

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CENTRO DE ENSINO A DISTÂNCIA/PONTAL DO PARANÁ

**CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RAMAIN PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL E SOCIAL**

PONTAL DO PARANÁ

2004

MARINA ORTEGA PITTA

**CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RAMAIN PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO
EDUCACIONAL E SOCIAL**

Monografia apresentada como requisito parcial do título de Especialista em Inclusão/Educação Especial pelo curso da Universidade Federal do Paraná/DEPSI em convênio com a Secretaria Municipal de Educação de Pontal do Paraná/CEAD.

Orientadora: Prof^ª. Márcia de Sá Guimarães.
Co-orientadora: Prof^ª. Naura Nanci Muniz Santos.

Pontal do Paraná

2004

ii

QUALIFICAÇÃO DE MONOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESPECIALIZAÇÃO OFERECIDO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ EM CONVÊNIO COM A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTAL DO PARANÁ.

1. IDENTIFICAÇÃO

CURSO: INCUSÃO

ALUNO (A): MARINA ORTEGA PITTA

ORIENTADOR: NAURA NANCY MUNIZ SANTOS

2. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

2.1 Disciplinas cursadas, frequência e conceitos obtidos

TÍTULO: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO RAMAIN PARA O
PROCESSO DE INCUSÃO EDUCACIONAL e SOCIAL

3. PARECER DO ORIENTADOR: ESTA MONOGRAFIA ESTÁ
APTA PARA SER APRESENTADA À BANCA

4. DATA DE APRESENTAÇÃO: 06/11/04

Smaury

“Ainda pior que a convicção do não, é a incerteza do talvez, é a desilusão de um quase! (...).

Não deixe que a saudade sufoque, que a rotina acomode, que o medo impeça de tentar.

Desconfie do destino e acredite em você”.

(Luís Fernando Veríssimo)

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO II – A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: PRINCIPAIS DESAFIOS AOS EDUCADORES.....	13
CAPÍTULO III – O MÉTODO RAMAIN FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	26
CAPÍTULO IV – UM CASO EM FOCO.....	33
CAPÍTULO V – PARA NÃO CONCLUIR.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

RESUMO

Como um convite aberto aos educadores para refletir sobre as tentativas educacionais de inclusão de pessoas que apresentam necessidades especiais e sobre a realidade vivida em cada situação específica, o presente trabalho versa sobre um estudo acerca das contribuições do Método Romain para o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, sociais e de aprendizagem. Conseqüentemente, por meio da apresentação de um *estudo de caso*, foi possível mostrar como o Método Romain, utilizado como um instrumento de intervenção de caráter terapêutico e educacional, pode ser um facilitador para o processo de inclusão educacional e social de pessoas que apresentam dificuldades na aprendizagem. O Método Romain, em sua proposta de trabalho, favoreceu ao sujeito – nesta situação, o foco do *estudo de caso* – um crescimento pessoal e interpessoal e um engajamento ao processo de aprendizagem, privilegiando a relação sujeito-experiência e facilitando, ainda, o aprimoramento das funções de percepção, memória, planejamento, motricidade e cognição, levando a uma ruptura nos automatismos de pensamento, de sentimento e de execução e possibilitando uma condição de maior autonomia e disponibilidade para interagir consigo mesmo, com os outros, com a realidade em seu entorno, com as possibilidades de “vir a ser”, enfim, com a vida.

ABSTRACT

As an open invitation to the educators to reflect on the educational attempts of inclusion of people who have special necessities and on the reality lived in each situation specific, this work turns on a study concerning contributions of the Romain method for the development of personal, social and learning abilities and competences. As a result, through the presentation of a case study, was possible to show as the Romain Method, used as an instrument of intervention therapeutically and educational, can be a facilitator for the educational process and social inclusion of people who have learning disabilities. The Romain Method, in its proposal of work, is biased toward the person – in this situation, the focus of the case study – a personal and interpersonal growth and an enrollment to the learning process, privileging relation person-experience and facilitating, the improvement of the perception functions, memory, planning, motricity, cognition, leading to a rupture in the automatisms of thought, feeling and execution and making possible a condition of great autonomy and availability to interact with him/herself, with the others, the reality, with the possibilities to “ become” , in short, with the life.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o desenvolvimento tecnológico e principalmente os avanços da ciência da informática introduziram um ritmo vertiginoso nos processos de pesquisa científica e na divulgação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e, conseqüentemente, mudanças aceleradas ocorreram – e continuam acontecendo, a cada dia – na vida em sociedade, *colocando o homem em uma situação sem precedentes em toda a história da humanidade: há solicitação cada vez maior de sua parte, pois ele deve adquirir cada vez mais um número maior de conhecimentos, os quais rapidamente se modificam* (NASSIF, 1994, p. 6).

Tais demandas promovem situações, muitas vezes inusitadas, nas quais, para encontrar respostas para os problemas e questões vivenciais que lhe são postos no dia a dia, a pessoa necessita disponibilizar recursos próprios que constituem seu repertório de habilidades na busca de soluções culturalmente apropriadas – buscando, pesquisando, criando, reinventando, transformando informações em conhecimentos, habilidades e competências, a partir de sua própria experiência e da experiência aprendida das relações com os outros e com o conhecimento construído pela sociedade em que vive.

Nesse processo de evolução, a educação tem papel fundamental, sendo que família e escola compartilham níveis equivalentes de importância e participação, o que implica em uma co-responsabilidade que já é preconizada e posta em prática há muito tempo. Portanto, situações educacionais formais e informais se sucedem, se imbricam, se confundem muitas vezes, exigindo maior compreensão por parte dos atores acerca de seus papéis no cenário da vida.

Entretanto, é possível identificar, por motivos os mais variados, muitas pessoas que se encontram à margem – ou mesmo excluídas – desse cenário, não sendo respeitadas as suas características pessoais de aprendizagem, a sua diversidade em relação a padrões socialmente estabelecidos e mantidos, apesar das grandes transformações culturais, sociais e tecnológicas da atualidade, às quais anteriormente já se fez menção.

Estas pessoas constituem o contingente daqueles que mobilizam ações e, ao mesmo tempo, são usuários e beneficiários do atual movimento de *inclusão*, deflagrado, em maior ou menor proporção, no mundo todo nas últimas décadas.

Segundo SASSAKI (1997, p. 17), *o movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países*. Tal movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para *todas* as pessoas, inspirado por novos princípios, dentre os quais destacam-se: celebração das diferenças; direito de pertencer; valorização da diversidade humana; solidariedade humanitária; igual importância das minorias; cidadania com qualidade de vida.

A inclusão educacional e social é um tema bastante polêmico e vem sendo abordado por diversos profissionais – seja da educação, da preparação profissional e da inserção no mundo do trabalho, seja da assistência à saúde, da previdência social, da comunicação e mídia ou da construção civil, dentre tantos segmentos sociais. Isto mostra que, na verdade o termo *inclusão* tem uma abrangência bem mais ampla e geral, incidindo sobre toda a temática que faz referência a pessoas ou grupos socialmente excluídos.

Como salienta WERNECK (1997, p.21), *o movimento pela sociedade inclusiva é internacional*, embora seja um tema novo no Brasil, tendo sido incorporado às discussões e reflexões profissionais e políticas há cerca de 10 anos. Afirma, ainda, que *uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto-exige transformações intrínsecas* (ibid, p. 41). Transformações de tal ordem que devem ter a participação e o envolvimento de *todos*, exigindo rupturas em todos os âmbitos da sociedade (como, por exemplo, no sistema educacional – que deverá adaptar-se aos alunos, promovendo o atendimento a suas necessidades e o respeito à diversidade, e não esperar que estes se adaptem ao modelo escolar vigente).

Vislumbra-se, assim, uma nova concepção de educação, uma educação que deve buscar uma qualidade maior nas ações empreendidas por todos os envolvidos e ter um comprometimento mais amplo com a sociedade e com seus membros, educadores e educandos, ensinantes e aprendizes, assumindo uma postura de aproveitamento dos talentos e habilidades de cada um e o compromisso maior de *formar* pessoas.

Segundo PAROLIN (2004, p. 32), *aprender é um jogo em que professor e aluno vivem seus papéis num clima de vínculo. Só aprende quem tem algo a ensinar e só ensina quem percebe que tem algo a aprender*). Esta autora considera, ainda, que *instrumentalizar uma*

criança para o exercício pleno de sua cidadania é, antes de tudo, localiza-la em seu contexto socioafetivo, e essa tarefa inicia-se em casa e é reelaborada pela escola e pelos outros segmentos da sociedade (op cit, PAROLIN, 2004, p. 8). Por isso, é tão importante, por parte dos educadores, a ação reflexiva acerca das práticas de ensino que são implementadas por eles, buscando uma compreensão mais clara das relações que se estabelecem no contexto educacional e no processo de aprendizagem.

Depreende-se, desta visão, a responsabilidade social dos educadores e a necessidade de uma reflexão mais séria e efetiva a respeito de questões que se referem à educação de *todos*, bem como acerca do processo de *inclusão educacional* desencadeado e desenvolvido de tal forma que garanta outro processo mais amplo – o da *inclusão social*.

