorno médico nem um transtorno mental, embora possa ser codificada em uma classificação médica das doenças ou em uma classificação de transtornos mentais. Também não é uma condição estática e permanente. Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAMR, 2006).

Um adequado processo de desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência intelectual está relacionado a uma permanente estimulação, que acontece por meio de interações com outros indivíduos e com o meio. O processo de inclusão de crianças com deficiência, no ensino regular, possibilita a interação espontânea em situações diferenciadas, enquanto adquirem conhecimento e se desenvolvem. Nesse sentido, a perspectiva Histórica-Cultural defende que a constituição do sujeito é concebida sob uma visão de desenvolvimento socialmente mediado, pela qual a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas mediada por signos, instrumentos e interações com outros, dentro das experiências que o grupo social oferece.

Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) é o principal autor da Psicologia Histórica-Cultural, trazendo como pilares o materialismo histórico e dialético e a questão do desenvolvimento intelectual das crianças, diretamente relacionado às interações sociais e condições de vida. Para o autor, o desenvolvimento cultural da conduta, a aquisição das funções psicológicas superiores e o domínio do próprio comportamento são processos interligados. Essas funções se constituem por meio de processos de apropriação, que são mediados pelo grupo cultural e que configuram a conduta humana (VIGOTSKI, 1994).

O interesse de Vigotski pelo desenvolvimento humano também estendeu-se às pessoas com deficiência. Em seus estudos de defectologia, Vigotski (1997) critica as concepções organicistas e quantitativas do desenvolvimento, que assumem a criança com deficiência como um caso de desenvolvimento quantitativamente limitado, conduzindo à fatal conclusão de que para ela deve ser oferecido um ensino reduzido e mais lento. Para o autor, uma criança com comprometimentos de funções não é menos desenvolvida que as crianças sem comprometimento, no entanto, ela se desenvolve de modo peculiar. Essas especificidades demandam um modo de ensino diferenciado, que atenda às necessidades de aprendizagem, porém não de forma segregada, pois as forças do desenvolvimento estão no meio social, no encontro com outras pessoas, nas relações comunicativas e colaborativas.

Método

A pesquisa foi de natureza transversal, descritiva, com estratégia de pesquisa de campo, tendo sido realizada por meio de observação naturalística. No estudo, foram observadas as interações de oito crianças/adolescentes em ambiente escolar, sendo quatro deles diagnosticados com deficiência intelectual e quatro colegas de sala sem deficiência intelectual, com idades variando entre seis e 16 anos, matriculados em uma escola regular da rede estadual de ensino. O critério para a escolha da escola foi a facilidade para a inserção da pesquisadora no ambiente. Já para a escolha dos sujeitos participantes, foram eleitos crianças/adolescentes matriculados em séries variadas. Os sujeitos participantes, em número de oito, foram sorteados entre as crianças/adolescentes matriculados na escola selecionada: quatro entre aqueles com laudo diagnóstico de deficiência intelectual e quatro entre aqueles sem deficiência intelectual. Os dados foram coletados durante o período de aula dos participantes, na própria sala de aula de cada uma das quatro turmas.

Dentre os sujeitos com deficiência intelectual, participaram do estudo: 1) Sujeito 1 (S1) – criança de sete anos, sexo masculino, diagnóstico de deficiência intelectual leve, há dois anos inserido no ensino regular; 2) Sujeito 2 (S2) – criança de 12 anos, sexo masculino, diagnóstico de deficiência intelectual leve e de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), há sete anos inserido no ensino regular; 3) Sujeito 3 (S3) – adolescente de 14 anos, sexo feminino, diagnóstico de deficiência intelectual leve e de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), há seis anos inserido no ensino regular; 4) Sujeito 4 (S4) – adolescente de 16 anos, sexo masculino, diagnóstico de síndrome de Williams e deficiência intelectual leve, há dez anos inserido no ensino regular. Dentre os sujeitos sem deficiência intelectual, participaram do estudo: 5) Sujeito 5 (S5) – criança de seis anos, sexo masculino, há dois anos inserido no ensino regular; 6) Sujeito 6 (S6) – criança de 10 anos, sexo masculino, há cinco anos inserido no ensino regular; 7) Sujeito 7 (S7) – criança de 11 anos, sexo feminino, há seis anos inserido no ensino regular; 8) Sujeito 8 (S8) – criança de 12 anos, sexo feminino, há sete anos inserido no ensino regular.

