

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência
intelectual?**

MARCELA FRANCIS COSTA LIMA

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

O QUE SIGNIFICA MEDIAR O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

MARCELA FRANCIS COSTA LIMA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha: Estudos contemporâneos e práticas educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Denise Pletsch

Nova Iguaçu, RJ

Janeiro de 2017

371.9098153

L732q

T

Lima, Marcela Francis Costa.

O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?. - 2017.

171 f. : il.

Orientadora: Márcia Denise Pletsch.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Bibliografia: f. 148-154.

1. Educação inclusiva - Baixada Fluminense (RJ) - Teses. 2. Incapacidade intelectual - Teses. 3. Mediação - Teses. 4. Didática - Teses. I. Pletsch, Márcia Denise. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

MARCELA FRANCIS COSTA LIMA

**“O QUE SIGNIFICA MEDIAR O PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL? ”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 31/01/2017.

BANCA EXAMINADORA


Prof(a). Dr(a). MÁRCIA DENISE PLETSCH - UFRRJ - Orientador(a)


Prof(a). Dr(a). CARLOS ROBERTO DE CARVALHO - UFRRJ


Prof(a). Dr(a). REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS - UNIVALI


Prof(a). Dr(a). FLÁVIA FAISSAL DE SOUZA - UERJ

Seropédica (RJ)
Janeiro/2017

Lutar contra os preconceitos, os estigmas, os rótulos, em outras palavras, contra os signos da insuficiência ou da deficiência na escola, também importantes barreiras à inserção sociocultural dos deficientes, exige que tenhamos consciência clara e corajosa de que estamos aprisionados e de que nossa luta deve ir além da defesa de uma escola para todos. Para que se tenham educação, trabalho, respeito e acolhimento e um modelo de escola que não expulsa pobres, deficientes, adolescentes e jovens infratores, homossexuais, negros, índios ou imigrantes é necessária uma convicção bastante corajosa e consistente de que não devemos cair na tentação de sermos “reformistas” de uma ou outra instituição, de uma ou outra prática social, de um ou outro modo de agir dentro e fora da escola. Há de se ter um projeto coletivo de inserção dos que estão à margem dos bens da humanidade – seja porque são deficientes, seja porque não produzem para aumentar os lucros das grandes empresas. É necessário um trabalho coletivo, organizado e intencional para modificar, de forma duradoura, a internalização da opressão que, nas palavras de Mészáros (2005), sustenta a concepção dominante do mundo (PADILHA, 2014, p. 107).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que enfrentam diariamente a complexidade do fazer pedagógico em suas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a. Márcia Denise Pletsch por todas as orientações e ensinamentos que foram determinantes na construção desse trabalho. Agradeço a paciência, o tempo dedicado, a compreensão com as minhas dificuldades, e principalmente todos os desafios impostos que sempre me fazem avançar profissionalmente. Muito obrigada por tudo!

Aos professores Flavia Faissal, Regina Hostins e Carlos Roberto por terem aceitado o convite para compor a banca, pelo tempo dedicado na leitura dessa dissertação, e por compartilharem comigo seus saberes e experiência profissional através das considerações sobre esse trabalho.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa ObEE pelas trocas de experiência, pelos trabalhos construídos colaborativamente, pelos debates e discussões, e principalmente por terem construído esse trabalho comigo. Todos vocês foram muito importantes nessa construção, sou grata a todos!

Aos professores do “Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc)” pelos debates em sala de aula e pelas contribuições significativas que acrescentaram a essa pesquisa. Agradeço também a toda a turma de mestrado 2015.

A CAPES e ao projeto Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), por financiar essa pesquisa e me proporcionar à oportunidade de ampliar as minhas reflexões sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.

Aos meus familiares pelo carinho, compreensão e incentivo constante. Obrigada por terem acreditado em mim e por sempre me apoiarem na realização dos meus objetivos de vida.

RESUMO

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? Concepções e práticas docentes.** 2017. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2017.

A presente dissertação vincula-se a linha de pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) intitulado “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”. Participam desse projeto três programas de Pós-Graduação, a saber: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Esta dissertação tem como objetivo analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, nas classes comuns de escolas da Baixada Fluminense. Para isso, os seguintes objetivos específicos foram delineados: analisar as concepções de mediação e inclusão escolar na perspectiva dos professores; identificar o nível de envolvimento dos alunos com deficiência intelectual e suas aprendizagens neste processo. Como fundamentação teórica, nos remetemos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. A metodologia apoiou-se na perspectiva qualitativa por acreditarmos que pesquisas dessa envergadura nos possibilitam uma análise que considera as particularidades da realidade investigada. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação em sala de aula, a escala de envolvimento, entrevistas abertas e questionários semiestruturados. Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo que nos permitiu relacionar os dados obtidos na pesquisa com o referencial teórico que norteia o estudo. Sob esses aspectos, após a análise dos dados, os resultados apontam que o nível de envolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual nas atividades propostas está inteiramente relacionado com as mediações pedagógicas direcionadas aos mesmos. Além disso, os dados evidenciaram que as mediações de qualidade funcionam como compensatórias no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, proporcionando a aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, ficou evidente que não é qualquer tipo de mediação que propicia possibilidades de aprendizagem para os sujeitos com deficiência intelectual. A pesquisa também apresenta as concepções docentes sobre a política de inclusão escolar, a perspectiva histórico-cultural e seus conceitos. Por fim, são apresentadas reflexões contemporâneas sobre o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual na Baixada Fluminense.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Deficiência Intelectual. Perspectiva histórico-cultural. Políticas de educação inclusiva.

ABSTRACT

LIMA, Marcela Francis Costa. **What does it mean to mediate the process of schooling of students with intellectual disabilities?** 2017. 171p. Dissertation (Master in Education) Institute of Education / Multidisciplinary Institute / PPGEduc / Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2017.

This dissertation is linked to the line of research: Contemporary Studies and Educational Practices of the Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands (PPGEduc) of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ) and the Observatory of Education Program (OBEDUC), funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) entitled "The schooling of students with intellectual disabilities: public policies, cognitive processes and evaluation of learning". Three postgraduate programs participate in this project: Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), State University of Santa Catarina (UDESC) and University of Vale do Itajaí (UNIVALI). This dissertation aims to analyze the multiple dimensions of school inclusion, at the interfaces between the teaching conceptions and the mediation processes of the learning of students with intellectual disabilities, in the common classes of schools in the Baixada Fluminense. For this, the following specific objectives were outlined: analyze the conceptions of mediation and school inclusion from the perspective of teachers; Identify the level of involvement of students with intellectual disabilities and their learning in this process. As a theoretical basis, we refer to the historical-cultural perspective of Vygotsky. The methodology was based on the qualitative perspective because we believe that research of this magnitude allows us an analysis that considers the particularities of the investigated reality. As data collection instruments, we used classroom observation, the scale of involvement, open interviews and semi-structured questionnaires. For the analysis of the data we used the content analysis that allowed us to relate the data obtained in the research with the theoretical reference that guides the study. In these aspects, after the data analysis, the results indicate that the level of involvement of the subjects with intellectual disability in the proposed activities is entirely related to the pedagogical mediations directed to them. In addition, the data showed that quality mediations work as compensatory in the schooling process of subjects with intellectual disability, providing the acquisition of scientific concepts and the development of higher psychological functions. However, it has become clear that it is not any kind of mediation that provides learning opportunities for people with intellectual disabilities. The research also presents the teaching conceptions about the policy of school inclusion, the historical-cultural perspective and its concepts. Finally, contemporary reflections on the schooling process of students with intellectual disabilities in the Baixada Fluminense are presented.