Esta percepção evidenciou a necessidade de uma pesquisa como a que foi realizada neste estudo, sendo que a motivação maior para sua implementação emergiu de reflexões e de interesses pessoais da pesquisadora, cuja prática profissional é desenvolvida, ao longo de duas décadas, junto a pessoas que apresentam necessidades especiais, bem como em decorrência de sua formação e experiência no emprego da metodologia aqui apresentada como uma estratégia de intervenção de caráter terapêutico e educacional.

O objetivo primordial deste estudo foi demonstrar como o Método Romain pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, sociais e de aprendizagem e, em última análise, para a inclusão de pessoas que apresentam dificuldades para aprender, caracterizando-se como um recurso facilitador deste processo.

Para atingir este ponto almejado, outros objetivos mais específicos foram propostos:

- ❖ Descrever o Método Romain, mostrando seus benefícios para o processo de evolução pessoal e social.
- ❖ Assinalar como o Método Romain pode contribuir para a minimização e a superação das dificuldades no processo de aprendizagem.
- ❖ Evidenciar as contribuições do Método Romain para o desenvolvimento integral do indivíduo, facilitando o processo de inclusão educacional e social.

Considerando que o tema abordado envolve a necessidade de uma melhor compreensão de aspectos relacionados ao desenvolvimento humano e social, a investigação

acerca dos conhecimentos construídos nesta área é mais adequadamente desenvolvida por meio de *pesquisa científica* definida, de acordo com DI DOMENICO e CASSETARI (2002, p.10), como *um planejamento refletido e uma investigação de acordo com as regras da metodologia científica. (...) uma das maneiras de preencher lacunas ou dúvidas e de se produzir um conhecimento*. A opção por esta espécie de metodologia de pesquisa possibilita, em última análise, uma organização de procedimentos mais rigorosamente científicos que propiciam condições adequadas para a reflexão proposta.

Dentro desse contexto, o tipo mais indicado de pesquisa é a *pesquisa de campo*, identificada como aquela pesquisa desenvolvida por meio de uma metodologia que *consiste em observar os fatos como ocorrem espontaneamente e na coleta de dados importantes para análises posteriores. Ela não tenta reproduzir os dados que pesquisa...* (ibid, p. 74). Portanto, justamente por apresentar as características aqui evidenciadas, a *pesquisa de campo* constitui o modelo mais apropriado para as finalidades a que se propõe o presente estudo.

Ainda é preciso considerar que, conforme exposto por DI DOMENICO e CASSETARI (2002), a *pesquisa de campo* consiste em uma metodologia de pesquisa que envolve três etapas distintas, mas interligadas, a saber:

1. *Pesquisa bibliográfica prévia*: realizada com o intuito de identificar informações atuais, opiniões e trabalhos já realizados sobre o assunto em foco, bem como para auxiliar na determinação da condução da pesquisa propriamente dita.
2. *Estabelecimento de técnicas de pesquisa e coleta de dados*: determinação criteriosa dos procedimentos e do plano de execução da pesquisa, com a seleção das técnicas mais adequadas e escolha da amostra da população estudada.
3. *Análise dos resultados*: etapa que envolve interpretações dos dados à luz da fundamentação teórica estruturada na *pesquisa bibliográfica prévia* e estabelecimento de conclusões acerca do tema abordado.

Feitas tais considerações, é importante destacar que a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida através da seguinte metodologia:

- a. *Pesquisa bibliográfica* sobre o Método Ramain, a Aprendizagem e o Processo de Inclusão, utilizando-se, como fontes principais, os

seguintes autores: RAMAIN, por ter sido a criadora do Método Ramain, fruto de sua experiência pessoal com a pesquisa acerca das razões pelas quais o ensino que recebia não atendia às suas próprias necessidades; FAJARDO, por seu engajamento, juntamente com Simonne Ramain, na consolidação dos eixos da Psicoterapia Ramain; NASSIF, por representar, no Brasil, o movimento pelo uso do Método Ramain no processo terapêutico e educacional de educabilidade cognitiva; BARBOSA, GARDNER, PAROLIN e WEISS, dentre os diversos autores que tratam de questões sobre Aprendizagem e Dificuldades de Aprendizagem, Inteligência, Competências e Habilidades; CARVALHO, MANTOAN, SASSAKI, SCHWARTZMAN e WERNECK, dentre outros, por abordarem, com muita propriedade, os temas relativos à Inclusão;

- b. *Pesquisa de campo*, cuja implementação, neste contexto específico, envolveu a técnica de *estudo de caso*, com o objetivo de melhor compreender a situação de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo coletados dados e informações por meio de *entrevista semidirigida*, ou seja, aquela em que a pessoa entrevistada tem liberdade para expor seu ponto de vista sobre o assunto tratado e o entrevistador tem liberdade para intervir quando achar necessário ou conveniente para seus propósitos (DI DOMENICO e CASSETARI, 2002).

Os resultados obtidos com a realização desta pesquisa foram registrados, aqui, numa estrutura que inclui quatro capítulos: este primeiro, a Introdução, apresenta o tema estudado, a metodologia empregada e os principais autores, cujas obras serviram à fundamentação teórica do trabalho desenvolvido; o Capítulo II, mostra a pesquisa bibliográfica fomentada acerca dos tópicos principais deste tema, os quais constituem desafios norteadores da ação educacional de todos os que estão envolvidos no processo de inclusão; o Capítulo III, no qual é apresentado o Método Ramain – sua estrutura e aplicabilidade – bem como são mostrados os benefícios esperados com o seu uso como instrumento de intervenção terapêutica e educacional; e o Capítulo IV, onde são apresentados os dados coletados, a análise e a

interpretação dos resultados obtidos no *estudo de caso* desenvolvido na pesquisa. O caso estudado foi o de Rodrigo¹, que participou de um grupo terapêutico Raimon, cujas condições apresentadas no transcorrer do processo de atendimento e posteriormente a esse período são descritas e analisadas nesta sessão específica. Uma outra sessão foi estruturada, nesta obra, para mostrar Conclusões e Sugestões pertinentes ao tema estudado, as quais servirão para aprimorar a prática de todos os envolvidos no processo de inclusão educacional e social.

Em tempos de tantas discussões para estabelecer uma sociedade igualitária, com oportunidades para todos, já foi destacada, aqui, a necessidade de que toda a comunidade escolar possa refletir sobre os conceitos referentes à inclusão da pessoa portadora de necessidades especiais no sistema regular de ensino, a fim de combater e eliminar a persistente presença de obstáculos que impedem e/ou dificultam ações concretas e efetivas para o processo de inclusão escolar e social de todos. Por essa razão, o próximo capítulo aborda, de forma concisa, porém consistente, vários aspectos relativos a esse tema tão polêmico quanto importante.

¹ Nome fictício, usado para preservar a identidade da pessoa envolvida nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

A INCLUSÃO EDUCACIONAL E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: PRINCIPAIS DESAFIOS AOS EDUCADORES

As demandas da sociedade moderna exigem dos indivíduos competências pessoais, escolares e sociais cada vez mais apuradas, exigência esta que traz, em seu bojo, uma conseqüente necessidade de centrar o ensino e a aprendizagem em aspectos mais amplos que aqueles contemplados meramente no desenvolvimento de conteúdos e na transmissão de informações.

PAROLIN (2004, p.11) afirma que *transitar pelas diferentes situações que habitam o nosso dia-a-dia, entender e ressignificar os novos tempos, adequar-se a novos paradigmas e práticas requer muito mais que alfabetização e treinamento*. Neste sentido, para ela, *a aprendizagem é um processo que leva muito tempo e que necessita do amadurecimento de vários aspectos do aprendiz: o cognitivo, o emocional, o motor, entre outros* (ibid, p.9). Estas considerações mostram a necessidade de serem mobilizadas habilidades e competências múltiplas no processo educacional e sinalizam a ênfase dada à formação global e contínua da pessoa como um sujeito social.

Segundo GARDNER (1994), que trabalha com o conceito de *inteligências múltiplas*, o que realmente garante uma condição favorável de vida às pessoas é a possibilidade que cada um apresenta de criar *respostas funcionais* frente às situações complexas com que se depara. Ele defende a existência de muitas capacidades que o indivíduo desenvolve – as quais o levam a resolver seus problemas com sucesso – que não estão incluídas nos testes de inteligência, entre elas a inteligência musical, a habilidade para línguas, a capacidade para lidar consigo mesmo e com os outros, a habilidade para orientar-se pelas estrelas, e tantas outras competências que não são consideradas nos testes formais em maior evidência e uso. Para ele, a criatividade deve ser valorizada como uma das formas de inteligência por possibilitar ao indivíduo condições próprias para sair de um padrão *normal* de resposta, criando uma *solução funcional* para os problemas do cotidiano.

