

# **VIVÊNCIAS DA INCLUSÃO NA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) E DO ALUNO(A) NA DINÂMICA DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO.**

CRISTINA HULSHOF (FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP).

## **Resumo**

Este trabalho visa abordar a forma como ocorre a educação inclusiva na escola, tendo como perspectivas a atuação da criança e do professor na dinâmica de implementação das políticas públicas de inclusão. Busca, portanto, analisar o confronto entre os discursos sobre deficiência e educação e a concretização da educação inclusiva nas escolas, considerando como importante aspecto interveniente as condições materiais, sociais e políticas nos diferentes contextos da educação. Partindo do pressuposto de que este trabalho tem sua ancoragem teórica e metodológica na abordagem histórico-cultural, destacamos a importância do estudo dos processos de inclusão como uma atividade que diz respeito não apenas aos alunos, mas a todas as pessoas que na escola participam, de algum modo, das políticas de inclusão. Assim, entendemos que além das limitações biológicas, a exclusão social dos indivíduos que apresentam deficiência torna-se também um obstáculo para seus desenvolvimentos. É preciso compreender, portanto, que os caminhos para o aprendizado destes diferem do comum, mas os objetivos educacionais devem ser os mesmos. Nesse sentido, entendemos como um desafio a proposta de pesquisar a emergência de proposta políticas de inclusão nos últimos anos, a sua relação com o cotidiano da escola brasileira e as suas implicações em termos do desempenho escolar da criança portadora de deficiência.

## **Palavras-chave:**

Educação Inclusiva, Educação Especial, Inclusão Social.

## **Introdução**

Esta pesquisa buscou analisar as vivências da inclusão no espaço escolar, e teve como objetivo identificar as possibilidades e os impasses vivenciados na escola frente à implementação das políticas de educação inclusiva. A metodologia do projeto consistiu na discussão teórica entretecida às análises do material empírico coletado durante o acompanhamento de duas turmas do quinto ano, cada uma em um semestre, no primeiro de 2009, de uma escola da rede municipal de Campinas. No entanto, para efeitos desta apresentação, focarei apenas a segunda turma acompanhada.

Durante o acompanhamento na sala de aula foram realizados registros escritos, como diários de campo e registros vídeo-gravados, para análise do material empírico. Quinzenalmente, aconteceram reuniões com alguns membros do Grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem (GPPL/Unicamp), para o relato e reflexões dos acontecimentos vivenciados na escola. Essas reuniões são também audiogravadas.

Na escola referida, a demanda de alunos deficientes é relevante: são 21 alunos diagnosticados, sendo, aproximadamente, 700 o total de alunos. Para acompanhá-los, há a presença de apenas uma professora de Educação Especial.

## **Políticas de Educação Inclusiva e Desenvolvimento**

### **Humano**

A inclusão social dos indivíduos que apresentam deficiências - deficiência física (como cegueira, surdez e deficiências motoras) ou mental - tem sido cada vez mais abordada. Depois de uma longa história marcada pela exclusão e segregação, seus direitos vão sendo paulatinamente reconhecidos.

A educação do aluno com deficiência apareceu no cenário da legislação pela primeira vez nas Leis de Diretrizes e Bases em 1961, 4.024/61, na qual era indicado que a educação deveria ser de tal forma que os integrasse à comunidade. Contudo, foi na década de 70, do século XX, por motivos políticos e econômicos, que, efetivamente, tem-se início a uma proposta mais sistematizada de educação do deficiente. Na LDB 5.692/71 é sugerido que a educação desses indivíduos ocorresse preferencialmente com os mesmos inseridos no sistema geral de educação. Desde então, o problema da integração ou inclusão das pessoas com necessidades especiais começou a ser mais e mais discutido.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 também recomenda a matrícula de alunos especiais no ensino regular, a fim de proporcionar maior integração destes na sociedade. Essa lei aponta ainda os problemas de estrutura e funcionamento das escolas, responsabilizando assim, pela primeira vez, também a escola pelo desenvolvimento de todos os seus alunos, e destacando a importância de que esta se organize no sentido de oferecer as condições necessárias para atender a todos, respeitando cada aluno na sua singularidade. Segundo essa lei, portanto, os sucessos e fracassos dos alunos são responsabilidade, também, da escola.