Keywords: School mediation. Intellectual Disability. Historical-cultural perspective. Inclusive education policies

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Pesquisas sobre a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.....	39
Quadro 2 – Pesquisas sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.....	39
Quadro 3 – Eixos de Análise.....	40
Quadro 4 – Fases da Elaboração conceitual.....	65
Figura 1 – Mapa conceitual sobre a inter-relação dos conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski.....	68
Tabela 1 - Extensão territorial e populacional dos municípios da Baixada fluminense...	73
Quadro 5 – Organização geral de análise dos dados do capítulo 4.....	80
Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas por deficiências na Baixada Fluminense.....	81
Gráfico 2 – Perfil formativo dos profissionais participantes do curso de formação continuada.....	82
Gráfico 3 – Conhecimentos docentes acerca da perspectiva histórico-cultural.....	84
Gráfico 4 – Perspectivas docentes sobre o conceito de mediação.....	89
Quadro 6 - Organização geral de análise dos dados do capítulo 5.....	108
Quadro 7 – Atividades gerais e o nível de envolvimento de Tainá.....	109
Quadro 8 – Escala individual de Tainá – Sessão 1 Matemática.....	110
Quadro 9 – Escala individual de Tainá – Sessão 2 Língua Portuguesa.....	113
Quadro 10 – Escala individual de Tainá – Sessão 3 Ciências.....	116
Quadro 11 – Escala individual de Tainá – Sessão 4 Artes.....	118
Quadro 12 – Atividades gerais e o nível de envolvimento de Sérgio.....	123
Quadro 13 – Escala individual de Sérgio – Sessão 1 Língua Portuguesa.....	124
Quadro 14 – Escala Individual de Sérgio – Sessão 2 Educação Física.....	128
Quadro 15 – Escala individual de Sérgio – Sessão 3 Ciências.....	132
Quadro 16 – Escala individual de Sérgio – Sessão 4 Matemática.....	138
Gráfico 5 – Relação da mediação com o envolvimento de Tainá nas atividades.....	141
Gráfico 6 – Relação da mediação com o envolvimento de Sérgio nas atividades.....	142

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Edital de seleção para participantes do curso de extensão.....	156
Anexo B - Ficha de inscrição – professores da rede pública de ensino.....	160
Anexo C - Termo de compromisso – Professores da rede pública de ensino.....	161
Anexo D - Tabela com a organização das aulas do curso de extensão.....	162
Anexo E - Primeiro questionário semiestruturado utilizado no curso de formação continuada.....	164
Anexo F - Segundo questionário semiestruturado utilizado no curso de formação continuada.....	169

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Deficiência intelectual
DM	Deficiência múltipla
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de jovens e adultos
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FPS	Funções psicológicas superiores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades educacionais especiais
OBEDUC	Observatório de Educação
ObEE	Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRMs	Sala de recursos multifuncionais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I ASPECTOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A LUZ DAS DIRETRIZES POLÍTICAS E PESQUISAS.....	21
1.1 Breves considerações sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual.....	21
1.2 Possibilidades de escolarização de alunos com deficiência intelectual: o que dizem as pesquisas recentes?.....	38
CAPÍTULO II CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE MEDIAÇÃO A LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI.....	46
2.1 Os conceitos de signo e instrumento e a sua relação com a mediação.....	55
2.2 Uma reflexão sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.....	63
CAPÍTULO III CAMINHOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	71
3.1 O que é a pesquisa qualitativa?.....	71
3.2 Contexto da pesquisa.....	73
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	77
3.4 Procedimento de coleta de dados.....	77
3.4 Análise dos dados.....	78
CAPÍTULO IV O QUE PENSAM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI E SEUS CONCEITOS APLICADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?.....	80
4.1 Concepções docentes sobre a política de inclusão escolar.....	84
4.2 Concepções docentes sobre o conceito de mediação.....	88
4.3 Concepções docentes sobre os processos psicológicos superiores.....	99

CAPÍTULO V PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	108
5.1 Análise das escalas de envolvimento de Tainá.....	109
5.2 Análise da atividade de Matemática – 1º sessão.....	110
5.3 Análise da atividade de Língua Portuguesa.....	113
5.4 Análise da atividade de Ciências.....	116
5.5 Análise da atividade de Artes.....	118
5.6 Análise das escalas de envolvimento de Sérgio.....	123
5.7 Análise da atividade de Língua Portuguesa.....	124
5.8 Análise da atividade de Educação Física.....	128
5.9 Análise da atividade de Ciências.....	132
5.10 Análise da atividade de Matemática.....	138
5.11 Análise geral das escalas de envolvimento e considerações sobre o conceito de compensação.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

[...] devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; [...] devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; [...] devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano (PADILHA, 2014, p. 102).

Nos últimos anos tem se ampliado as discussões em torno da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Nesse contexto reconhece-se cada vez mais a urgência de uma educação de qualidade para todos. Assim surgiu a necessidade de entender como tem sido concebido o processo de escolarização de pessoas com deficiências em nosso país.

Vale ressaltar que historicamente a educação das pessoas com deficiências, sobretudo nos casos mais severos, foi contraditoriamente pautada na crença em sua ineducabilidade. Em que pesem as iniciativas anteriores, no Brasil, os debates sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas intensificaram-se a partir dos anos 2000, especialmente a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010)¹.

No caso da inclusão de alunos com deficiência intelectual² em turmas comuns de ensino várias são as barreiras descritas por diferentes autores (BRAUN, 2012; SOUZA, 2013; PLETSCHE & GLAT, 2012; PADILHA, 2014; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2016; CAMPOS, 2016; SILVA, 2016; MENDES, 2016) para efetivar a sua plena participação e inserção nos processos de aprendizagem de conceitos científicos em contextos comuns de ensino. Mas, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial (BRASIL, 2009), esta questão tem recebido mais atenção nas discussões acadêmicas e

¹ Para uma análise pormenorizada ver Pletsch (2011) que discute amplamente as políticas implementadas no Governo Lula.

² O referido termo vem sendo indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). De acordo com a entidade, a deficiência intelectual caracteriza-se por “limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como na conduta adaptativa e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAIDD, 2010, p.31). Não pretendemos promover uma discussão sobre o termo nessa dissertação.

políticas, pois foi a partir de tais políticas e diretrizes que o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual ampliou nas escolas públicas.

Apesar dos avanços, pesquisas recentes têm evidenciado que discussões sobre o processo de aprendizagem de tais sujeitos ainda são muito poucas diante a demanda. Por exemplo, Almeida (2016) realizou em sua dissertação uma pesquisa nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Seu levantamento bibliográfico foi norteado pelos descritores: deficiência intelectual e deficiência mental inicialmente, em seguida delimitou um filtro de análise, destes trabalhos, uma leitura dos títulos, objetivo geral, ano de publicação, e palavras-chaves. Foram encontrados 200 trabalhos distribuídos em 46 teses e 154 dissertações publicadas, no período de 2001 a 2015, nos referidos bancos de dados. Porém, a partir de análise mais aprofundada, Almeida (2016) verificou que somente 10 desses trabalhos tinham como tema o processo de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Esse dado é muito significativo e reforça a importância de pesquisas que discutam as práticas pedagógicas realizadas como estratégias de inclusão escolar para sujeitos com deficiência intelectual.