Para compreender melhor as questões referentes à concepção da existência de *múltiplas inteligências* – que incluem as dimensões *lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, naturalista, cinestésica-corporal, interpessoal e intrapessoal* – é preciso considerar que:

- ❖ a dimensão *lingüística* – encontrada em escritores, compositores e oradores – congrega habilidades de lidar de forma criativa com a *linguagem e suas funções*, de modo geral, e com as *palavras*, em particular;
- ❖ a inteligência *lógico-matemática* – manifestada por grandes matemáticos, físicos e engenheiros – está ligada à capacidade de lidar com números e outros símbolos matemáticos, desenvolver raciocínio dedutivo e estabelecer relações causais entre eventos;
- ❖ a dimensão *musical* – presente entre aqueles que lidam com a música e instrumentos musicais – está conectada à percepção formal do mundo sonoro e do papel desempenhado pela música na compreensão do mundo;
- ❖ a competência *espacial* – encontrada entre arquitetos, marinheiros e geógrafos – refere-se à capacidade de perceber de forma conjunta e administrar o mundo visual e o espaço na construção e no uso de representações planas (mapas, gráficos, plantas baixas, entre outros);
- ❖ a inteligência *naturalista* – também denominada *biológica* e mostrada por veterinários, biólogos e agrônomos – está ligada a uma afinidade inata do homem com outras formas de vida, o que o leva a uma maior compreensão do ambiente onde vive e das relações entre as diversas espécies de seres vivos;
- ❖ a competência *cinestésica-corporal* – encontrada em artistas, bailarinos e atletas – é manifestada na *linguagem gestual*, na *mímica*, nos movimentos corporais e na manipulação de objetos com destreza;
- ❖ a dimensão *interpessoal* – típica de professores, psicoterapeutas, grandes líderes e vendedores bem sucedidos – se mostra por meio da sensibilidade para identificar-se com os outros, suas intenções e motivações, bem como pela capacidade de estabelecer e manter bom relacionamento com as pessoas;

- ❖ a inteligência *intrapessoal*, finalmente, diz respeito às habilidades de autopercepção, autoconhecimento e autocontrole de emoções e sentimentos, capacidades e limitações, projetos e intenções.

GARDNER (op cit, 1994) ressalta, ainda que as pessoas dispõem de graus variados de cada uma das inteligências descritas acima, bem como maneiras diferentes com que elas se combinam e organizam. Além disso, cada indivíduo apresenta um modo próprio e único de se utilizar dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos significativos para o dia a dia em diferentes ambientes culturais.

Esta concepção trabalha com conceitos de *pensamento divergente*, mostrando uma versão diferente acerca da inteligência – que era vista, anteriormente, como a capacidade de estabelecer pensamento convergente. Apresenta, portanto, uma visão de inteligência que valoriza os processos mentais e o potencial humano em diferentes campos do saber, em contraposição a uma visão tradicional que enfatiza habilidades lingüísticas e lógico-matemáticas.

A convicção de que o ser humano é dotado de múltiplas competências e habilidades intelectuais ganha cada vez mais adeptos, defensores e estudiosos do tema, mostrando que a repercussão desta concepção na prática educacional pode ser verificada sempre com maior destaque, embora ainda persistam práticas alicerçadas em paradigmas anteriormente defendidos.

Em conseqüência, em muitos segmentos da sociedade são verificadas situações de discriminação e exclusão de pessoas ou grupos que não atendem especificamente aos padrões estabelecidos, notadamente nas questões que se referem à educação formal, sendo que, na contramão dessas exigências, grupos organizados empreendem lutas e movimentos sociais com o intuito de minimizar e até eliminar as barreiras impostas e favorecer o surgimento e o aprimoramento de uma sociedade para *todos*, num processo intenso de mobilização social.

Porém, para que esta mobilização se efetive, especialmente no que se refere à inclusão educacional, é necessária uma ação transformadora – que envolva desde as atitudes, valores e expectativas pessoais dos educadores até os elementos estruturais da escola, em âmbito particular, e da sociedade, num processo mais amplo. As questões relacionadas às pessoas que apresentam necessidades especiais caracterizam desafios atuais de suma importância na vida cotidiana e suscitam em todos os profissionais da área da educação uma intensa reflexão sobre a

prática desenvolvida na reabilitação e na inserção educacional e social dessas pessoas. Na opinião de SASSAKI (1997, p. 117), para realizar-se de maneira adequada, esta transformação necessária

deverá ocorrer em sala de aula, em setores operacionais da escola e na comunidade. Deverá haver ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos profissionais de educação especial e/ou de reabilitação, dos líderes do movimento dos portadores de deficiência e representantes da comunidade.

Numa análise mais compreensiva deste processo, é preciso investigar, de maneira mais aprofundada, diversos aspectos referentes à terminologia, às estratégias e aos recursos empregados pelos profissionais envolvidos com a inclusão. Por isso, faz-se necessário ampliar o campo de conhecimentos sobre o tema, iniciando a exploração pela legislação pertinente e seguindo com levantamentos efetivados junto à produção escrita acerca deste assunto.

Para efeito das proposituras legais, considera-se *pessoa portadora de deficiência* aquela que apresenta, *em caráter permanente*, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem *incapacidades* para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Em contrapartida, pode-se usar a expressão *pessoa portadora de necessidades especiais* para fazer referência àquelas pessoas que apresentam, *em caráter permanente ou transitório*, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, em tal grau que necessite de *adaptações, modificações ou reestruturações* de recursos, materiais, espaço físico, metodologias de comunicação e ensino, a fim de inserir-se e permanecer nos diversos ambientes sociais e educacionais. Também pode ser empregada a denominação *pessoa portadora de necessidades educacionais especiais*, nos casos em que o comprometimento ou necessidade seja de *caráter educacional*. Neste conjunto, devem ser consideradas tanto as pessoas que apresentam *desvantagens ou deficiências* como aquelas que manifestam *talentos especiais ou superdotação* (SASSAKI, 1997).

A inserção social e educacional de pessoas que apresentam necessidades especiais é um direito garantido pela Constituição Federal (1988), que no artigo 205 preconiza: *a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

A lei magna da nação garante, ainda, pelo artigo 208, inciso III, um *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*.

É possível verificar pelo exposto que os preceitos constitucionais determinam que o direito à educação das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais deverá ser garantido pelo Estado, pela família e pela sociedade, fazendo referência a um processo participativo e complexo que fomenta a cidadania, o qual, para que realmente se efetive, exige que a comunidade se disponha a aceitá-lo e a colocá-lo em prática, modificando suas estruturas e recursos para tal.

Além disso, a Lei Federal nº 7853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, em seu segundo artigo, explicita que cabe ao poder público e seus órgãos assegurar o pleno exercício de direitos básicos, garantindo a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino, bem como a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas que apresentam necessidades especiais capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino.

Neste sentido, a atual política educacional brasileira, em suas metas definidas pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que *a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais* (Lei nº 9394/96, Artigo 1º). Isto implica na concepção de que o processo educacional é extremamente abrangente e se dá em todos os âmbitos, partindo das relações que se estabelecem entre os membros de uma sociedade e passando pela cultura que é produzida e disseminada historicamente nessas relações.

Esta lei garante, ainda, a inclusão de crianças e jovens que apresentam necessidades especiais no sistema educacional, destinando três artigos específicos à regulamentação da Educação Especial:

Art. 58 – Entende-se por educação especial, para os efeitos da lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições

específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A determinação legal estabelece, assim, a responsabilidade constitucional de oferta de atendimento, desde a educação infantil, para os educandos que apresentam necessidades especiais, garantindo o direito de acesso, permanência e sucesso nos programas a que faz referência, possibilitando o respeito à diversidade.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida e na sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentarem uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Este artigo e seus incisos mostram, especificamente, a delimitação da garantia de permanência no sistema de ensino para as pessoas que apresentam necessidades especiais, sua formação acadêmica e profissional e o respeito às diferentes habilidades e competências que podem ser desenvolvidas e/ou aprimoradas nesse processo, a partir das potencialidades de cada um, com vistas à formação global da pessoa e sua inserção na vida em sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, ainda, a possibilidade de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada no atendimento educacional destinado às pessoas que apresentam necessidades especiais, garantindo, mais uma vez, que este atendimento seja realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com as devidas reestruturações, adaptações, complementações e suplementações necessárias ao bom êxito desse processo.

Tais especificações podem ser constatadas no Artigo 60, que carrega, em seu bojo, as determinações concernentes aos apoios especializados necessários para a efetiva implementação da inserção educacional dessas pessoas.

Art. 60 – Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único – O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Juntando-se a estas determinações em âmbito federal, a Deliberação 02/03, de 02/06/2003, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece as normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, determina:

Art. 11 – Para assegurar o atendimento educacional especializado, os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover:

I – acessibilidade nas edificações, com a eliminação de barreiras arquitetônicas nas instalações, no mobiliário e nos equipamentos, conforme normas técnicas vigentes;

II – professores e equipe técnico-pedagógica habilitados ou especializados;

III – apoio docente especializado, conforme a oferta regimentada;

IV – redução de número de alunos por turma, com critérios definidos pela mantenedora, quando estiverem nela incluídos alunos com necessidades educacionais especiais significativas os quais necessitam de apoios e serviços intensos e contínuos;

V – atendimento educacional especializado complementar e suplementar;

VI – flexibilização e adaptação curricular, em consonância com a proposta pedagógica da escola;

VII – projeto de enriquecimento curricular e de aceleração para superdotados;

VIII – oferta de educação bilíngüe.