A recusa da matrícula de alunos deficientes no ensino regular tornou-se crime, definido pela lei n. 7.853, decretada em 1989 (FERREIRA, FERREIRA, 2004) e, de fato, de 1998 a 2002, a inclusão aumentou 150% (BRASIL, 2002, apud Ferreira, Ferreira, 2004). Em 2006, o número de alunos com deficiência matriculados no ensino regular aumentou de 43.923 (em 1998) para 325.316, ou seja, ocorreu um aumento de 640%. (Brasil, 2008).

Os avanços na legislação, por sua vez, tendem a acirrar as discussões com relação às teorias e às práticas: por um lado, ter uma lei formulada não elimina os problemas concretos que são enfrentados em todos os níveis, pelos professores nas escolas, pelas famílias, pelos próprios alunos nos processos de inclusão no ensino regular; por outro lado os argumentos que justificam ou dão sustentação teórica às ações que são implementadas, são, muitas vezes, parciais, emergenciais ou inconsistentes, ficando na superficialidade dos problemas. Essa situação demanda o aprofundamento teórico e o adensamento das discussões, particularmente no que concerne às concepções de desenvolvimento humano e educação, e é nesse sentido que destacamos a contribuição da perspectiva histórico-cultural.

A relevância da inclusão ancora-se nas relações sociais como a matriz do desenvolvimento humano: tendo como base os estudos de Vigotski, consideramos que o homem, independente da presença de deficiências, é um ser biológico, social e cultural, sendo estes três níveis necessários para o seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre através das relações histórico-sociais, pelas experiências vivenciadas e interiorizadas pelos indivíduos.

Para Vigotski, é preciso que os deficientes estejam inseridos na sociedade tal como ela é, ao invés de protegidos em "un mundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño" (VIGOTSKI, 1983:59). O autor desvia o seu olhar da deficiência - em seus aspectos biológicos - para as consequências sociais: o deficiente não sente sua insuficiência diretamente, mas sim através da apropriação de conceitos provenientes da sociedade. Assim, o desenvolvimento

não é inato, mas depende das experiências vivenciadas. Desta forma, excluir pessoas com deficiência e mensurar seus potenciais através de diagnósticos é privá-los das relações sociais e das possibilidades de desenvolvimento. Conforme diz Carvalho (CARVALHO, 2004):

a idéia do desenvolvimento psíquico humano como o desenvolvimento da inteligência, compreendida como um conjunto de capacidades inatas e biologicamente determinadas, prevalecerá como argumento para a definição do quociente intelectual como estático e passível de mensuração (p. 19).

Considerando a escola como um dos principais espaços de inclusão, torna-se relevante observar como as práticas pedagógicas têm se realizado no sentido de acolher os indivíduos com necessidades especiais, possibilitando seu desenvolvimento.

### **Vivências da Inclusão**

Serão abordadas algumas situações retiradas do diário de campo e outras transcritas das vídeos gravações, envolvendo o contexto da sala de aula. Tais situações possibilitarão uma maior compreensão e fundamentação das análises realizadas.

Na sala em questão há alunos especiais, como Fernando[1], 10 anos, morador do bairro, diagnosticado com perda auditiva; Alan, 10 anos, síndrome de Angelman[2], recebe tratamento na UNICAMP e faz equinoterapia; e Diego, 10 anos, morador do bairro, apresenta deficiência intelectual. Também há alunos com dificuldades de aprendizagem, como Letícia, moradora do bairro, 12 anos, ingressou na escola com 9 anos, e é caracterizada pela não retenção de informações; e outros alunos, como Pedro e Carlos, que não sabem ler, escrever e efetuar contas de matemática.