Diante o exposto a presente pesquisa se propõe a refletir sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual matriculados nas redes comuns de ensino da Baixada Fluminense. Dessa maneira, nos debruçamos nesse estudo a refletir sobre o conceito de mediação da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007, 2010, 2014, 2012, 2012a) que consiste no nosso principal referencial teórico, para pensarmos práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual.

O conceito de mediação possui várias interpretações. Nessa investigação nos dedicamos a refletir sobre a sua importância como compensatória no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual a partir da prática docente. Para isso é necessário que sejam realizadas com esses sujeitos mediações de qualidade que levem a um ensino fecundo como denominam alguns pesquisadores da área (PADILHA, 2014; OLIVEIRA, 2014).

Essas autoras evidenciam em seus estudos a importância de uma perspectiva positiva docente em relação à aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual para que tais práticas sejam possíveis no âmbito escolar. Nesse sentido, nossa pesquisa vai ao encontro de outros estudos realizados na área tendo como foco a aprendizagem de

conceitos científicos por sujeitos com deficiência intelectual (SILVA, 2016; MENDES, 2016).

Vale mencionar que nossa reflexão sobre o conceito de mediação e sua importância no processo de aprendizagem de sujeitos com deficiência iniciaram-se no ano de 2013 quando tivemos a oportunidade de trabalhar como mediadora de um sujeito com autismo matriculado em uma escola comum de ensino particular no Município do Rio de Janeiro. Diante o desafio imposto nos dedicamos a estudar como seria esse processo de mediação. Para tal focamos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Esses estudos culminaram em nossa monografia de conclusão do curso de Pedagogia no ano de 2014 realizado no Instituto Multidisciplinar Campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (LIMA, 2014).

Igualmente sinalizamos que a participação no Grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem” (ObEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ, desde 2009, ainda no início da graduação em Pedagogia, tem nos propiciado reflexões muito significativas sobre a perspectiva histórico-cultural e nos permitiu acompanhar a implementação da política de educação inclusiva no contexto da Baixada Fluminense.

Diante do exposto nessa pesquisa elencamos como pergunta central o que significa mediar o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual? Com o objetivo de trazer reflexões contemporâneas que contribuam com o avanço científico na área especificamos como objetivo geral analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns de escolas da Baixada Fluminense. Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

- Analisar as concepções sobre a mediação e inclusão escolar na perspectiva dos professores;
- Identificar o nível de envolvimento de alunos com deficiência intelectual e suas aprendizagens neste processo.

Como metodologia nos pautamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 1984, 1995) por acreditarmos que pesquisas dessa envergadura nos possibilita uma análise crítica e intensa de uma determinada realidade, assim como a busca pela compreensão da realidade investigada de forma completa. Além disso, acreditamos que a

pesquisa qualitativa dialoga com a perspectiva histórico-cultural que será o nosso principal referencial teórico para a análise dos dados obtidos.

Nosso campo de pesquisa foi a Baixada Fluminense, mais especificamente sete redes de ensino a saber: Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, São João de Meriti e Nilópolis. Iniciamos a nossa coleta de dados em março de 2015 durante o curso de formação continuada, no qual foram investigadas a partir da aplicação de questionários semiestruturados quais as concepções dos professores da Baixada Fluminense a respeito das diversas questões relacionadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual e sobre os conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, dentre os quais o conceito de mediação.

O Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, foi promovido pelo ObEE, por meio dos projetos “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” desenvolvido em rede conforme já mencionado anteriormente e pelo projeto “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Paralelamente em agosto de 2015 iniciamos as observações em sala de aula tendo como instrumento de coleta de dados a Escala de Envolvimento A referida escala foi traduzida e adaptada da escala original The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC) (LEAVERS, 1994a). Para a aplicação da Escala de Envolvimento tivemos como base as pesquisas de Cathcart (2011), Silva (2016) e Mendes (2016) que foram pesquisadoras que traduziram, adaptaram e aplicaram a Escala de Envolvimento no Brasil.

Em nossa investigação foram realizadas observações em sala de aula de ensino comum com sujeitos com deficiência intelectual. Ao todo participaram 7 sujeitos, contudo nessa pesquisa selecionamos apenas 2 sujeitos para analisarmos as práticas pedagógicas e as mediações direcionadas aos mesmos, assim como a relação com o nível de envolvimento apresentado por tais sujeitos em cada atividade.

Para apresentar nossa investigação organizamos a dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo “Aspectos sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz das diretrizes políticas e pesquisas” apresentamos um breve retrospecto histórico sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. Em sequência

destacamos as principais iniciativas realizadas no âmbito da Educação Especial desde a década de 1970 até a política atual promovendo uma discussão sobre as principais diretrizes responsáveis pela implementação da política de inclusão escolar no cenário educacional brasileiro. Para tal nos baseamos em autores de referência nessa área de estudo como Pessotti, (1984); Mazzotta, (2005); Januzzi, (1985, 2004, 2007); Mendes, (1995); Fonseca, (1995); Marques, (2001); Pletsch, (2014); Oliveira, (2014); Mendes, Tannus-Valadão & D’Affonseca, (2016); Mendes, Tannus-Valadão & Milanesi, (2016). Dando prosseguimento ao capítulo nos debruçamos nos resultados de pesquisas recentes que discutem o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, a saber: Oliveira (2016), Cathcart (2011), Silva (2016), Mendes (2016), Campos (2016), Avila (2015), Marin (2015), Souza (2013), Braun (2012), Almeida (2016).

O segundo capítulo “Considerações sobre o conceito de mediação a luz da perspectiva histórico-cultural de Vigotski” discute o conceito de mediação e evidencia a relação existente entre esse conceito e outros da perspectiva histórico-cultural, a qual consideramos imprescindíveis para compreender o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. Com base nos estudiosos da área (PINO, 1991; OLIVEIRA, 1993; VAN DER VEER E VALSINER, 2009; REGO, 2014; SMOLKA, 2000; PINO, 2005; BARROCO, 2011; FRIEDRICH, 2012; SOUZA, DAINÉZ & MAGIOLINO, 2015) e no próprio Vigotski (2007, 2010, 2012, 2012a, 2014) trouxemos a definição do conceito de mediação e a relação do mesmo com os conceitos como signo e instrumento, internalização, zona de desenvolvimento proximal, elaboração conceitual e as funções psicológicas superiores. Ao final do capítulo apresentamos um mapa conceitual mostrando à maneira como concebemos a relação existente entre tais conceitos e as implicações dos mesmos no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, assim como trouxemos a nossa perspectiva sobre a mediação pedagógica.

O terceiro capítulo “Caminhos e percursos metodológicos” destina-se a explicitar os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Nossa investigação foi pautada nos pressupostos da pesquisa qualitativa e nos aportamos aos estudos de André (1995) para o embasamento teórico. Nesse contexto apresentamos nosso campo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Além disso, apresentamos os sujeitos de nossa pesquisa e como se deu o processo de escolha dos mesmos. Para a análise dos dados nos ancoramos nos pressupostos da análise de conteúdo tendo como base diversos estudos

realizados na área de Educação Especial (PLETSCH, 2014; ROCHA, 2014; AVILA, 2015; OLIVEIRA, 2016; CAMPOS, 2016; ALMEIDA, 2016).