Além disso, esta mesma deliberação estadual reafirma, no Artigo 14, que *os serviços especializados serão assegurados pelo Estado, que também firmará parcerias ou convênios com as áreas de educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, esporte, lazer e outros, incluindo apoio e orientação à família, à comunidade e à escola.*

Nestes artigos, são explicitados os tipos de serviços e apoios especializados que são de responsabilidade da escola, a qual deverá prevê-los e provê-los, adaptando-se para receber

e atender com êxito aos alunos que apresentam necessidades deles, cabendo ao Estado a instauração de parcerias necessárias para essa finalidade.

Assim, considerando a escola, depois da família, como um espaço privilegiado e fundamental para o processo de socialização da criança, a oportunidade de convívio nos mesmos ambientes com pessoas que não apresentam necessidades especiais torna possível uma vida de normalidade para o aluno com tais necessidades, que pode perceber-se como uma pessoa capaz de desenvolver-se em todos os aspectos, independentemente das diversidades que apresenta.

Pelo que foi exposto acerca da atual legislação brasileira concernente à educação, é possível verificar uma complementaridade entre as diversas esferas do poder público na determinação legal da garantia dos direitos das pessoas que apresentam necessidades especiais e sua inclusão educacional e social.

Neste contexto específico, conforme salienta CARVALHO (2004, p.153), *a proposta da educação inclusiva precisa ser, definitivamente, entendida como um dever a ser assumido e concretizado pelo Estado, contando com a parceria da sociedade, tanto no planejamento das ações quanto na administração de sua implantação e implementação*. Para que isto ocorra, de fato, é preciso conhecer as orientações legais, filosóficas e pedagógicas que embasam o planejamento e a implementação das ações a que se fez referência, analisando-as e adaptando-as às necessidades e peculiaridades da realidade escolar na busca da inclusão educacional.

Entretanto, para WEISS (2003a), o modo de inclusão desses alunos nas classes comuns precisa ser constantemente analisado, garantindo que o resultado desse processo traga benefícios para todos, *incluídos e incluídores*. Nesse sentido, mostra que igualdade e diversidade são conceitos relativos, perpassados por inúmeros fatores (culturais, geográficos, econômicos, educacionais, dentre outros) e precisam ser considerados, para efeito de uma compreensão mais clara e ampla acerca das condições da escola e do sistema educacional, ao se efetivar o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem: o importante, salienta, é captar o modo de aprender e produzir conhecimento do aluno, as diferenças nos níveis de atenção, de observação e de assimilação que ele apresenta, o tempo e os recursos que necessita para processar as informações recebidas e responder ao que é solicitado.

Contudo, não é simples conseguir um contexto efetivo de inclusão: o desconhecimento e o conseqüente medo por parte das pessoas constituem um obstáculo a essa

convivência. Para que isso ocorra, ou seja, para que haja assimilação de novas informações e novos conceitos, visando à modificação de comportamentos e atitudes, é preciso um envolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Quando se considera esta condição, sentimentos como medo, pena, raiva e repulsa também se manifestam naturalmente e permitir que venham à tona e trabalhar com eles é a melhor forma de lidar com essas questões.

Para diversos autores (CARVALHO, 1997; MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1997; SCHWARTZMAN, 1997; WERNECK, 1997), a diferença entre *integração* e *inclusão* deve ficar bem clara – até porque envolvem concepções, atitudes e intervenções diferentes – para uma perfeita compreensão do processo de inserção social e educacional das pessoas que apresentam necessidades especiais.

A *integração* das pessoas portadoras de necessidades especiais é o processo que visa a sua inserção em todos os setores da sociedade (político, econômico, social, cultural), fundamentando-se no princípio da igualdade e construção da cidadania, a partir da conquista desse direito por seus próprios méritos e capacidades desenvolvidas. O movimento de integração é operacionalizado através do *sistema de cascata* e tem uma proposta de que a pessoa deve se adaptar à escola, sendo inserida em ambiente educacional o menos restrito possível. Proponentes da integração geralmente assumem que o aluno precisa *conquistar* sua oportunidade para ser colocado na classe regular, demonstrando a habilidade de poder acompanhar os trabalhos propostos pela professora desta classe. Este conceito está intimamente ligado às formas tradicionais de educação especial.

A *inclusão*, por outro lado, é um paradigma que estabelece que as políticas, programas, serviços sociais e a própria sociedade devem permitir à pessoa com necessidades especiais acesso igualitário aos recursos disponíveis na comunidade, atendidas as suas peculiaridades, permitindo-lhes exercer o direito de participar da edificação social. O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno de fora do ensino regular, desde o início de sua escolarização, e propõe que é a escola que deve se adaptar ao aluno. Inclusão implica em um *compromisso* que a escola assume de educar cada criança, com suas necessidades peculiares. Assim, a inclusão contempla a *pedagogia da diversidade*, pois todos os alunos estão dentro da escola regular, independente de ser menor trabalhador ou habitante das ruas ou portador de deficiência ou talentos especiais ou de pertencer a uma minoria étnica, social ou lingüística. Para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é o do *sistema do caleidoscópio*. Esta

metáfora se dá porque no caleidoscópio a presença de todas as peças é fundamental para garantir a beleza e a riqueza do todo. Analogamente, na classe regular é importante que se tenham todos os alunos, pois a presença do aluno com necessidades especiais enriquece o grupo.

Em resumo, o processo de integração é regido pelo *princípio da normalização* e diz respeito a uma colocação *seletiva* da pessoa que apresenta necessidades especiais na classe comum, sem que o professor receba um suporte dos profissionais da educação especial devendo o aluno, por sua vez, demonstrar que é capaz de permanecer nessa classe. A inclusão educacional, por outro lado, refere-se a um processo que envolve o fornecimento de suporte de serviços da área de educação especial para o professor da classe comum, necessitando de revisão constante para estender ao máximo as potencialidades de *todos* os alunos, indo além dos limites das formas tradicionais de atuação.

É importante, neste momento, analisar, de forma mais direta, algumas questões que dizem respeito especificamente aos conceitos mais comumente aceitos de dificuldades no processo de aprendizagem, levando em conta aspectos relevantes do contexto educacional.

Com relação às diferentes concepções atuais acerca das dificuldades de aprendizagem, BARBOSA (2003, p. 9-10) considera que

ao pensarmos a dificuldade de aprendizagem numa visão multifacetada, podemos compreender o aprendiz e suas dificuldades, acompanhar seu ritmo, permitir que desenvolva suas facilidades e oferecer-lhe o tempo de que necessita para aprender. (...) Por outro lado, a visão globalizada possibilita (...) a valorização do todo, das semelhanças e do aspecto geral [e] faz saltar aos nossos olhos aquilo que é diferente e, por isso, temos a necessidade de deixar igual o diferente.

Partindo destas considerações, a depender de como a dificuldade de aprendizagem é concebida, as intervenções, as estratégias e os recursos empregados no enfrentamento dessa questão serão escolhidos, selecionados e postos em prática, evidenciando atitudes inclusivistas ou excludentes por parte dos educadores e do sistema escolar.

A escola não pode ser vista de maneira isolada da sociedade como um todo, pois reflete sempre o sistema social em que está inserida e o diagnóstico das condições de aprendizagem não pode *desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais* (WEISS, 2003b, p. 16). Com isto, é possível perceber que os educadores devem desenvolver uma prática educativa de ação e reflexão sobre essa ação, no sentido de

melhor compreender as múltiplas interfaces do processo educacional e suas relações com a evolução da própria sociedade.

Considerando as afirmativas sobre a questão das concepções de dificuldades de aprendizagem e acerca das relações sociais e sua influência no âmbito escolar, já expostas anteriormente, o aluno que está apresentando dificuldades para aprender não é visto, na percepção de PAROLIN (2000, p.61), como *alguém que possui um déficit ou um problema, mas como um aprendiz que possui um estilo de aprender diferente, que está diretamente relacionado ao estilo de família e da comunidade a que pertence*. Isto implica que os professores e as escolas devem ser *versáteis e criativos* na busca de soluções para a inserção e a manutenção desse aluno dentro do ambiente de classe regular, garantindo resultados satisfatórios no seu desempenho acadêmico e social – isto é, promovendo seu ingresso, a permanência e o sucesso num sistema educacional que se diversifica para esse fim, levando em conta a diversidade e as necessidades peculiares de sua clientela.

Nesta perspectiva, mais que criar condições para atender alunos com necessidades especiais, a inclusão é um desafio que implica mudanças na escola como um todo, na postura frente aos alunos, na filosofia assumida, no projeto pedagógico. Ensinar bem a *todos* e, portanto, identificar necessidades e conseguir enxergar características, interesses e potencialidades de cada aluno constitui um dos maiores desafios do cotidiano da sala de aula, sendo condição indispensável para a eficácia do ato pedagógico.