A professora, Elen, é formada em História, com mais de 20 anos de experiência docente. Trabalha nesta escola desde 2008. Ela também leciona em uma escola estadual. Dedicar-se ativamente aos alunos: conhece a história de vida de cada um e busca atividades diferenciadas para as diversas dificuldades. Investimentos como brinquedos com estímulos sonoros para o aluno com síndrome de Angelman e apostilas diferenciadas, para aqueles com dificuldades, são feitas por conta própria. Apesar dos três casos de deficiência na sala, a professora recebe pouco apoio da professora de educação especial, pois Rosângela, precisa se dedicar a vários outros alunos especiais que frequentam a escola.

Deparamo-nos com a exclusão como um problema mais abrangente: impossível deter o olhar somente em alunos com deficiência incluídos no espaço físico da escola (em atendimento ao cumprimento da lei), mas que são efetivamente excluídos da dinâmica da sala de aula; enquanto o próprio sistema produz a exclusão de alunos que não apresentam qualquer deficiência. Daí a necessidade de analisar com cautela as práticas e as propostas de educação inclusiva. Assim, destacamos para análise três pontos: A inclusão e a participação dos alunos na sala de aula, as marcas da diferença e da deficiência e as condições de trabalho da professora

#### **1- A inclusão e a participação dos alunos na sala de aula**

Este primeiro tópico refere-se à presença dos alunos com dificuldades, mas que não são diagnosticados. Assim, notamos que inclusão e exclusão na escola não são conceitos que se referem apenas às deficiências procedentes de um diagnóstico médico.

Tomemos como exemplo o seguinte trecho retirado do diário de campo:

*Elen faltou neste dia, e veio uma professora substituta. Esta encheu a lousa de problemas e contas de matemática. Logo Fabiano chamou para ajudá-lo. Também se aproximaram mais dois alunos, Pedro e Carlos, apresentando dificuldade. Fabiano perguntava se as contas estavam certas. Eu conferia e lhe respondia. Quando estava errado, ele logo identificava o equívoco. Carlos pediu auxílio para fazer as contas de adição:*

*- Bem, como vamos armar essa conta?- Eu perguntei.*

*Silêncio...*

*- Que número é este?*

*Silêncio...*

*- O que significa este sinal? - perguntei, apontando para o "+".*

*Silêncio...*

*Resolvi então começar explicando as quatro operações matemáticas existentes e seus respectivos sinais, e lhe expliquei como realizar uma conta de mais. Mas ele não conseguia fazer a conta. Pedro também não sabia como se somava, mas demonstrou maior interesse.*

*Parecia ser a primeira vez que Pedro estava, de fato, fazendo contas. Fez todas as contas propostas pela professora substituta, e, quando terminou, começou a folhear seu caderno, em busca de outras contas que estavam armadas em seu caderno, porém não resolvidas.*

Em outra aula, está registrado, em uma das vídeos-gravação, a explicação de Elen sobre os conceitos de dezena e unidade, explicação elementar para a compreensão dos cálculos numéricos. Neste dia, a sala estava em silêncio e mostrava-se bastante participativa. Enquanto a professora explicava a matéria, fazia perguntas para os alunos e eles respondiam. Pedro e Carlos estavam presentes, e mostravam-se atentos. Leticia estava sentada na frente da sala, em uma cadeira separada, a pedido da professora, que intencionava, desta forma, ajudá-la. Já Fabiano estava sentado no fundo da sala, e aparentava estar disperso: olhava para os lados, deitava a cabeça na carteira, mexia no boné...

Interessante notar que, no trecho retirado do diário de campo, Pedro e Carlos não apresentaram mínimas noções de dezena e unidade, pois, entre várias dúvidas, não sabiam em que direção começar a conta; apesar dos esforços de Elen e das condições favoráveis no momento, como o silêncio e a concentração da turma. Já Fabiano, apesar da perda auditiva e de estar disperso, no fundo da sala, sabia mais que os outros dois. Assim, novamente, destacamos que a preocupação maior não recai no aluno com perda auditiva, mas sim no fato dos outros dois alunos, sem nenhum tipo de deficiência, não saberem efetuar contas de matemática, ou seja,

pelo fato de estarem já no quinto ano e demonstrarem não ter esse conhecimento básico.