No quarto capítulo “O que pensam os profissionais da educação sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus conceitos?” inicialmente apresentamos as concepções docentes sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e os conceitos de mediação, processos psicológicos superiores e a relação entre signo e linguagem. Desse modo promovemos uma discussão com base em Vigotski (2007, 2012) sobre a importância de tais conceitos no processo de escolarização e na aquisição de conceitos científicos de sujeitos com deficiência intelectual. A partir disso, apresentamos as concepções dos profissionais da educação sobre a política de Educação Inclusiva e os saberes que julgam necessário a prática docente com sujeitos com deficiência intelectual. Por fim, analisamos o impacto do curso de formação continuada no processo formativo de tais profissionais.

No quinto capítulo “Práticas docentes com alunos com deficiência intelectual: um olhar sobre a mediação pedagógica” nos reportamos a análise das práticas pedagógicas docentes tendo como base a Escala de Envolvimento. Realizamos uma análise de cada atividade problematizando e trazendo reflexões sobre possíveis estratégias que podem ser utilizadas a partir da mediação com sujeitos com deficiência intelectual. Por fim apresentamos uma análise geral das escalas de envolvimento destacando os pontos que consideramos mais significativos e relacionamos o nível de envolvimento dos alunos com as mediações realizadas. De modo geral, nesse capítulo, nos reportamos a vários autores estudiosos da perspectiva histórico-cultural para embasar a discussão (DÍAZ, 2012, GLAT & PLETSCH, 2011, PADILHA, 2014, KASSAR, 2015, MENDES, HOEPERS & AMARAL, 2015, MENDES, 2016, SILVA, 2016, BRAUN, 2012; MARIN, 2015; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Por fim, concluímos essa pesquisa destacando os principais resultados nela obtidos e enfatizando a necessidade de que mais estudos sejam realizados no âmbito da escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL A LUZ DAS DIRETRIZES POLÍTICAS E PESQUISAS

A premissa geral que parto e que, em minha opinião, deve ser colocada sobre a base do estudo científico sobre o desenvolvimento do retardo mental, é a concepção da unidade das leis que regem o desenvolvimento de crianças normais e mentalmente atrasada. É claro que esta tese de nenhuma forma nega o fato de que as leis do desenvolvimento da criança retardada adquirem uma expressão qualitativa peculiar e específica e que a tarefa não se limita à determinação da sua unidade. A tarefa é mostrar que as leis do desenvolvimento da criança, único em sua essência e seus princípios, adquirem a sua expressão concreta e específica aplicada à criança retardada. Esta é a premissa Primeira, a premissa central sobre o qual deve falar a partir do início (VIGOTSKI, 2012, p.133, tradução nossa).

Este capítulo tem como objetivo discutir as principais diretrizes políticas norteadoras do processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência intelectual. Inicialmente faremos uma breve contextualização histórica sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual relacionando com as políticas que foram sendo criadas para esse público. A partir disso, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e em pesquisas recentes traremos reflexões e questionamentos contemporâneos que nos permitam repensar as práticas pedagógicas cotidianas voltadas para esses sujeitos. Para cumprir tais objetivos usaremos pesquisas sobre a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, como: Pessotti (1984), Pimentel (2007), Catchart (2011) Vigotski (2012), Braun (2012), Silva (2013), Pletsch (2014), Padilha (2014), Marin (2015), Almeida (2016), Oliveira (2016) Silva (2016), Mendes (2016) entre outros.

1.1. Breves considerações sobre a educação de pessoas com deficiência intelectual

A escolarização de alunos com deficiência intelectual vem sendo discutida e problematizada há muitos anos, apesar dos grandes avanços na área, ainda temos um longo caminho para percorrer. Sabe-se que os estudos e pesquisas específicas para pessoas com deficiência, são muito recentes.

Por muito tempo esses sujeitos foram segregados em nossa sociedade, considerados anormais, filhos do mal ou representações do demônio. Em algumas civilizações antigas

como Esparta, eles eram exterminados, pois não era admitido a sua condição humana (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 2005; PLETSCH, 2014).

Com o advento do cristianismo e sua propagação esse cenário foi se modificando, a sobrevivência das pessoas com deficiência foi garantida pela caridade. O tratamento violento que recebiam foi atenuado, deixaram de ser abandonados, rejeitados e eliminados, pois “receberam o status de “humanos”, provenientes de “Deus”, agraciados por terem uma “alma” (PLETSCH, 2014, p. 106)”. Contudo, nesse período, mantinha-se uma visão ambivalente da pessoa com deficiência, interligada a uma visão teológica. Os mesmos eram considerados culpados por sua deficiência, que era considerada um castigo enviado dos céus por seus pecados. Por outro lado, eram cuidados pelos conventos e asilos, recebiam alimentação e abrigo (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 2005; PLETSCH, 2014).

Segundo Pletsch (2014) e Fonseca (1995) o desenvolvimento humano e a deficiência intelectual nessa fase, eram compreendidos como algo pré-formado não era considerado nenhum tipo de relação ou interferência com o contexto social em que o indivíduo estava inserido. No século XVI passou-se a cogitar a hipótese de que a deficiência tinha uma origem orgânica, desse modo à visão teológica existente passou a ser questionada.

Somente no século XIX, através do trabalho do médico Jean Itard³ (1774-1838) com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”, as pessoas com deficiência intelectual começaram a ser consideradas suscetíveis de serem educadas. Esse trabalho fez com que o médico Jean Itard fosse considerado o primeiro teórico de Educação Especial, sua metodologia era baseada numa visão empirista do conhecimento (PLETSCH, 2014).

Outra contribuição significativa foi a de Édouard Séguin (1774-1834), adepto de Itard. De acordo com Pletsch,

O trabalho de Séguin pode ser considerado um marco, pois além dos estudos teóricos e do método educacional criado para deficientes mentais, dedicou-se ao desenvolvimento de serviços, criando, em 1837, a primeira escola para deficientes mentais. Além disso, foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência. Esta

³ Os métodos utilizados para educar Victor e todo o trabalho de Itard foram descritos na obra *Mémoire sur les premiers développements* de Victor de l' Aveyron, publicado em 1801. No Brasil, a Editora Cortez foi a responsável pela tradução para o português dos relatórios de Itard (PLETSCH, 2014).

instituição, fundada em 1876, é conhecida atualmente como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (2014, p.107).

Séguin foi o primeiro pensador a propor uma teoria psicogenética⁴ da deficiência intelectual, criticou severamente a prevalência da visão médica de incurabilidade da deficiência intelectual. Em suas palavras: “Em suma, eu acuso os médicos por não terem nem observado, nem tratado, nem definido, nem analisado a idiotia, e de terem falado demais sobre ela” (SÉGUIN apud PESSOTTI, 1984, p.109).

Entendemos que os estudos e pesquisas realizadas por Itard, Séguin e outros foram de suma importância e representaram um grande progresso nos estudos sobre a “educabilidade” das pessoas com deficiência. Entretanto, os conhecimentos e concepções relacionados ao desenvolvimento desses sujeitos eram baseados em um modelo clínico, sustentado por um diagnóstico médico, com uma visão organicista/biológica.

Sabemos que tal concepção comprometeu o desenvolvimento de muitas pessoas com deficiência nessa época, pois as teorias eram pautadas levando em consideração as impossibilidades dos sujeitos. Além disso, uma deficiência como a intelectual era vista como algo incurável, impossível de ser superado. Tais argumentos foram tão fortes, que perduram até hoje no meio social, muitos ainda veem esses sujeitos na perspectiva das impossibilidades.