Corroborando estas idéias, pode-se ressaltar, ainda, as colocações feitas por CARVALHO (2000) acerca das perspectivas para a educação especial neste milênio, as quais exigem uma ampla reflexão a respeito das propostas de inclusão e destacam a importância da busca de uma escola que lute contra a exclusão, promovendo, no âmbito da proposta inclusiva, uma educação que atenda, de fato, a *todos*, conjugando qualidade e equidade.

A fim de que estas condições se efetivem, é de extrema importância que os profissionais da Educação Especial possam mostrar-se atuantes, produzindo e disseminando conhecimentos na área, no momento em que se discute e implementa a inclusão das pessoas que apresentam necessidades especiais nas escolas regulares, bem como coordenando a elaboração de parâmetros e adaptações curriculares voltados para a pluralidade cultural e para a realidade e as necessidades de cada um.

O acesso a determinadas *tecnologias ou recursos específicos* (como a Internet, aparelhos auditivos, ópticos e ortopédicos, materiais e equipamentos adaptados, presença de intérpretes da linguagem de sinais e de tradutores do Braille) faz com que as pessoas com necessidades especiais ampliem sua inserção no mundo e lhes dá a oportunidade de se equipararem aos outros cidadãos frente às demandas sociais já mencionadas.

Diante deste novo paradigma, não é a *deficiência* que prevalece como motivadora do respeito às necessidades especiais, mas a *eficiência* do indivíduo habilitado e/ou reabilitado, atendendo aos princípios que regem a visão inclusiva: igualdade de todos perante a lei, garantia dos direitos sociais e o conseqüente exercício da cidadania e avanço institucional como meta da inclusão social e educacional da pessoa que apresenta necessidades especiais (SASSAKI, 1997; WERNECK, 1997).

Este contexto traz um outro ponto relevante para reflexão: a ênfase sobre a importância de que a avaliação seja estruturada de tal modo que busque identificar competências e habilidades de estabelecer análise, síntese, inter-relações e construção de conceitos – capacidades estas que caracterizam a aprendizagem significativa – e não somente a simples memorização de informações desvinculadas de significados e da realidade.

Nesta nova configuração da educação e da responsabilidade social dos educadores, ao invés de ser usada apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, a *avaliação* deve ser empregada para informar o aluno sobre suas capacidades, necessidades e evoluções, bem como para informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido e o que precisa ser modificado em sua prática de ensino. A avaliação deixa, portanto, de apresentar um caráter meramente classificatório e pontual, tornando-se cada vez mais contínua e individual, na qual o ponto de referência é o próprio aluno e seu desenvolvimento do ponto de vista das competências, ao invés da classe e do desenvolvimento dos demais.

Assim, levando em conta a proposta desafiadora delimitada pelos novos paradigmas educacionais e de inclusão social e tendo como meta uma compreensão mais clara da complexidade dos múltiplos fatores presentes nesses processos, cabe aos educadores entender e trabalhar, do modo mais competente possível, com a aprendizagem, mobilizando instrumentos e ferramentas de trabalho que possibilitem uma mudança nas atitudes e na postura diante da diversidade e o enfrentamento das dificuldades e obstáculos que se interpuserem nesse caminho. Em função disto, como uma contribuição rica e diversificada, o próximo capítulo apresenta, de

maneira específica, um recurso de intervenção de cunho terapêutico e educacional – o Método Ramain – que pode, com grande probabilidade de êxito, ser empregado como instrumento facilitador desta superação e das mudanças propostas.

CAPÍTULO III

O MÉTODO RAMAIN FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

O Método Ramain, desenvolvido na França por Simonne Claire Ramain em colaboração com Germain Fajardo, é uma proposta de ação terapêutica e educacional que, por meio de atividades diversificadas em complexidade, estrutura e materiais, desenvolvidas sempre em grupo, pode ser empregada a fim de favorecer o processo de reestruturação mental para a evolução do indivíduo em sua globalidade, incidindo nos aspectos cognitivos, psicomotores, sociais e emocionais. Propicia o desenvolvimento da percepção de detalhes e, ao mesmo tempo, a atenção ao conjunto; a mobilidade intelectual; a disponibilidade emocional e motora; a capacidade de uma atitude de engajamento pessoal e responsável.

De acordo com RAMAIN e FAJARDO (1977, p.7-8),

reduzir o corpo a um conjunto organizado de músculos, de ossos, de nervos, de vasos é como reduzir uma planta a raiz, caule, folhas, flores, enquanto ela é ao mesmo tempo tudo isso e jardim e crescimento e sombra e murchidão e sede e estremelecimento. Eu não quero um corpo dividido em psique e soma, nem a adição desses dois pólos; meu corpo é movimento, entrecruzamento de espaço, de genética e sociedade, de determinismo e vontade. Esta epiderme, este volume que uma série de fotos ou uma massa de cera poderiam captar, dizer que isto representa um corpo é como denominar círculo o traçado deixado pelo giz sobre a lousa; o corpo é um lugar geométrico cuja definição não pode se formular senão em termos de relações.

Destaca-se, aqui, a visão da globalidade e da integralidade que os autores do Método Ramain têm acerca do sujeito e de suas relações consigo mesmo, com o outro, com os objetos, com a aprendizagem, com o entorno.

Como enfatizou GARDNER (1994), já destacado anteriormente, não se pode tentar reduzir a competência intelectual simplesmente aos aspectos lingüísticos e lógico-matemáticos da racionalidade ou à capacidade de desempenho acadêmico e de sucesso na vida, mas é preciso considerar a capacidade intelectual como um *conjunto muito diversificado de habilidades de formulação e resolução de problemas*, garantindo, desta forma, a base para a aquisição/construção de conhecimento.

É importante destacar que o trabalho terapêutico e educacional embasado no Método Ramain, por caracterizar-se como um instrumento capaz de fazer aflorar a diversidade, proporciona ao indivíduo a possibilidade de desenvolver suas capacidades e potencialidades,

criando uma *abertura* das funções mentais e ampliando a percepção das *múltiplas inteligências* e das possibilidades de resposta às situações postas em seu cotidiano.

Além disso, não tendo um caráter finalístico – pelo qual se atribui um conceito de bom ou mau, de certo ou errado – as situações vivenciadas privilegiam o processo, o fazer aqui e agora, e propõem à pessoa viver o inusitado, para que possa criar novos meios para perceber, reagir e agir sobre a realidade, apresentando respostas inovadoras frente às condições problemáticas com que se defronta.

O trabalho, desenvolvido por meio de experiências vividas em situações de grupo, permite que a pessoa crie seus próprios projetos, a partir de sua realidade, estabelecendo a relação entre ideais e possibilidades, de forma a superar suas limitações e expressar, espontaneamente, soluções inovadoras, para conduzir, gerir, realizar, viver. Neste sentido, RAMAIN e FAJARDO (1975, p. 112) reforçam a concepção de que, no decorrer do processo terapêutico,

sob uma forma diferente, os mesmos problemas se colocam ao terapeuta e aos componentes do grupo. Pouco a pouco, a franqueza das trocas e a aceitação das críticas, quaisquer que sejam, criam um laço profundo de confiança recíproca, que deve conservar um aspecto rigoroso na pesquisa da realidade. Nada de meigo existe nessas trocas; o terapeuta não é nem o professor que ‘sabe’, nem o educador que ‘dá’ tudo o que o educando precisa. É terapeuta aquele que pesquisa com os participantes o melhor meio de fazê-los crescer em sua autonomia e sua afirmação enquanto homens e que desse fato recebe tanto quanto dá, ganha tanto quanto perde.

A postura terapêutica de não-avaliação permite que o indivíduo se mostre como é, que realize os exercícios como pode, colocando-se em ação de modo crítico, responsável e comprometido. Para isso, a priori, o terapeuta deve ter uma sólida formação terapêutica – realizada através da vivência de um *dossier* específico para esse fim e complementada pela formação pertinente a aspectos técnicos (composição do grupo, escolha do *dossier* adequado, preparo preciso dos materiais e composição de cada sessão).

Considerando que, de acordo com FAJARDO (2000, p. 36), *a pessoa deve aprender com a sua própria experiência; [pois] não se aprende com a experiência do outro*, por meio das indicações dadas nas situações que propõe, o Método Raimain exige flexibilidade e disponibilidade para a pesquisa e para a busca de soluções pessoais. E, mesmo que a proposição dos exercícios seja idêntica para todos os participantes do grupo, a multiplicidade e a diversidade das pesquisas suscitadas por ela são inúmeras, como também são bastante diversificados os trajetos percorridos por cada um, decorrendo dessa condição uma grande variedade nos níveis de compreensão, nas formas de organização pessoal e nas decisões tomadas.

Assim, os exercícios de recortes, simetrias, volumes, movimentos, linguagem, entre outros, transmitidos/orientados por indicações verbais – que, inicialmente, já exigem decodificação, interpretação, elaboração – criam situações complexas, nas quais a pessoa busca e descobre recursos próprios a fim de resolvê-las. Tais exigências servem como meio de provocar o desenvolvimento mental, cognitivo e emocional e de fomentar o planejamento, a criação de imagens mentais, o movimento, a evolução.