Para o estudo, foram consideradas interações acadêmicas todas aquelas que estiveram relacionadas ao currículo ou conteúdo escolar, tais como pedir informação sobre a aula, chamar a professora, comentar o conteúdo, ficar atento, responder à perguntas referentes à aula, realizar tarefas escolares. Já como interações não-acadêmicas, foram consideradas as interações sociais dos participantes com seus colegas e professores não relacionadas a conteúdo escolar, tais como distrair-se, recusar-se a realizar alguma atividade, informar sobre assuntos não relacionados à aula, prestar atenção a situações não relacionadas à aula. Uma descrição preliminar das categorias de comportamento foi construída e comparada com a categorização construída a partir da observação piloto realizada, e só então foi elaborada a versão definitiva do protocolo de observação. Os comportamentos registrados foram classificados em três categorias: a) *interações acadêmicas*, b) *interações não-acadêmicas* e c) *não-interações*. Cada categoria engloba subcategorias que explicitam e definem os comportamentos observados em cada criança/adolescente. Foram utilizados, como instrumentos, folhas de protocolo de observação com as categorias pré-definidas para o registro dos dados.

Para a obtenção dos dados, foram realizadas 12 sessões de observação de 15 minutos cada, por criança/adolescente focal, no contexto da sala de aula. As observadoras permaneceram em sala de aula o tempo suficiente para observar as crianças/adolescentes selecionadas dentro dos critérios metodológicos estabelecidos: 15 minutos de observação para cada participante, em que cada minuto foi dividido em intervalos de 15 segundos, sendo que nos primeiros 5 segundos apenas se observou e, no tempo restante (10 segundos), registrou-se a subcategoria que foi observada nos primeiros 5 segundos.

Após organizados, os dados foram analisados por meio de procedimentos de estatística descritiva, com cálculo da frequência absoluta e relativa dos comportamentos categorizados. A partir dos dados quantitativos, foram elaborados gráficos para visualizar a representação dos comportamentos predominantes nas interações com os colegas e professores.

Resultados e discussões

Os sujeitos da pesquisa foram observados em sistema de duplas, sendo primeiro a criança/adolescente com deficiência intelectual e, na sequência, o colega de sala sem deficiência intelectual. A partir dos dados observados por meio dessa condição, realizou-se uma análise das interações acadêmicas e não-acadêmicas dos dois grupos que fizeram parte desse estudo: crianças/adolescentes com deficiência intelectual e crianças/adolescentes sem deficiência intelectual (Figuras 1 e 2). Foram comparadas as interações acadêmicas e não-acadêmicas apresentadas pelos grupos, havendo a predominância da subcategoria RTA (*Realizar tarefas escolares*), relativa às interações acadêmicas (78 e 77 por cento respectivamente), o que permite inferir que ambos os grupos mostraram alto envolvimento com a realização das tarefas escolares solicitadas em sala de aula. Há também a predominância da subcategoria DIS (*Distrair-se*) dentre as interações não-acadêmicas (72 e 71 por cento respectivamente), que também permite inferir a existência de distração em proporção semelhante à participação nas tarefas escolares solicitadas. Tal resultado confronta a ideia ainda presente no universo educacional de que as crianças/adolescentes com deficiência são incapazes de aprender (BRIANT & OLIVER, 2012). Mostra que ambos os grupos se envolvem com a atividade proposta na mesma proporção, no entanto, se tal atividade não desperta o interesse e a atenção, leva à distração tanto alunos com deficiência quanto sem.