Esse ponto de vista começou a mudar somente a partir do século XX, com a introdução do uso das medidas de QI, por Alfred Binet. Tais testes se expandiram rapidamente e também foram usados politicamente para justificar direcionamentos daqueles sujeitos que expressavam comportamentos sociais não desejáveis (MENDES, 1995).

No Brasil os testes de QI foram empregados para classificar os alunos em “imaturos”, possíveis “alunos excepcionais”⁵ e “maduros” para a aprendizagem. Esse feito requer notoriedade, pois colaborou eminentemente para o aumento expressivo das classes especiais nas décadas de 1960 e 1970 (SCHNEIDER, 2003; MAZZOTTA, 2005;

⁴ A epistemologia genética de Piaget ou teoria psicogenética é a mais conhecida concepção construtivista sobre a formação da inteligência humana. Sobre o assunto ver La Taille; Oliveira; Dantas (1992).

⁵ Terminologia usada na época para designar pessoas com deficiência intelectual. (PLETSCH, 2014).

PLETSCH, 2014). O estudo científico sobre a deficiência intelectual obteve espaço a partir de Binet.

Os debates passaram a girar em torno das inter-relações entre descrições educacionais, biológicas e sociais. Desse modo, irrompeu a concepção interacionista de desenvolvimento humano, na qual a interação do indivíduo com o meio era privilegiada. Porém, a deficiência intelectual permaneceu sendo vista como incurável organicamente e passível de verificação por meio de testes padronizados (MENDES, 1995; FONSECA, 1995; MARQUES, 2001; PLETSCH, 2014).

Mediante esse breve retrospecto histórico podemos perceber quantos estigmas as pessoas com deficiência receberam ao longo dos anos, sobretudo as pessoas com deficiência intelectual, que sempre foram consideradas incapazes de aprender ou desenvolver-se socialmente.

A partir do final do século XIX, medidas significativas para a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, foram sendo tomadas por parte do governo ao longo dos anos, com o intuito de solucionar tal problema social. Nesse capítulo trataremos um resumo⁶ das últimas décadas, somente com os fatos considerados mais significativos nesse processo no Brasil.

Nesse sentido vale esclarecer que a educação de pessoas com deficiência, foi ganhando mais atenção com o passar do tempo no Brasil, principalmente, a partir de interesse políticos e econômicos. Na década de 1970 a escolarização de tais sujeitos foi assumida pelo Estado com a institucionalização oficial da Educação Especial por meio da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁷ (GLAT & BLANCO, 2009; SOUZA, 2013; PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016).

Até a criação da CENESP poucas iniciativas haviam sido organizadas por parte do governo com o objetivo de atender as reais demandas das pessoas com deficiências, sobretudo os sujeitos com deficiência intelectual. “Antes da criação do CENESP tais iniciativas se davam por meio de campanhas específicas dirigidas para pessoas com diferentes deficiências. Já, a escolarização, ocorria em instituições privadas como na

⁶ Para um maior conhecimento histórico do processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, ver Jannuzzi (1985, 2004, 2007).

⁷ Nos anos de 1980, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual foi fechada em 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello. Em 1992, após a sua saída da presidência, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Especial e foi extinta em 2011, quando suas ações passaram para uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016).

Sociedade Pestalozzi e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES)” (PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016, p. 3).

Outro fato significativo que podemos destacar sobre a implementação da CENESP, foi a forte influência norte-americana. Essa influência também se estendeu à reforma universitária, a reforma do ensino primário e secundário, e a profissionalização no ensino médio (antigo segundo grau). Todas essas reformas e a implementação da CENESP foram assessoradas por técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, por meio dos acordos MEC/USAID⁸ (KASSAR, 2013; SOUZA, 2013; RAFANTE, 2015; PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016). As primeiras iniciativas de formação de professores em Educação Especial surgiram a partir desses acordos. De modo geral essas formações foram realizadas no exterior, principalmente nos Estados Unidos. Segundo Rafante (2015) no Brasil, a institucionalização da Educação Especial, também teve a influência da Organização das Nações Unidas (ONU).

Na década de 1980 os principais marcos foram negativos como o aumento das desigualdades socioeconômicas e a deterioração dos indicadores sociais na América Latina, fatos que levaram o período a ficar conhecido como a década perdida. Tais indicativos não foram diferentes no Brasil. O período foi fortemente marcado pela ampliação das privatizações, ajuste fiscal, retração dos direitos sociais, desregulação financeira, desregulamentação da economia, assim como a luta pela redemocratização (SOUZA, 2013; PLETSCH, 2014; PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016).

Mediante esse cenário de redemocratização, após vinte anos de ditadura militar, o povo Brasileiro começou a se organizar em busca de direitos, de uma maior participação nas decisões políticas e de uma mudança social frente às adversidades sociais existentes na época. Em 1988 conquistamos a proclamação de uma nova Constituição, que veio garantindo uma série de direitos sociais, sobretudo na área da saúde e educação. Segundo Pletsch, Araújo e Lima (2016) “o texto da Constituição estabelece a educação como *dever do estado e determina que o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência ocorra preferencialmente, no ensino regular*” (p. 3, grifo das autoras).

Consideramos tais diretrizes apresentadas pela nova Constituição um marco na escolarização dos sujeitos com deficiência, pois pela primeira vez o Estado assumiu a educação das pessoas com deficiência e declarou que seja prioritariamente em escolas regulares. O art. 208 traz o seguinte texto: “O dever do Estado com a educação será

⁸ United States Agency International for Development.

efetivado mediante a garantia de: [...]: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Compreendemos que tal fato traz uma mudança histórica marcante na concepção sobre o espaço de escolarização de pessoas com deficiência, sendo assim um avanço significativo para o processo de escolarização desses sujeitos. Souza (2013) nos acrescenta que:

Nesse processo de elaboração da Constituição de 1988, não só as pessoas com deficiência fortaleceram sua organização interna, mas todos os que viviam apartados de seus direitos e buscavam uma participação mais efetiva na sociedade e nas decisões políticas a eles concernentes tiveram ganhos importantes (p. 72).

Nesse mesmo período ocorreu a ampliação da pós-graduação e a consolidação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) criada em 1976. Com isso pesquisadores realizaram uma série de críticas fundamentadas em pesquisas mais sistematizadas sobre a realidade educacional brasileira dos sujeitos com deficiência.

Desse modo, houve uma ampliação da produção científica na área, sobretudo focada em pessoas com deficiência intelectual, além disso, tais pesquisas também trouxeram questionamentos sobre o modelo educacional vigente, marcado pela segregação e exclusão de sujeitos com deficiência em escolas e classes especiais (PLETSCH, 2014; PLETSCH & MENDES, 2014). Além disso, o período também foi marcado pelo fracasso escolar de um número considerável de estudantes, que acabaram sendo encaminhados para o ensino especial, pautado na teoria da carência cultural, que associava a condição social do sujeito as suas dificuldades na escola (PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016).

Foi nesse cenário que se deu início a década de 1990, considerada como movimentada, e fortemente marcada por mudanças que fortaleceram o movimento de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns de ensino. Nesse sentido Glat e Blanco enfatizam que: [...] estratégias e práticas tradicionais da Educação Especial passaram a ser questionadas, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas menos segregadas, oficializadas nas políticas públicas nacionais e internacionais (2009, p. 22). Ainda sobre tal cenário, corroboramos com Pletsch:

De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa

perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social (2011, p. 39).