RAMAIN e FAJARDO (1977, p. 310-311) mostram que a evolução emocional também é ativada nesse processo, considerando que

a emotividade tem um papel equilibrante, pois ela é, ela mesma, equilibrada pela relação criada com os outros centros: instintivo, motor, até mesmo intelectual. Na resposta motora a ser dada há uma realidade ativa, movimentada por uma globalidade psicológica e orgânica, atuando simultaneamente de maneira coordenada.

Em função disso, é uma metodologia que se ajusta às necessidades mais diversificadas, sendo possível uma modificação na capacidade de organização pessoal e uma melhora da percepção e da concentração, das praxias e da capacidade de tolerância às frustrações e de postergação de satisfações, além de favorecer o desenvolvimento das relações vivenciadas pelo indivíduo com o grupo e com o meio – objetos, materiais, exercícios – o que facilita, também, o estabelecimento e a construção das estruturas mentais.

Para FAJARDO (1994, p. 4), a condição de processo terapêutico do Método Ramain se estrutura numa concepção que vai muito além da idéia de *cura*, evidenciando que o sufixo grego *terapia* indica, também, a concepção de *cuidados* que procuram assegurar às pessoas a ajuda de que elas necessitam para *evoluir num mundo complexo e encontrar as condições que favoreçam seu próprio desenvolvimento*. Isto implica na seleção de técnicas que agem sobre as estruturas mentais, modificando a maneira de agir, de pensar, de ser, de sentir e privilegiando a evolução do ser humano.

A respeito, ainda, das relações que se estabelecem no processo terapêutico e educacional desencadeado, RAMAIN e FAJARDO (1975, p. 257) salientam que

as intervenções frequentes por parte do terapeuta enquanto os participantes trabalham, inquietam, constroem, perturbam durante muito tempo sua quietude, particularmente quando eles realizam exercícios que propõem uma pesquisa na qual o intelecto joga um papel preponderante. As reações de descontentamento, de agressividade que aparecem acarretam atitudes geralmente contrárias às proposições feitas; é então preciso leva-las em consideração a fim de colocar os participantes em relação direta com as mesmas, ao invés de ignorá-las ou camuflá-las.

Este processo possibilita, assim, o confronto entre o terapeuta e o sujeito/grupo, de cada sujeito com o grupo e do sujeito consigo mesmo e é somente depois de um longo trabalho sobre si, seu corpo e as reações que se manifestam nas diferentes situações vivenciadas que os hábitos e estereótipos começam a ruir. É por meio do confronto que se estabelece o movimento, a quebra de ações, pensamentos e emoções estereotipados, rígidos, criando no sujeito um processo de transformação, de mudança da imagem de si e dos outros, de suas capacidades e limitações, de suas angústias e frustrações, enfim de sua identidade, num *vir a ser*.

O Método Ramain, constituindo-se uma terapia que envolve processo de reestruturação mental que promove modificação/evolução do indivíduo e do grupo para um fim não determinado, mas aberto, possui um enquadre muito definido e próprio:

- ❖ *Quanto à estruturação do instrumento de trabalho:* os exercícios são agrupados em conjuntos estruturados – cinco *dossiers*² – que são trabalhados conforme o nível evolutivo do grupo. Cada conjunto desses tem, em média, dez subconjuntos de atividades – rubricas – sendo que cada sessão terapêutica está organizada com quatro a sete atividades diferentes, previamente estabelecidas por uma programação.
- ❖ *Quanto ao tempo:* número de sessões de duas por semana, no mínimo, com duração de quatro horas – podendo chegar a três sessões/seis horas semanais – perfazendo um total de setenta e duas horas por período. (Cada *dossier* é estruturado com seis períodos).
- ❖ *Quanto às atitudes do terapeuta:* o Método Ramain privilegia a relação entre terapeuta-paciente-situação, na qual o terapeuta não utiliza interpretação como instrumento de trabalho, mas, sim, emprega, como referências para a animação da sessão, as indicações, a situação e o grupo; por meio de suas intervenções, pode favorecer na pessoa o desenvolvimento de sua capacidade de tolerância às frustrações ou às dúvidas, ajudando o sujeito no encaminhamento e no aprofundamento de sua pesquisa pessoal e na descoberta de seus próprios recursos.

² O Método Ramain é composto de um conjunto de cinco *dossiers*, selecionados e empregados com finalidades diversas de acordo com as características e as necessidades dos grupos constituídos a que se destinam: o *dossier* A – para formação terapêutica; o *dossier* B – para adultos; o *dossier* C – para jovens de 16 a 22 anos; o *dossier* D – para adolescentes de até 14-15 anos; e o *dossier* F – para crianças a partir de 5-6 anos de idade.

Como já caracterizado, o Método Romain está organizado em diferentes *dossiers* (programas) de exercícios e, ao se constituir um grupo, é escolhido o programa pertinente à sua etapa evolutiva. É como se o *dossier* fosse uma loja de departamentos com várias sessões. Mas ele não se encontra estruturado num processo evolutivo do mais fácil para o mais difícil, numa organização linear ligada a determinadas atividades mentais; ao contrário, os exercícios são oferecidos, numa mesma sessão, em *dentadas de serra*, contemplando a mais ampla gama de estruturas mentais.

RAMAIN e FAJARDO (1975, p. 246) sinalizam, de modo contumaz, a ênfase dada a respeito do caráter dinâmico existente na estruturação do *dossier* e da programação proposta para o grupo em cada sessão, mostrando que

a descontinuidade na sucessão dos exercícios se propõe a evitar o amadurecimento das atitudes, dos automatismos, dos estereótipos nascidos tão rapidamente da repetição. Somente quando os indivíduos começam a constatar que suas reações psicológicas são quase as mesmas executando as tarefas muito variadas que lhe são propostas, é que eles sabem a utilidade desta não continuidade que, na realidade, é só aparente.

Levando em conta este aspecto de descontinuidade e a grande diversidade das séries propostas e dos próprios exercícios em cada série da programação, evidencia-se o *jogo* que propõe ao sujeito e ao grupo a criação de um nível de *disponibilidade para não se deter diante de, para se propor a*, o que mostra que toda a programação do *dossier* está estruturada de tal modo a possibilitar a mobilização global e dinâmica do sujeito, acionando os diferentes aspectos de sua atividade mental, emocional e corporal.

No *Dossier F'*, os exercícios estão organizados sob onze rubricas (**00 tempo livre; 10 estimativas**, que envolve Volumes, Composições, Pontos, Paralelas e Franjas; **20 cópias**, que inclui Circuitos, Ditado de Fotos, Ditado de Superfícies, Arame, Decalques, Cópias, Ditado na Areia e Seqüências; **30 sinais e símbolos**, que trabalha com Mosaicos e Sons; **40 motricidade; 50 atividade e movimento; 60 movimento**, que envolve Séries, Decorações, Ritmos e Frases; **70 quebra-cabeças; 80 triagens**, de Objetos, Fotos e Palavras; **90 linguagem**, incluindo Conversação, Descrição e Narração; e **100 atividade dirigida**).

Partindo de um eixo – representado pela rubrica **50 atitude e movimento** – a programação do *Dossier F'* se constitui de três terços de natureza distinta e inclui séries de exercícios de movimentos, no *eixo central* (rubricas 40, 50 e 60); com caráter mais concreto, no terço localizado *à esquerda* (rubricas 10, 20 e 30); e de características mais abstratas, no terço *à*

direita (rubricas 70, 80 e 90). Toda situação proposta numa sessão é relacional, envolvendo materiais, indicações, terapeuta, sujeito e grupo, devendo ser privilegiados os três terços da organização das séries de exercícios.

As rubricas *estimativas, cópias e sinais e símbolos* pertencentes ao primeiro terço do *dossier* estimulam aspectos de recepção, com menor representação mental. *Linhas e superfícies, simetrias e volumes e linguagem* presentes no terceiro terço da organização do *dossier F'* privilegiam aspectos abstratos, de ação terapêutica e grande representação mental. As rubricas *tempo livre e atividade dirigida* são desenvolvidas com materiais do cotidiano (jogos, brinquedos, tintas, entre outros), tendo características mais abertas, permitindo maior liberdade de escolha, seleção e utilização de materiais e atividades e garantindo um espectro de possibilidades para desenvolver maior desembaraço pessoal e diversidade de movimentos e relações no jogo desencadeado pela programação deste *dossier* específico.

Depreende-se disto tudo que benefícios práticos podem ser esperados do emprego do Método Romain, tanto no que concerne a aspectos terapêuticos como em relação ao âmbito educacional para pessoas que apresentam necessidades especiais, bem como para aquelas que não mostram tais características.

O engajamento às situações propostas e a experiência vivida em um contexto Romain, pela mobilidade mental desencadeada pelo processo, possibilitam a criação de novas vias integrativas entre pensamento, ação e crítica, as quais passam a funcionar como substratos que propiciam o desencadeamento do aprender a pesquisar, do aprender a pensar, do aprender a aprender, do aprender a ser, numa transposição à vida cotidiana.