*Vale notar que Fabiano sempre ocupava as primeiras carteiras, mas, neste dia, estava no fundo da sala. Esta situação chama a atenção para duas questões: não é a deficiência em si que impede a aprendizagem. O não saber dos alunos nos leva a indagar sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem, já que os dois alunos que demonstram não saber não apresentam nenhuma deficiência explícita.*

## **2 - As marcas da diferença e da deficiência**

Letícia e Diego, aluna com dificuldade de aprendizado e aluno com deficiência intelectual, respectivamente, sempre se sentam juntos durante as aulas, e realizam atividades semelhantes: recortam figuras de livros didáticos antigos e revistas, e colam no caderno. A professora escreve o nome do objeto da figura, para eles copiarem em baixo. Ambos também trabalham com cartilhas.

É verdade que Elen busca meios alternativos para proporcionar o desenvolvimento, mas vale questionar as respostas destes alunos frente a estas propostas, e se elas se apresentam (ou não) como de fato inclusivas. Uma situação retirada do diário de campo pode exemplificar esta questão:

*Nesta aula, Elen deu continuidade a um trabalho com diferentes versões da história dos três porquinhos. A professora perguntou o que os alunos lembravam das histórias dos três porquinhos. Eles iam à frente da sala e contavam. Quando não lembravam, a professora dizia para inventar. Os alunos inventavam e interpretavam a história. Logo em seguida, Elen entregou para todos os alunos, menos para Letícia e Diego, uma folha mimeografada, com o início de diferentes versões dos Três Porquinhos. Fui até ela e perguntei se eu poderia levar uma cópia para estes dois alunos. Ela, no entanto, não deixou, dizendo que a atividade que deveriam fazer era outra. Mas depois da leitura das crianças e do encerramento desta atividade, Elen perguntou para Letícia o que lembrava da história. A princípio ela relutou, mas, depois de algumas perguntas sobre a história, respondeu o que lembrava.*

A professora busca por atividades diferentes para os alunos com dificuldades, atitude importante no processo de desenvolvimento destes, no entanto, estas atividades parecem, contraditoriamente, explicitar e reforçar as dificuldades e as diferenças. Os alunos, quando são encarregados pela professora de distribuir as folhas que contêm as atividades propostas, sempre relutam em entregar para eles, e perguntam a Elen se Diego e Letícia devem receber a folha. Dessa forma, firmam-se e reafirmam os rótulos que os caracterizam como diferentes e incapazes de realizar o que faz o restante da turma. É fato que a atividade deve ser trabalhada de forma diferenciada, atendendo as dificuldades, no entanto, pode ser a mesma proposta destinada para a turma, sendo, no caso, as histórias dos três porquinhos. Esta diferenciação já está de tal forma interiorizada por Letícia que ela se exclui até mesmo das atividades lúdicas, como o bingo (realizado no final da aula), pelo simples fato de não se considerar no direito de fazer o mesmo que a maioria de seus colegas.

Já Diego apresenta comportamento distinto: busca igualar-se ao restante da turma, e quando não recebe a mesma folha que todos, questiona o porquê. Quando os alunos recebem um objeto diferente, como o ábaco, Diego se levanta e vai observar o objeto que está com algum colega para satisfazer a sua curiosidade e integrar com o contexto da sala de aula. No entanto, suas tentativas de inclusão

por conta própria não são incentivadas pela professora, uma vez que a ele não coube fazer a mesma atividade que a turma.

Devemos considerar que houve uma tentativa de incluir Letícia na atividade, ao questionar sobre o que ela se recordava das histórias que foram lidas na classe, em outras aulas. No entanto, esta tentativa tornou-se ainda mais exclusiva: por que a aluna não poderia responder no momento em que a proposta era feita para todos os alunos e não quando já estava encerrada? Ou ainda, por que ela deveria responder as perguntas, e não inventar também? As respostas dadas por Letícia demonstraram que ela era perfeitamente capaz de participar da atividade, embora no início tenha demonstrado resistência. Esta resistência, no entanto, é reforçada pelo rótulo que a caracteriza como diferente, já internalizado por Letícia.