O Brasil tornou-se signatário de documentos oriundos de reuniões internacionais. Dentre os quais destacamos a Declaração de Educação para Todos 1990, e a Declaração de Salamanca 1994, que na área da Educação Especial foi muito marcante por apresentar o conceito de educação inclusiva. Ambos os documentos influenciam as políticas educacionais de nosso país até os dias atuais. Souza (2013) nos traz uma importante reflexão sobre essas políticas de Educação Inclusiva: “[...] ao serem assumidas no Brasil ganham um desenho específico, alinhado com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência” (p.23).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca tivemos a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), já dois anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), cabe destacar que a Lei dedicou um capítulo à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de 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 de 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 a sua integração nas classes comuns de 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 (BRASIL, 1996).

Compreendemos que a LDB representou um grande avanço em termos legais no que diz respeito à escolarização de sujeitos com deficiência, apesar do uso do termo preferencialmente que dá margens a dúvidas interpretações, o governo assume a responsabilidade da educação desses sujeitos:

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

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em 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 apresentam 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 (BRASIL, 1996).

Além disso, podemos perceber que o governo também se responsabiliza quanto à formação docente para a atuação em sala de aula com esses sujeitos, citando inclusive especializações em nível superior para professores do atendimento educacional especializado. Do mesmo modo, garante que os sistemas de ensino assegurarão recursos, métodos, técnicas, currículos e organizações específicas que atendam as necessidades do público alvo da Educação Especial.

Entretanto, mesmo com todos esses direitos assegurados por lei, pesquisas recentes⁹ mostram que a inclusão de alunos com deficiência não tem se dado de forma satisfatória, assim como, evidenciam a dificuldade de formação especializada para os professores que atuam no atendimento educacional especializado. Dentre os resultados estão à pequena oferta de cursos gratuitos com vagas suficientes diante a demanda de profissionais da área, do mesmo modo, pouquíssima oferta de formação continuada para os professores da sala regular de ensino o que dificulta a organização da prática dos mesmos para atender as demandas e especificidades dos alunos com deficiência incluídos em sala de aula comum de ensino. Pletsch, Araújo e Lima (2016) nos acrescentam que:

Em que pesem os avanços legais, inúmeras pesquisas têm identificado um conjunto de barreiras para garantir o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Dentre elas, uma das maiores é a não aprendizagem de pessoas com deficiências em decorrência, entre outros aspectos, da falta de flexibilização e acesso aos currículos escolares e da falta de conhecimentos dos professores para o trabalho junto a esses sujeito (p. 5).

⁹ Carthcart (2011), Braun (2012), Souza (2013), Dainez (2014), Avila (2015), Vianna (2015), Silva (2016), Mendes (2016), Campos (2016), Oliveira (2016), Almeida (2016). Aprofundaremos a discussão sobre os resultados de tais pesquisas recentes mais adiante nesse mesmo capítulo.

Nesse sentido, novamente mencionamos Glat e Blanco (2009) que nos trazem uma importante reflexão sobre a legislação brasileira:

Embora a legislação brasileira - na educação, como em outras áreas - possa ser considerada bastante avançada para padrões internacionais, à promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, necessariamente, as condições para o seu devido cumprimento. [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (p. 29-30).

Assim, entendemos que a garantia do cumprimento do que já temos previsto em Lei é necessário para que os avanços na área da escolarização de sujeitos com deficiência sejam concretos. Isto é, com a criação de estratégias governamentais seja urgente para dar conta do cumprimento dos direitos já conquistados por lei pelas pessoas com deficiência, além de suprir as demandas encontradas em nosso sistema educacional que ainda são grandes obstáculos para o processo de inclusão escolar.

Seguindo com os marcos históricos na área da Educação Especial, cabe destacar nos anos 2000 a ampliação dos investimentos financeiros e políticos para promover a inclusão escolar e social dos sujeitos com deficiência (PLETSCH, 2011; SOUZA, 2013). Em 1999 foi promulgada a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e em 2001 as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, contudo a ampliação das diretrizes legais tendo como foco a proposta de inclusão escolar só começou a ocorrer em 2003 (SOUZA, 2013; PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016).

Dentre tais diretrizes destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) (BRASIL, 2008) que foi publicada em janeiro de 2008 pelo Ministério da Educação no período do segundo mandato do Governo Lula (2007-2011) (SOUZA, 2013; PLETSCH, ARAÚJO & LIMA, 2016). O documento traz diretrizes importantes como a definição da Educação Especial frente à proposta inclusiva que vem defendendo:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Além disso, o documento conceitua a inclusão escolar e o atendimento educacional especializado:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. [...] O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Mediante a leitura do documento é possível perceber o enfoque destinado ao atendimento educacional especializado que foi regulamentado pela Resolução nº4, de dois de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009). Esse documento traz uma série de diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Sobre a matrícula dos alunos no AEE o documento diz que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Ademais o documento também define a função do AEE como:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p.1).

O documento também se preocupa em definir o que considera como recursos de acessibilidade como podemos perceber no trecho citado a cima (parágrafo único). A formação do profissional para atuar no atendimento educacional especializado também é definida no mesmo documento, assim como suas atribuições. Vejamos:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Além disso, o documento traz uma série de outras diretrizes como o local onde esses atendimentos podem ser realizados, as regras necessárias para o financiamento da matrícula no AEE, diretivas sobre a elaboração e execução do plano do AEE, assim como, também define o público alvo do AEE. São eles:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

Consideramos o atendimento educacional especializado um suporte importante para o processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência intelectual. A possibilidade de um trabalho colaborativo entre professor da sala regular e o professor especialista do AEE auxilia a busca por estratégias pedagógicas que sejam eficazes na escolarização desses sujeitos. Entretanto corroboramos com Pletsch (2011) quando problematiza tal questão por ser abordada como um único viés possível para que esse processo de inclusão ocorra com sucesso. Vejamos em suas palavras:

Reconhecemos a importância do suporte especializado oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns. Entretanto, a sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. É preciso garantir aos professores do AEE e do ensino regular formações inicial e continuada que lhes proporcionem conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, bem como as dimensões que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum, conforme previsto no art. 9º da Resolução 04. Isto é, faz-se necessário disponibilizar aos professores tempo de interação e planejamento conjunto, assim como para todos os profissionais da unidade escolar. No entanto, esse planejamento conjunto precisa ser assumido pelos profissionais do ponto de vista da práxis, relacionando teoria e prática, e não como produto direto de modismos filosóficos pós-modernos que defendem formações em que o professor reflita apenas a sua atuação prática (p. 49).

Concebemos, assim, que “a política define como meta principal fortalecer o modelo educacional inclusivo garantindo não somente o acesso desse público-alvo ao ensino comum, mas, principalmente, a sua permanência, estabelecendo as trocas capazes de promover a participação, o aprendizado e o desenvolvimento” (SILVA, HOSTINS & MENDES, 2016, p. 13). Todavia, o AEE não é o único fator capaz de manter os alunos matriculados em escolas regulares, o processo de inclusão escolar envolve dimensões sociais políticas e econômicas muito maiores, que precisam ser problematizadas e repensadas de modo que possibilite e assegurem o acesso e permanência desses sujeitos na escola. Ainda assim esse acesso e permanência necessita ser repensado, pois não buscamos apenas um aumento do número de matrícula desse alunado, e sim possibilidades reais de aprendizagem, é nesse sentido que conduzimos nossa investigação.