O estudo de Gomes e Barbosa (2006) avaliou as atitudes do professor quanto à inclusão de paralisados cerebrais e revelou que a maioria dos 68 professores de ensino fundamental discordam da inclusão dos mesmos na escola. Mesmo caracterizados como possuidores de uma formação acadêmica que contempla os objetivos estabelecidos pela legislação brasileira, os professores participantes demonstraram não possuir preparo profissional adequado para atuar com paralisados cerebrais em suas salas de aula regulares. Os próprios docentes afirmaram não estar capacitados para a atuação em uma escola inclusiva, apresentando atitudes negativas quanto à política educacional inclusiva promovida no país. Atitudes semelhantes podem ser encontradas em outras realidades, demonstrando que, mesmo em curso há mais de 30 anos, o processo de inclusão ainda encontra posicionamentos contrários, inclusive

dos próprios professores. No entanto, em contextos onde barreiras deste tipo já foram superadas ou diminuídas, crianças e adolescentes com deficiência desenvolvem interações sociais e acadêmicas bastante próximas daquelas apresentadas pelos colegas sem deficiência, como pode ser observado neste estudo.

A maior parte da literatura apresentada (MAFEZONI, 2002; PIECZKOWSKI, 2003; PADILHA, 2004; CARVALHO, 2006; RIBEIRO, 2006; GLAT E BLANCO, 2007) aponta para os limites e dificuldades das crianças e adolescentes com deficiência intelectual e para a descrença dos professores em relação ao desenvolvimento escolar desses alunos. Os estudos revelam a exclusão das pessoas com deficiência intelectual do direito de participar do processo ensino-aprendizagem com qualidade, pois as estratégias pautam-se nas impossibilidades e não nas possibilidades dos alunos, além de serem vistas apenas como uma obrigação da lei. No entanto, neste estudo, constata-se pouca diferença, tanto no que se refere a comportamentos acadêmicos quanto não-acadêmicos dos alunos com deficiência, quando comparados aos colegas de sala. Tal resultado aponta para a necessidade de se relativizar a ideia de que pessoas com deficiência são incapazes de desenvolver atividades escolares e limitadas em suas interações sociais.

Vigotski (1997) assinala que uma criança com comprometimentos de funções não é menos desenvolvida. Ela se desenvolve de modo peculiar, num processo explicável pelas leis gerais de desenvolvimento, válidas para todas as crianças. Além disso, o autor ressalta que as forças do desenvolvimento estão no meio social, no encontro com outras pessoas, nas relações comunicativas e colaborativas. Vigotski desenvolveu uma abordagem histórico-cultural na Psicologia, a qual rompe com a ideia de uma natureza humana anterior ao social, trazendo uma nova visão de homem enquanto sujeito histórico. E, postulando a natureza social do psiquismo humano, enfatiza o papel fundamental do processo ensino-aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento psicológico. Pressupõe que é pelo processo interativo humano que se tem a possibilidade de uma relação educativa medida por signos culturais e as aprendizagens que resultam destas interações constituem-se em molas mestras do desenvolvimento.

Nesse sentido, uma das mais completas revisões sobre o processo de socialização de crianças e adolescentes foi elaborada por Harris (1995, 1999), e mostrou que os pais não são os principais protagonistas na determinação da personalidade adulta de seus filhos, apesar de serem os principais agentes socializadores. Não sendo os pais os únicos e nem os principais agentes influenciadores de seus filhos, afirma-se a importância do grupo no processo de socialização. De acordo com a teoria da socialização de grupo de Harris (1999), as crianças se identificam com um grupo constituído dos pares delas, que moldam o comportamento delas às normas do grupo. Assim, o adequado desenvolvimento da personalidade depende da criança ser exposta a seus pares. Isso foi observado neste estudo, que mostra a pouca diferença de desempenho entre os grupos com e sem deficiência. Tal resultado pode estar diretamente relacionado ao processo de inclusão, que possivelmente influenciou positivamente no desenvolvimento cognitivo e social dos quatro sujeitos com deficiência.