*Se Letícia e Diego não conseguem realizar a atividade proposta para a turma, sozinhos, com autonomia, a questão que se coloca é: como desenhar e propor uma atividade que inclua efetivamente as crianças acolhendo os diferentes modos de realização dessa atividade? Como a professora tem condições de acompanhar a sua turma na diversidade de demandas?*

Vigotski (VIGOTSKI, 1983) afirma que:

Los recursos más o menos exteriores suelen resultar muy eficaces cuando se trata de un niño que no ofrece gran resistencia. Pero todos esos medios, de por si excelentes, son inútiles cuando uno encuentra una resistencia tremenda por parte de niño. No obstante, esa resistencia representa realmente una enorme fuerza, puesto que el niño no es terco porque quiere serlo, sino porque ciertas causas que determinaron el desarrollo de su carácter desde el principio han ido formando esa terquedad (p.159)

Assim, não é nosso objetivo criticar os procedimentos pedagógicos adotados pela professora. Ao contrário, buscamos destacar a sua dedicação e tentativas de proporcionar o aprendizado destes alunos. No entanto, as dificuldades de Letícia, assim como de outros alunos desta mesma turma, implicam um olhar apoiado na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano: independente dos procedimentos adotados por Elen, as causas de resistência destes alunos remontam às experiências vivenciadas ao longo de suas vidas. É importante frisar que tais limitações são socialmente impostas, ou seja, o conceito de deficiência é construído socialmente e incorporado pelo sujeito deficiente. Como conceber e lidar com a deficiência é, portanto, um problema de natureza social. Da mesma forma, a concepção social da deficiência influencia nas práticas de ensino. Segundo Smolka (SMOLKA, 2000):

A um determinado modo de pensar que vai sendo coletivamente difundido e *apropriado*, tornado próprio e comum ao mesmo tempo, corresponde um determinado modo de fazer, uma certa prática educativa que aparece como *não apropriada* (não adequada) porque restritiva e excludente. Nesse sentido, poderíamos dizer que quanto mais "apropriado" for um determinado modo de pensar a deficiência, maior a produção da exclusão... (p. 35).

Moysés (2001) critica o olhar determinista sobre a criança, ou seja, a existência de uma máxima potencialidade geneticamente determinada. O que existe, na verdade, é uma inteligência máxima determinada pelas condições concretas de vida, pela sociedade e pelas relações histórico-culturais. Assim, os rótulos e diagnósticos estabelecidos dentro do próprio espaço escolar podem

contribuir freneticamente para que a criança seja aquela que não aprende na escola.

### **3- As condições de trabalho da professora**

Também temos por objetivo, neste estudo, explicitar as condições limitadoras nas quais a professora se encontra para efetivar seu ofício. O documento intitulado como A Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasília, 2008) e o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (Brasília, 2005) apontam a formação do professor como um problema que precisa ser atendido no processo de inclusão, através da formação inicial e continuada. O documento de 2005 afirma que "a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio" (Brasília, 2005). Mais adiante, o mesmo documento diz que "Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido, como forma de se proteger da angústia provocada pelo novo" (Brasília, 2005).

O confronto da legislação com a prática permite levantar alguns questionamentos: como exigir uma formação continuada de uma professora que leciona em período integral, como no caso de Elen? E ainda, em relação à Gabriela, como exigir esta formação de uma professora que demonstra estar esgotada pela profissão, e aguarda aposentadoria? O que acontece com os alunos enquanto isso? Em relação à equipe de apoio, como é formada e como atua? Existe, de fato, um apoio à professora? No documento de 2008 é afirmado que cabe à escola organizar funções de "monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (Brasília, 2008). Acompanhamos uma escola onde há alunos com deficiência incluídos, e, no entanto, não há este apoio orientado pelo documento: as necessidades de alimentação, locomoção e higiene, principalmente de Alan, aluno com síndrome de Angelman, tornam-se responsabilidade da professora Elen.