Em função disso, os ganhos mais significativos que se processam com o uso do Método Romain referem-se a aspectos como: valorização e aceitação de si mesmo e de suas capacidades e limitações; aceitação de desafios; responsabilidade; tolerância às frustrações; espírito crítico; postergação de satisfações; quebra de estereótipos e automatismos; superação de dificuldades para aprender e tomar decisões; melhora da atenção, da organização e da persistência; disponibilidade e mobilidade mental, emocional e motora; capacidade de mobilização de recursos internos na solução de problemas; fortalecimento de habilidades e competências pessoais e sociais.

Assim, com a finalidade de favorecer uma melhor compreensão do significado das considerações aqui apresentadas, o próximo capítulo mostra um *estudo de caso* em que é

detalhado o processo de evolução desencadeado pelo trabalho com o Método Romain, evidenciando que este método é muito mais que uma metodologia de trabalho de caráter terapêutico e educacional; trata-se de um convite, uma abertura para viver a vida em sua plenitude.

CAPÍTULO IV UM CASO EM FOCO

Para a realização deste trabalho, foi utilizada a metodologia de pesquisa de campo, com ênfase à técnica de *estudo de caso* e o emprego de entrevistas semi-estruturadas com o sujeito, seus pais e alguns professores. Ressalte-se que este *estudo de caso* abrange o período compreendido entre 2000 e 2004, dada a sua importância, ou melhor, dada a relevância do processo evolutivo vivenciado pelo sujeito no transcurso deste tempo – sendo que ele próprio, a família e outras pessoas com quem convive atribuem tais resultados ao atendimento terapêutico com utilização do Método Romain.

O caso descrito neste estudo é o de Rodrigo (nome fictício, conforme já explicitado), cuja queixa inicial era de dificuldades escolares acentuadas, especialmente na leitura-escrita, que o levavam a baixo rendimento acadêmico e conseqüente irregularidade de disposição para os estudos. Não tinha reprovações em sua vida escolar; entretanto, a família sempre providenciava acompanhamento de professores particulares e/ou Rodrigo era aprovado por Conselho de Classe. Ele reclamava, também, de extrema timidez nas situações escolares, manifestada por tremores, sudorese excessiva (principalmente nas mãos), dificuldades de expressar pensamentos e de mostrar seus conhecimentos e suas habilidades.

Na família, Rodrigo (primogênito de dois filhos) era tido como um garoto responsável, esforçado, mas bastante diferente do irmão caçula (mais extrovertido e com ótimo desempenho escolar). Os pais mostravam-se bastante presentes na dinâmica familiar, sendo que a mãe era quem tomava mais iniciativas para suprir as necessidades emocionais e sociais de Rodrigo (por exemplo, era ela quem participava mais de sua vida escolar, quem procurava atender às orientações para minimizar suas dificuldades, quem buscava os recursos e atendimentos específicos de que ele necessitava).

Rodrigo foi submetido a exames neurológicos e, posteriormente, encaminhado para psicodiagnóstico e atendimento pelo Método Romain. Na avaliação psicoeducacional, demonstrou facilidade para estabelecer vínculos, compreendendo e respondendo com rapidez às situações que lhe foram propostas, denotando habilidades verbais e de execução e evidenciando capacidade intelectual superior à média esperada para sua faixa etária. Na área acadêmica,

apresentou um quadro de dislexia, associado a disgrafia acentuada. Revelou características de personalidade orientada para o concreto, para o materialismo, com sentimentos de inibição, inferioridade e constrição, que o levavam a estabelecer e manter relações com o ambiente de forma controlada e pouco expansiva. Atitudes de desconfiança e cautela denotavam necessidades de apoio e segurança, de “sentir o chão onde pisava” e, associadas a depressão e confusão entre sentimentos, pensamentos, emoções e impulsos corporais vitais, geravam dificuldades de relacionamento interpessoal que interferiam na imagem que tinha de si mesmo e de suas capacidades e limitações.

Ao iniciar o trabalho com o Método Ramain, Rodrigo defrontou-se com situações que, para serem solucionadas, exigiam pesquisa e busca de recursos próprios e, aos poucos, foi mudando suas atitudes, demonstrando maior autoconfiança, capacidade de organização e de concentração, conseguindo estabelecer relação com o grupo, com o terapeuta e com o processo terapêutico e engajando-se num movimento de evolução, de crescimento pessoal.

Como não há avaliação quantitativa do desempenho do sujeito/grupo, no sentido estrito de comparação com parâmetros pré-estabelecidos ou em função do objeto e dos resultados, mas, sim, uma avaliação do engajamento da pessoa no processo, de sua evolução, de suas possibilidades de elaboração e de como se mostra na relação, é possível verificar que uma transformação pessoal foi desencadeada neste caso, transformação evidenciada pelo movimento evolutivo demonstrado por Rodrigo.

Foi reprovado, ao final da 1ª série do ensino médio, mas enfrentou com tranqüilidade esta situação, pela qual já esperava. Junto com a família, resolveu mudar de escola, o que trouxe a possibilidade de estabelecer outras relações com professores, colegas, ambiente escolar e a própria situação de aprendizagem. Nessa escola, desde o início, estabeleceram-se contatos com a direção, com a coordenação e com os professores, os quais foram orientados a oferecer recursos diversificados para que ele conseguisse superar as dificuldades acadêmicas manifestadas. No segundo semestre, Rodrigo passou a estudar em uma escola da rede pública de ensino e foi aprovado por média, ao final desse período letivo – situação já bastante diferente da vivenciada em anos anteriores e que evidenciava os benefícios do Método Ramain no âmbito escolar.

O Grupo de Ramain do qual participava completou o segundo período da programação do *Dossier F* e evoluiu no processo de *vir a ser* proporcionado pelas experiências

vividas. Foi possível observar as diversidades que se manifestavam em cada sessão ou a cada situação proposta pela programação do *Dossier F*³: a riqueza das trocas interpessoais foi o fator mais relevante nessa evolução. Contrariamente às condições anteriormente mostradas por ele, Rodrigo passou a relacionar-se melhor com os demais integrantes do grupo, numa interação rica e proveitosa para todos.

Além disso, a evolução de cada um dos participantes, especialmente de Rodrigo, foi notadamente marcada pelas respostas criativas e inovadoras que se apresentavam nos encontros, a partir do confronto proposto com a situação, as indicações, os materiais, o terapeuta e o outro, bem como pelas atitudes e reações percebidas pelas pessoas com quem conviviam, seja no lar, na escola ou na comunidade. A aplicabilidade do Método Raimon e os resultados desse trabalho foram sensivelmente percebidos por todos os envolvidos – participantes, familiares, professores, outros profissionais, terapeuta – na época em que foi desenvolvido o trabalho de grupo, bem como os efeitos persistiram, no caso de Rodrigo, mesmo após o encerramento desse processo terapêutico e educacional, podendo ser identificados nas situações por ele vivenciadas.

Ao iniciar a terceira série do ensino médio, mudou-se para a capital do estado, em busca de melhores recursos para completar sua formação escolar, passando a frequentar cursinho preparatório para o vestibular. Nesta época, conseguiu mostrar, também, um engajamento pessoal e um nível de responsabilidade e autonomia na condução de sua vida no dia a dia (embora ainda não tivesse uma independência financeira da família, morava sozinho e administrava a casa e os estudos).

Foi aprovado – com uma ótima classificação – no curso de Engenharia Civil, no final do ano de 2003, frequentando as aulas por um semestre letivo (em 2004). Contudo, percebeu que não era essa profissão que almejava e tomou a decisão de deixar o curso e voltar a fazer cursinho pré-vestibular, preparando-se para um outro concurso (Propaganda e Marketing), escolhido após um processo de orientação vocacional ao qual submeteu-se, tendo feito espontaneamente a busca deste recurso para solucionar os problemas que enfrentava. Tais estratégias denotam um nível de maturidade emocional e de autonomia bastante acentuado, evidenciando atitudes de engajamento, responsabilidade e senso crítico.

Rodrigo revelou, também, que, atualmente, quando encontra dificuldades na produção de algum material escrito ou na expressão de pensamentos, idéias e opiniões – sua maior dificuldade antes de participar do processo com o Método Raimon – escreve como acha

que deve ser ou deixa um espaço em branco, voltando, posteriormente, para analisar o contexto e buscar a grafia correta no próprio repertório ou em um dicionário ou outro recurso literário. Como pode ser enfatizado, neste caso, Rodrigo mostra que consegue mobilizar recursos internos para solucionar as questões problemáticas no âmbito escolar, demonstrando uma capacidade cada vez maior de entender e expressar significados em vários momentos – o que pode ser encarado como uma evidência das características da multiplicidade de habilidades e competências pessoais ressaltadas por Howard Gardner e desencadeadas pelo processo Romain.