A proposta inclusiva leva às crianças e adolescentes uma referência saudável de comportamento interativo, fazendo-as avançar no seu desenvolvimento (BAPTISTA E BOSA, 2002). O processo de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular possibilita-lhes interagir espontaneamente em situações diferenciadas, enquanto adquirem conhecimento e se desenvolvem. Assim, a proposta de inclusão escolar de crianças com deficiência procura evitar os efeitos deletérios do isolamento social dessas crianças, criando oportunidades para a interação entre os pares, inclusive como forma de diminuir o preconceito.

Os sujeitos com deficiência apresentam porcentagem maior em três dos cinco comportamentos acadêmicos observados, CCP (*Contactar-se com a professora*), RCP (*Responder a contato iniciado pela professora*) e RTA (*Realizar tarefas escolares*), com 4, 11 e 78 por cento respectivamente, frente a 3, 8 e 77 por cento dos sujeitos sem deficiência, demonstrando (mínima) maior interação com a professora. Porém, os sujeitos sem deficiência apresentam (mínima) maior porcentagem de comportamentos acadêmicos relacionados à interação com os demais colegas de sala, CCC (*Contactar-se com colega*) e RCC (*Responder a contato iniciado pelo colega*), 6 por cento em ambos, frente a 5 e 2 por cento, demonstrando mais facilidade de interação com os pares que os colegas com deficiência. O reconhecimento do potencial de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, bem como os benefícios da inclusão são demonstrados em vários estudos (GELZHEISER et al, 1998; AGRAN et al, 2002; KATZ E MIRENDA 2002a; 2002b; CARTER et al, 2005) e também podem ser observados no presente estudo. Percebe-se que, mesmo com deficiência intelectual e comorbidades (TDAH e síndrome de Williams), os sujeitos da pesquisa apresentam significativo desempenho na categoria comportamental “Interação Acadêmica”.

Em relação às interações não-acadêmicas, das nove subcategorias observadas, os sujeitos com deficiência apresentam porcentagem maior em três, DIS (*Distrair-se*), PAT (*Prestar atenção*) e ICP (*Interagir com o professor sem interesse acadêmico*), 72, 6 e 7 por cento, frente a 71, 3 e 3 por cento dos sujeitos sem deficiência, mostrando (mínima) maior tendência a distrair-se, mas também a prestar atenção aos eventos não-acadêmicos, além de interagir mais com o professor. O alto índice do comportamento DIS aponta para, em função das especificidades de cada sujeito, a necessidade da adaptação curricular para facilitar tal aprendizagem, porém, não de forma segregada, pois, afinal, as forças do desenvolvimento estão no meio social. Outro resultado relevante é o alto índice de interação com o professor, tanto nas interações não-acadêmicas quanto acadêmicas, o que demonstra a importância desta figura no suporte à criança/adolescente com deficiência incluído.

Ainda no que se refere às interações não-acadêmicas, os sujeitos sem deficiência apresentam porcentagem maior em outras três subcategorias, ATO (*Atender ordens*), INF (*Informar*) e ICC (*Interagir com o colega sem interesse acadêmico*), 1, 1 e 21 por cento, frente a 0, 0 e 15 por cento, mostrando mais facilidade para atender ordens, informar sobre algo não relacionado com a atividade de aula e interagir mais com os colegas. Os outros três comportamentos não-acadêmicos, REC (*Recusar-se*), AGC (*Agredir colega*) e AFA (*Afastar-se*), não aparecem com valor significativo em nenhum dos dois grupos, corroborando o baixo índice de recusa nas interações sociais,

bem como de agressão e resistência a colegas em condição diferente ou de deficiência. Tal resultado mostra-se inesperado diante de outros estudos já realizados, os quais ressaltam que, no cotidiano de pessoas com deficiência, a vivência de situações ou comportamentos discriminatórios caracteriza-se como um evento comum (FERREIRA et al, 2002; SCS, 2003). Sobre essa situação, Ferreira (2002) afirma que tanto a discriminação negativa quanto a positiva acontecem nas escolas, contudo, a negativa ainda prevalece e prejudica a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino e na vida escolar.