Outro problema indicado no documento de 2005 é o medo diante do novo. No entanto, deparamo-nos com uma professora, Elen, que não evita a inclusão, mas, ao contrário, busca meios para que esta se efetive, o que nos leva a um dilema entre intenções e práticas: neste caso, há de fato uma "angústia", como apontado no documento, mas esta se mostra como consequência da impossibilidade de atender as diversas demandas, apesar da intenção.

Neste sentido, cabe questionar: é possível concretizar as intenções das políticas de educação inclusiva neste contexto? O que a educação inclusiva está produzindo em termos das condições de trabalho do professor?

A dedicação de Elen produz uma impressão de que ela responde às necessidades das diversas dificuldades. No entanto, a responsabilidade por uma turma com 36 alunos, entre eles, três especiais e um grande número com dificuldades de aprendizagem, leva-nos a indagar: como é realizada essa tarefa? Como caracterizar a administração das aulas frente à demanda dos alunos? Quais as possibilidades de respostas do professor?

É preciso, portanto, explicitar as diferenças entre as intenções de atender as diversas dificuldades do que é, de fato, realizado. Para exemplificar, segue uma situação retirada do diário de campo, que também está registrada nas vídeo gravações:

*Quando acabou a aula de artes, a professora entregou uma atividade que falava sobre os tipos de balões que podem ser utilizado em uma história em quadrinhos, e o que cada balão indica: sussurro, pensamento, espanto... Ela pediu para todos os alunos lerem juntos o enunciado que estava na folha. Quando terminaram, a professora foi até Fernando para ajudá-lo. Enquanto isso, o restante da turma podia ler os gibis que, há pouco, tinham sido distribuídos. A professora pediu para a turma ficar em silêncio. Os alunos colaboraram, e, enquanto o Fernando lia, a professora o ajudava com a pronúncia, articulando bem as palavras. Quando terminou, pediu para que relesse. Fernando releu, embora aparentemente contrariado, demonstrando cansaço.*

Evidentemente, esta atitude da professora é bem intencionada, pois explicita uma preocupação em trabalhar individualmente as dificuldades do aluno com perda auditiva. No entanto, este recorte nos permite indagar sobre a prática pedagógica para além da intenção: o enunciado lido tinha um objetivo instrucional e, no contexto da situação, tornou-se desprovido de sentido e acabou se esgotando em si mesmo. Ou seja, os objetivos, que eram praticar leitura e envolver o aluno com a atividade proposta para a turma, poderiam ter sido alcançados, por exemplo, se a leitura do próprio gibi - atividade desempenhada pelo restante da turma - tivesse sido realizada com esse aluno. Além de inseri-lo na dinâmica da sala de aula, poderia ser mais motivadora para o aluno. Cabe, portanto, questionar o que se produz em sala de aula independentemente das intenções do professor.

### Referências

**BRASIL, MEC, Leis de Diretrizes e Bases 4.024**, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 23 de outubro, 2008.

\_\_\_\_\_, **Leis de Diretrizes e Bases 5.692**, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 23 de outubro, 2008.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases 9394**, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 23 de outubro de 2008.

CARVALHO, M. F., **A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. *Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas*. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.), **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GÓES, M. C. R. . *Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua formação como pessoa*. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, <sup>a</sup> L. F.(Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

KASSAR, M. *Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala*. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.), **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

LAPLANE, A. F. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.), **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 05-20

MOYSES, M. A. A.: **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno CEDES**. Campinas, v. 20, n. 50, Apr. 2000.

Vygotski, L. Fundamentos de Defectologia. **Obras escolhidas**, v. 5, Espanha: Visor, 1983.

---

[1] Todos os nomes citados são fictícios.

[2] Síndrome ligada ao cromossomo 15, que é herdado da mãe. O comportamento de um indivíduo com esta síndrome caracteriza-se pela ausência de fala, risos, rigidez do corpo, crises convulsivas e dificuldades para andar.