Nesse sentido Oliveira (2014) promove uma importante discussão sobre a perspectiva que vem sendo disseminada nacionalmente principalmente através das

políticas públicas de que o AEE é o único suporte possível para a promoção de uma educação inclusiva. A autora enfatiza que:

[...] há de se combater o pensamento político nacional de reconhecer apenas o AEE como serviço de suporte especializado. Há outras formas de apoiar o processo inclusivo, como, por exemplo, o ensino colaborativo ou outras ações de educação especial que historicamente ocorreram nos sistemas de ensino, como o apoio domiciliar, atendimento hospitalar ou mesmo a itinerância. Também poderíamos exercer um pouco mais a nossa criatividade e criar novas formas de articulação entre educação comum e especial e aprofundar outras ações tão importantes quanto o apoio ao estudante, como a orientação à escola, a família, a formação técnico-metodológica de professores, a intensificação da oferta de formas diferenciadas de linguagem (como a Comunicação Alternativa e Suplementar e LIBRAS), a parceria entre universidade e escola para o desenvolvimento de pesquisas aplicadas, a construção de escolas com base no Desenho Universal, a estimulação precoce ou essencial aos bebês com deficiência, etc. São tantas ações e múltiplas possibilidades que é temerário centrar esforços políticos e recursos econômicos apenas na constituição de salas de recursos multifuncionais, as quais são priorizadas para a oferta do AEE (p. 143-144).

No caso de pessoas com deficiência intelectual o processo de inclusão escolar é complexo devido as características desses sujeitos serem muito variadas. Com esse alunado não cabem práticas pedagógicas generalistas pautadas em determinadas características pois cada sujeito com deficiência intelectual possui dificuldades e possibilidades distintas. Ou seja, faz-se necessária uma análise particular de cada caso para que seja possível um trabalho pedagógico que possibilite avanços no processo de aprendizagem desses sujeitos.

Nesse sentido, Mendes, Tannus-Valadão & Milanesi (2016) acrescentam que: “a deficiência intelectual engloba pessoas com características peculiares muito diversas que são reunidas numa mesma categoria, tomando como base um suposto funcionamento intelectual diminuído” (p. 50). São visões como essas pautadas no senso comum da incapacidade dos sujeitos com deficiência intelectual que precisamos superar.

Ainda sobre o atendimento educacional especializado apesar da Resolução número 4 ser ampla nas diretrizes relacionadas a esse atendimento pesquisas recentes vem mostrando que na prática a aplicação das salas de recursos multifuncionais tem enfrentado muitas contradições e dificuldades. Dados de pesquisa recente realizada pelo Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP)¹⁰ evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos

¹⁰ O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) refere-se a um projeto de pesquisa, em âmbito nacional, sob coordenação geral de Enicéia Gonçalves Mendes, que agrega 22 pesquisadores de 18 estados e provenientes de 16 programas de pós-graduação, e tem como um de sus objetivos a realização de um estudo em rede, tendo como foco uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de Sala de

profissionais atuantes no AEE, assim como apontam as dificuldades que os municípios tem tido em cumprir as diretrizes propostas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2009; 2014) e a orientação nacional (OLIVEIRA, 2014; MENDES, TANNUS-VALADÃO & D’AFFONSECA, 2016; MENDES, TANNUS-VALADÃO & MILANESI, 2016).

Mendes, Tannus-Valadão & Milanesi (2016) em análise de parte dos dados¹¹ coletados nacionalmente envolvendo 170 professores do AEE, identificaram nos discursos dos professores oito diferentes concepções curriculares no trabalho realizado com os sujeitos público-alvo do atendimento educacional especializado. A saber:

- 1) Promoção da autonomia (Aut) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o desenvolvimento de autonomia e, para isso, referem que ensinam habilidades práticas de autocuidado (por exemplo, lavar as mãos, comer sozinho, etc.), ou fazem referência à necessidade de um currículo funcional para ensinar habilidades práticas que possam ser aplicadas no dia a dia do aluno com DI, ao desenvolvimento de habilidades de socialização; 2) Promoção da motivação (Mot) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o desenvolvimento da motivação do aluno, alegando necessidade de aumentar a autoestima e o engajamento, e assim justificam o uso de atividades lúdicas e recreativas com seus alunos com DI; 3) Treino instrumental (Instr) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o ensino do uso de recursos tecnológicos em si sem referência aos objetivos pedagógicos dos mesmos, e seus relatos se referem, por exemplo, ao ensino do uso do computador, navegação na internet, uso de dispositivos de acesso ao computador (mouses e teclados adaptados, telas sensíveis ao toque, etc.), de *softwares* pedagógicos ou específicos de acessibilidade para estudantes com deficiência (por exemplo, leitores de texto, de ampliação, de tradução em libras, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa), ou de jogos adaptados ou pedagógicos; 4) Ensino de currículo padrão (CP) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o ensino do conteúdo padrão da classe comum e fazem referências, por exemplo, às matérias do currículo tradicional (português, matemática, artes, ciências, etc.), evidenciando oferta de reforço escolar para promover acesso ao currículo padrão. 5) Ensino de currículo adaptado (CA) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o ensino do currículo com adequações, adaptações ou ajustes de conteúdo (redução ou simplificação), nas atividades (como, por exemplo, simplificação), com recursos pedagógicos diferenciados ou mudanças de estratégias de ensino; 6) Treino de prontidão ou preparação (PP) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar o ensino de habilidades que, supostamente, irão preparar o aluno para a alfabetização

Recursos Multifuncionais (SRMs), promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC que desde 2005 vem apoiando a criação deste serviço de atendimento educacional especializado (AEE).

¹¹ Para o referido artigo foram selecionados para análise parte dos dados do eixo organização e funcionamento das SRM, sendo 65 documentos, equivalente a 69% do total coletado, e contou com a participação de 170 professores de AEE. Cada um desses documentos são textos contendo as transcrições de sessões de entrevistas com grupo focais com os professores do AEE de 22 municípios de 10 estados, a saber, Espírito Santo (7), São Paulo (4), Rio de Janeiro (3), Pará (2), Goiás (1), Amazonas (1), Mato Grosso do Sul (1), Bahia (1), Paraná (1), e Rondônia (1) (MENDES, TANNUS-VALADÃO & MILANESI, 2016).

e, por isso, utilizam conteúdo curricular da Educação Infantil, com tarefas, por exemplo, psicomotoras específicas (recorte, pintura, colagem) para preparar para a escrita, ou de discriminação audiovisual para preparar para a alfabetização, etc; 7) Alfabetização e letramento (Let) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar atividades de letramento e alfabetização com foco específico na aquisição da leitura e/ou da escrita; 8) Treino compensatório (Comp) - Quando os professores dizem enfatizar, ou priorizar atividades que visem o treino de habilidades, supostamente deficitárias, nos alunos com DI, e que visem compensar a limitação intelectual, e recorrem a tarefas cognitivas, motoras, de atenção e concentração, de discriminação, raciocínio lógico, ou quando reportam genericamente ao treino em habilidades cognitivas superiores.