Sobre as não-interações, foram registrados índices idênticos entre os grupos: 98 por cento de comportamentos de ausência de interação (AIN) – relacionados a situações de concentração e independência – e 2 por cento de comportamentos de interação independente (INI) – relacionados à resistência a colegas em condição diferente ou de deficiência. Novamente os resultados contrapõem pesquisas anteriores sobre a prática inclusiva, como a de Batista e Enumo (2004), que revela isolamento dos companheiros de turma não-deficientes em relação àqueles alunos com deficiência que se encontravam inseridos no sistema regular de ensino. Tal estudo mostra ainda que alunos com deficiência intelectual são menos aceitos e são mais rejeitados do que seus colegas, passando a maior parte do tempo de recreio sozinhos, demonstrando dificuldades para iniciar, manter e finalizar os contatos sociais com os colegas. No entanto, no contexto estudado, há pouca diferença nos tipos de interações apresentadas pelas crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual, além de baixo índice de resistência a colegas com deficiência.

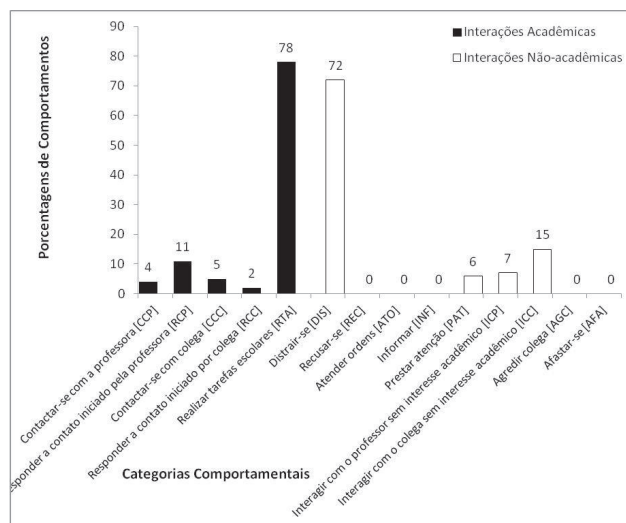


Figura 1 – Porcentagens de comportamento relativas às categorias comportamentais “Interação Acadêmica” e “Interação Não-acadêmica” dos sujeitos com deficiência intelectual.

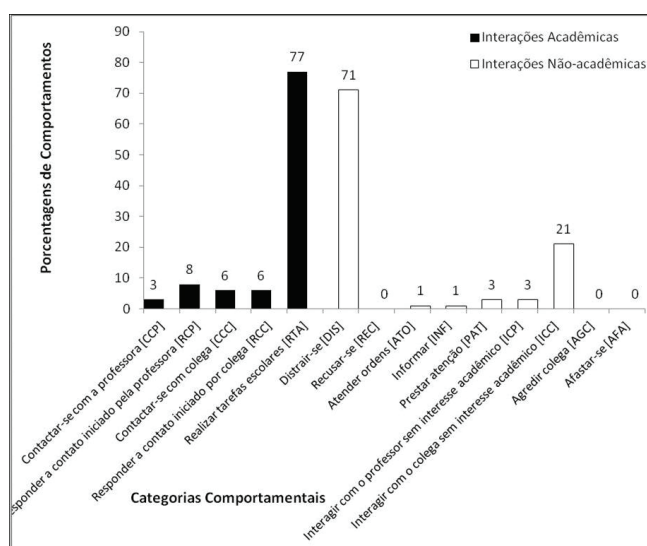


Figura 2 – Porcentagens de comportamento relativas às categorias comportamentais “Interação Acadêmica” e “Interação Não-acadêmica” dos sujeitos sem deficiência intelectual.

Por fim, realizou-se o cálculo das médias das frequências absolutas das categorias comportamentais “Interação Acadêmica”, “Interação Não-acadêmica” e “Não-interações” de ambos os grupos (Figura 3). Observa-se mais interações acadêmicas no grupo sem deficiência (462,6, frente a 401,8 do grupo com deficiência) e maior número de comportamentos não-acadêmicos no grupo com deficiência (162,2, frente a 120,5 do grupo sem deficiência). No entanto, as diferenças registradas não representam diferença que pode ser considerada significativa, da mesma forma que nas não-interações, aonde a diferença entre as médias foi mínima (31,5 do grupo com deficiência e 33,5 do grupo sem deficiência).