Na opinião dos pais, era quase uma certeza que Rodrigo necessitaria de apoio para toda a vida; entretanto, ele demonstrou que isso não é a sua realidade. Para eles, Rodrigo tem mostrado, sim, muita *coragem* para enfrentar as situações com as quais se defronta no dia a dia, seja nas questões escolares, seja nas relações interpessoais ou mesmo no que se refere à independência pessoal, superando plenamente as limitações que apresentava anteriormente e até as expectativas de realização percebidas e manifestadas pelas pessoas com quem convive.

Este tipo de depoimento mostra, de forma clara, o que foi salientado anteriormente quanto ao que concerne às situações vivenciadas pelas pessoas que apresentam necessidades especiais: existe uma crença generalizada de que as condições apresentadas por essas pessoas têm um caráter definitivo, irrevogável, determinista. Contudo, tendo um cunho formal ou informal, a educação tem um papel fundamental na modificação destas condições e as estratégias e recursos mobilizados para essa finalidade pela escola e pelos educadores, pais e comunidade devem atender à diversidade, operacionalizando ações mais democráticas que garantam os direitos de cidadania a *todos*.

As atitudes demonstradas por Rodrigo e aqui apresentadas evidenciam o processo de *vir a ser*, de estar engajado consigo mesmo e com o que acontece no seu entorno. Neste sentido, vale destacar, ainda, a ênfase dada pelos diversos autores citados anteriormente a respeito do processo de inclusão, considerando que a educação e o ato educacional devem ser centrados na pessoa, promovendo a individualização do ensino de tal modo que atenda aos diferentes perfis cognitivos e ao potencial intelectual individual e permita à própria pessoa fazer escolhas e tomar decisões naquilo que é significativo para sua vida.

CAPÍTULO V PARA NÃO CONCLUIR

Pensar a inclusão é, antes de tudo, lidar com todas as formas de obstáculo que interferem na organização da escola da atualidade: obstáculos quanto à falta de continuidade política, obstáculos físicos, obstáculos quanto à continuidade dos programas de pré-escola e ensino fundamental, obstáculos entre educação especial e educação regular, obstáculos entre escola e trabalho.

Permitir e efetivar a construção de uma escola aberta à diversidade exige o resgate de inúmeros pré-conceitos e pré-concepções que sustentam o arcabouço de argumentos que acabam por fundamentar e legitimar, de forma inconsciente, a prática profissional excludente, elitista.

A crença de que é necessário ser especialista para ser professor de alunos com necessidades educacionais especiais é sedimentada tão somente pelo desconhecimento acerca do desenvolvimento humano. Todas as pessoas aprendem e um dos locais privilegiados de aprendizagem é a escola. Porém, cada pessoa aprende aquilo que pode realmente aproveitar nas situações vivenciadas no dia a dia, ou seja, aquilo que é significativo e necessário a sua realidade.

Por sua estruturação e pela complexidade proposta nas situações vivenciadas no grupo, o Método Ramain implica numa relação interpessoal indireta – não esbarrando em resistências emocionais que são freqüentemente características da adolescência e dificultam uma evolução pessoal satisfatória em muitos contextos onde o jovem está inserido.

Além disso, a avaliação, o julgamento e a crítica são dosados pela própria pessoa e não pelo terapeuta – cujo papel é o de levar o sujeito a questionar, a pesquisar o que realiza diante da proposta feita. Esta postura também pode ser adotada no contexto educacional, caracterizando uma alternativa para favorecer o senso crítico e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem.

Abre-se, assim, a possibilidade ao sujeito de perceber-se, perceber o objeto e perceber o outro de modo mais objetivo: os esquemas conceituais e os processos psicológicos mobilizados permitem maior flexibilidade de pensamento e autonomia, levando a um maior grau de adaptabilidade interna-externa e de fortalecimento da estrutura pessoal.

O Método Ramain, assim apresentado, pode ser empregado, como já foi destacado anteriormente, com finalidades educacionais e terapêuticas, cujos benefícios principais esperados referem-se, essencialmente, ao resgate da noção que o sujeito tem de si mesmo como ser engajado e ativo na vida e da complexidade que esta consciência carrega em seu bojo.

Com o processo desencadeado pelo trabalho proposto com o Método Ramain, a pessoa é levada a situar-se diante de inúmeras e diferentes solicitações, situar-se diante dos outros e, principalmente, situar-se diante de si mesma, desenvolvendo uma consciência individual – de suas habilidades e competências, de suas potencialidades e limitações – e um engajamento social ao mesmo tempo, o que possibilita uma ruptura dos estereótipos mentais, uma ampliação do nível de atenção e uma maior percepção de seus recursos internos para dar respostas criativas frente às situações do cotidiano com que se depara, fazer escolhas e tomar decisões com maior autonomia e senso crítico.

Enfim, como pressupôs Simonne Ramain, *desenvolvendo uma plasticidade nas percepções, uma mobilidade mental e uma função integrativa da consciência que permitem ao sujeito viver sua globalidade de modo livre e relacionado ao mesmo tempo.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS DO CONGRESSO DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO. Desafio para o novo milênio. v. 1 e 3. Foz do Iguaçu: nov/1988.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. A concepção da dificuldade de aprendizagem na atualidade. Encontro Paranaense de Psicopedagogia, 1., Encontro de Psicopedagogia de Maringá, 2. *Anais: Psicopedagogia no Paraná: trilhando novos caminhos para a inserção social do aprendiz e do profissional.* Maringá: Bertoni Gráfica e Editora, 2003. p. 9-16.

BESSION, Michel. Grupo e pessoa: lugar da formação – algumas questões para situar uma problemática. *Revista Labyrinthe.* Disponível em: http://www.caripsicologia.com.br/artigo_34.htm Acesso em: 08 de outubro de 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei 9394/96.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *A integração do aluno com deficiência na rede de ensino.* v. 1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEESP, s.d.

CARVALHO, Rosita Edler. Falando de integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e col. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, 1997. cap. 31. p. 202-209.

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.* Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Planejamento e administração escolar na educação inclusiva. *Temas em Educação III*. Jornada de Educação do Interior Paulista, 5., Jornada de educação da Futuro Congressos e Eventos, 10., 2004. Marília-SP/Curitiba-PR: Futuro Congressos e Eventos, 2004. p.153-156. 1 CD-ROM.

CORDE. *Lei 7853/89*.

DI DOMENICO, Viviane Galhanone Cunha & CASSETARI, Leila. *Métodos e técnicas de Pesquisa em psicologia: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: EDICON, 2002.

FAJARDO, Germain. Estruturas mentais e psicoterapia. *Revista Labyrinth em Português* (1). São Paulo: CARI – Departamento de Publicações, 1994. p. 4-5.

FAJARDO, Germain & NASSIF, Maria Clara. Educabilidade cognitiva: o Método Ramain. *Revista Aprender* (1). Curitiba: maio/julho, 2000. p. 36-40.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GUIMARÃES, Arthur. A inclusão que funciona. *Nova Escol*. (165). p. 42-47, setembro 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Contribuições da pesquisa e desenvolvimento de aplicações para o ensino inclusivo de deficientes mentais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e col. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, 1997. cap. 18. p. 113-118.

MRECH, Leny Magalhães. *O que é educação inclusiva?* Disponível em: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm Acesso em: 28 de abril de 2003.

NASSIF, Maria Clara. Aprender a pesquisar – aprender a pensar: o Ramain. *Revista Labyrinth em Português* (1). São Paulo: CARI – Departamento de Publicações, 1994. p. 6-15.

PARANÁ. *Constituição do Estado do Paraná*. Curitiba: 1989.

____. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação nº 02/03*. Curitiba: junho/2003.

____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Pessoa portadora de deficiência: integrar é o primeiro passo*. Curitiba: SEED/DEE, s.d.

____. SECRETARIA DE ESTADO DO EMPREGO E RELAÇÕES DO TRABALHO. *O trabalho e a pessoa com deficiência: manual informativo*. Curitiba: 1999.

____. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DO PROFESSOR. *Seminário Educação Inclusiva: um compromisso político com a diferença*. Faxinal do Céu: Centro de Capacitação, mar/2000. (Rosita Édler Carvalho – org.).

PAROLIN, Isabel. Dificuldades com a aprendizagem: a psicopedagogia hoje. *Revista Aprender*. (1). Curitiba: maio/julho 2000. p. 60-62.

____. *Pais educadores: é proibido proibir?* Porto Alegre: Mediação, 2004.

RAMAIN, Simonne & FAJARDO, Germain. *Structuration mentale par les exercices Ramain*. Paris: Epi Editeurs, 1975.

____. *Perception de soi par l'attitude et le mouvement*. Paris: Epi Editeurs, 1977.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1977.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér e col. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Ed. SENAC, 1997. cap. 10. p. 62-66.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Da clínica para a escola: compreensão das diferenças através da psicopedagogia. Encontro Paranaense de Psicopedagogia, 1., Encontro de Psicopedagogia de Maringá, 2. *Anais: Psicopedagogia no Paraná: trilhando novos caminhos para a inserção social do aprendiz e do profissional*. Maringá: Bertoni Gráfica e Editora, 2003a. p. 36-40.

_____. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Sociedade inclusiva. Quem cabe no seu TODOS?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.