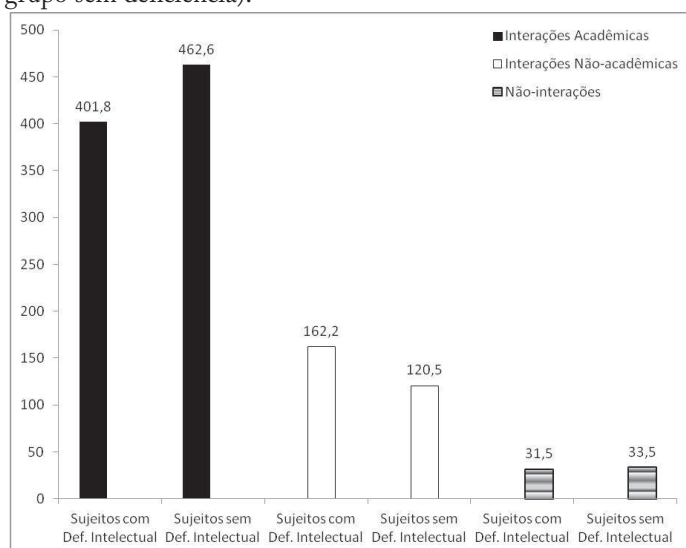


Figura 3 – Médias das frequências absolutas das categorias comportamentais “Interação Acadêmica”, “Interação Não-acadêmica” e “Não-interações” dos sujeitos com e dos sujeitos sem deficiência intelectual.

Os resultados mostram pequena diferença entre os grupos, contrariando os pressupostos de que o grupo com deficiência apresentaria menos interações ou menor adesão às atividades de ensino e aprendizagem. Apesar das críticas às questões estruturais no processo de inclusão, a deficiência não foi um fator que reduziu os sujeitos às limitações, tendo o grupo com deficiência apresentado uma aproximação significativa ao grupo sem deficiência.

Conclusões

Neste estudo, avaliou-se as características das interações acadêmicas e não-acadêmicas apresentadas por crianças/adolescentes com deficiência intelectual incluídas no ensino regular. Observou-se pequena diferença nas porcentagens de interações apresentadas pelas crianças/adolescentes com e sem deficiência intelectual. Nesse contexto, houve uma aproximação das crianças/adolescentes com deficiência aos sem deficiência, tendo tais resultados divergido de outros estudos que apontavam para a dificuldade de interação dos deficientes, resultando no insucesso da inclusão. Outro resultado interessante apontou para baixo índice de recusa a colegas em condição diferente ou de deficiência.

Esta pesquisa mostra que a deficiência (intelectual) não foi um fator que reduziu os sujeitos às limitações, demonstrando os benefícios da inclusão para o desenvolvimento de crianças e adolescentes e revelando a potencialidade dos sujeitos. O estudo permite refletir sobre a necessidade de não se curvar a situações que só mostram incapacidade, improdutividade e atraso no desenvolvimento daqueles indivíduos considerados deficientes.

Permite também voltar o foco aos aspectos eficientes e a necessidade de se respeitar aqueles com desenvolvimento diferente, já que todos os indivíduos se desenvolvem, com ou sem adversidades. Isso reitera o modelo social da deficiência como uma perspectiva teórica que valoriza a singularidade da experiência da deficiência e, por isso, permite compreender melhor o fato de que, a despeito dos impedimentos de natureza intelectual em comum, são bem diversas as formas de enfrentamento das barreiras atitudinais e pedagógicas que se apresentam nesse contexto.

As análises das interações mostram que, no contexto estudado, o processo de inclusão está se estabelecendo de forma adequada. Os resultados evidenciam que não houve diferença significativa entre os grupos (com e sem deficiência intelectual) e que existe significativa participação dos alunos com deficiência nas atividades acadêmicas, valorizando a inclusão como um caminho pedagógico.

Investigações futuras poderiam incluir: grupos maiores, uma vez que nesta pesquisa os grupos foram compostos por quatro sujeitos; sujeitos com outros graus de deficiência intelectual (moderada, grave e profunda), pois neste estudo os sujeitos participantes tinham deficiência de grau leve; além de sujeitos com outros tipos de deficiência (física, visual, auditiva), paralisia cerebral e autismo, a fim de analisar se há diferenças nas interações quando se observam estas outras especificidades. Estudos longitudinais também poderiam ser conduzidos, já que permitem acompanhar as

mudanças no processo interacional entre as crianças/adolescentes em sala de aula e descrever os principais aspectos destas mudanças.

Outras sugestões para pesquisas futuras relacionam-se à investigação da interação em outras situações além da sala de aula (recreio, entrada e saída da escola), o que ampliaria a visibilidade sobre o fenômeno, bem como a realização de análises de estatística relacional. O mesmo estudo poderia ser realizado no ambiente escolar privado, possibilitando a realização de uma análise comparativa entre os diferentes ambientes escolares. Além disso, o nível de suporte e mediação dos professores, nesse contexto, também pode ser objeto de investigação, já que poderiam colaborar diretamente no processo de interação. Para finalizar, convém salientar a necessidade de outras pesquisas envolvendo a escuta dos demais agentes envolvidos no processo (professores, funcionários e gestores da escola, além dos pais e familiares), para possibilitar uma caracterização da percepção destes sobre a inclusão e se obter uma visão ampla do processo.

Uma última ressalva a ser feita relaciona-se ao baixo número de participantes, o que impediria a generalização dos resultados deste estudo para a população como um todo. No entanto, para este contexto especificamente, tais resultados revelam que as crianças/adolescentes com deficiência “distinguem-se” menos dos demais do que hipoteticamente se pensava.

Referências

- AMERICAN Association on Mental Retardation (AAMR). **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AGRAN, M.; LPER, S.; WEHMEYER, M. **Access to the general curriculum for students with significant disabilities**: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 37, 2002.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, 2001.
- BAPTISTA, C.; BOSA, C. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BATISTA, M.W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.
- BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, (18) 1, 2012.
- CARTER, E.W.; et al. Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. **American Journal on Mental Retardation**, v. 110, n. 5, 2005.
- CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. São Paulo: Autores Associados de Campinas e Ijuí: Unijuí, 2006.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COORDENADORIA Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília, 2008.

FERREIRA, W.B. et al. **Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança**: um instrumento de defesa. ONG Educação para Todos, 2002. Disponível em: <www.edtodos.org.br>. Acesso em: 15 abr. 2014.

GELZHEISER, L.M.; MCLANE, M.; MEYERS, J.; PRUZEK, R.M. IEP-specified interaction needs: Accurate but ignored. **Exceptional Children**, v. 65, 1998.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R.; FONTES, R. de S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. **Cadernos de Educação (Duque de Caxias)**, v. 6, 2006.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 1, 2006.

HARRIS, J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. **Psychological Review**, v. 102, n. 3, 1995.

HARRIS, J. R. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

KATZ, J.; MIRENDA, P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. **International Journal of Special Education**, v. 17, n. 2, 2002a.

KATZ, J.; MIRENDA, P. Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. **International Journal of Special Education**, v. 17, n. 2, 2002b.

MAFEZONI, A. **O processo de escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2002.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Editora Plexus, 2004.

PIECZKOWKI, T. M. Z. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais** – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2003.

SCS. **Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência**: guia de orientação à família, escola e comunidade de Pernambuco. Save the Children. Suécia, 2003.

RIBEIRO, J. C. C. **Significações na escola inclusiva** – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. 5. Madri: Visor, 1997.

* Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

** Professor doutor da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

*** Professor doutor da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Correspondência

Francine Cristine Garghetti – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Unidade de Chapecó. Av. Nereu Ramos, 3777-D, Seminário, CEP: 89813-000 – Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

E-mail: francine_garghetti@yahoo.com.br – adrianoh@cfh.ufsc.br – rubimedeiros@yahoo.com.br

Recebido em 17 de outubro de 2014

Aprovado em 25 de fevereiro de 2015