As autoras esclarecem que tais falas não aparecem de modo isolado no discurso dos professores, o que demonstra que os mesmos possuem uma perspectiva múltipla do que consiste o atendimento educacional especializado. Contudo, tais dados evidenciam a dificuldade de tais profissionais em ter clareza quanto ao trabalho pedagógico que deveriam realizar com sujeitos com deficiência intelectual. Além disso, também demonstram em suas respostas visões pautadas no senso comum que se distanciam da questão da aprendizagem desses sujeitos (MENDES, HOSTINS & JORDÃO, 2015; MENDES, TANNUS-VALADÃO & MILANESI, 2016).

Percebemos a partir dos resultados dessa pesquisa em âmbito nacional as contradições que são enfrentadas pela escola e pelos profissionais especializados no processo de implementação das salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado nas escolas regulares de ensino. Sobre tal aspecto Mendes, Hostins e Jordão (2015) sinalizam que o discurso dos professores do AEE quando aparecem dissociados da prática colaborativa com os professores de sala de aula comum podem ter uma estreita relação com a definição da função do atendimento educacional especializado na Política de Educação Especial em vigor (BRASIL, 2008). As autoras afirmam que é:

Difícil conceber como se estrutura um atendimento, oferecido no interior da escola, por professoras com formação pedagógica e diretamente implicados no processo de inclusão escolar de seus alunos, de forma “complementar ou suplementar”. Como se estrutura um serviço escolar, com atribuições apartadas da função social da escola [...] Difícil também conceber como identificar, elaborar e organizar atividades e recursos pedagógicos destituídos de conteúdos, periféricos ao currículo e vazios de possibilidades em termos de elaboração de conceitos (MENDES, HOSTINS & JORDÃO, 2015, p. 490).

Além dessas questões, os dados da pesquisa indicam que na grande maioria dos Estados e Municípios participantes o público do atendimento educacional especializado é ampliado por incorporar estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou por apresentarem comportamento considerado inadequado. Mendes & Tannús-Valadão (2015) afirmam que “tal prática tanto pode evidenciar dificuldades em relação ao processo de identificação, quanto o fato de que a SRM pode estar sendo usada para acolher alunos considerados difíceis pela escola” (p. 502).

Sobre os sujeitos com deficiência intelectual em específico, os dados mostram que são a maioria presente no AEE. Mas, as autoras “alertam para possíveis vieses na identificação em função de gênero, nível socioeconômico e presença de comportamentos desafiadores, tornando este público majoritariamente composto por meninos de baixa renda e com problemas de comportamento” (MENDES & TANNÚS-VALADÃO, 2015, p. 504). Nesse contexto as autoras enfatizam que “tais achados em torno da identificação do perfil dos alunos que utilizam o AEE permitem contestar os procedimentos que definem a elegibilidade para a SRM, que não condiz com o que prescreve os documentos normativos” (p. 504-505).

Vale lembrar que, a Nota Técnica 4 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), orienta as redes de ensino sobre os procedimentos a serem adotados no encaminhamento e avaliação de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo a Nota, o diagnóstico clínico deve ser usado como documento complementar, e a avaliação do aluno deve ocorrer por meio do plano do AEE. O mesmo plano deve ser elaborado por meio de um estudo de caso (BRASIL, 2014; PLETSCHE & OLIVEIRA, 2016).

Sobre as contradições contidas na Nota mais uma vez citamos Mendes & Tannús-Valadão (2015)

Os documentos orientadores do governo federal sugerem que o processo de avaliação e identificação pode ser feito nas escolas pelos educadores que podem emitir pareceres educacionais. Entretanto, gestores e professores informam que, contraditoriamente a essas especificações, os protocolos para solicitar o financiamento dobrado do FUNDEB, que a lei garante aos alunos que frequentam o AEE e a classe comum, exigem a especificação do código do CID 10 (Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde da Organização Mundial da Saúde – OMS). Assim, a avaliação para a identificação pelos profissionais da educação tem sido pouco assumida entre municípios e estados investigados, devido a exigência da codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde, que só profissional da área médica pode fazer (p. 502-503).

As contradições na avaliação de alunos com deficiência intelectual também foram encontradas na pesquisa realizada na Baixada Fluminense por Pletsch & Oliveira (2016). Uma das “soluções” encontradas pelos docentes para enfrentar as indefinições da Nota Técnica 4 tem sido registrar o aluno no Educacenso como tendo deficiência intelectual para garantir o suporte pedagógico no AEE mesmo não tendo certeza da condição desse aluno (PLETSCH & OLIVEIRA, 2016).

Concordamos que a visão prioritariamente clínica nas pesquisas e práticas relacionadas à pessoa com deficiência intelectual é algo prejudicial a seu desenvolvimento. Diante o exposto fica claro que tal perspectiva foi construída historicamente e apesar de já termos conseguido grandes ganhos na área, ainda hoje existe uma tentativa de sobrepor a visão clínica à pedagógica. Vigotski (2012) já criticava a concepção clínica:

A pedagogia terapêutica, a pedagogia da escola auxiliar, recebeu da clínica as noções básicas sobre a natureza do retardo mental e tentou construir sua prática com base no quadro que se esboçava como resultado do estudo clínico. No começo isso parecia suficiente, porque quando a escola burguesa tropeçou com o problema e o fato do retardo mental diante dela eles levantaram objetivos negativos: no limiar da escola comum colocaram uma barreira através da qual se selecionava as crianças incapazes de estudar nelas e aqueles que não desejavam aprender. Estes objetivos também estavam diante de A. Binet quando enfrentou o diagnóstico de atraso mental. (p. 131, tradução nossa).

Ainda sobre a Nota Técnica 4 consideramos um ganho significativo o fato de não ser necessário um laudo clínico para que o sujeito possa ter acesso ao atendimento educacional especializado. Infelizmente, no contexto escolar, nem sempre é assim que ocorre. Sobre essa questão Oliveira (2014) nos ajuda a refletir.

Mais um paradoxo vivenciado pela educação chamada de inclusiva: se é uma conquista a ênfase na avaliação pedagógica como indicador da necessidade de AEE, é um retrocesso supor que o professor especialista possa identificar, avaliar (diagnosticar?), comprovar e encaminhar. O foco nacional não são mais as necessidades educacionais especiais, mas, novamente, a categoria da deficiência como critério para acesso ou não ao serviço de apoio, retirando, de novo, o foco da aprendizagem para destacar a condição individual; logicamente, podemos inferir o sofrimento que isto tem causado aos professores especialistas, aos quais cabe, atualmente, negar ou ofertar o acesso ao AEE (p. 145).

Além disso, medidas como essa proposta pelo governo apontam a fragilidade de nosso sistema de ensino, que tem se mostrado cada vez mais incapaz de resolver o

principal problema referente ao processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência que é a não-aprendizagem (OLIVEIRA, 2014).

Muitos pesquisadores vêm reforçando em suas pesquisas e esclarecendo o fato de que o laudo médico é o menos importante no desenvolvimento escolar de pessoas com deficiência intelectual, pois muitas vezes ele só serve para estigmatizar o sujeito. Além disso, não ajuda em nada a criar alternativas eficazes para o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

A pesquisa realizada por Pletsch & Oliveira (2016) no contexto da Baixada Fluminense evidencia o quanto tal situação é complexa no ambiente escolar. Também fica evidente o quanto o laudo médico e a definição de uma possível deficiência tem um papel importante para que o aluno seja encaminhado para o AEE. São questões que precisam ser refletidas e pesquisadas, para que consigamos de fato garantir os direitos desses sujeitos, assim como está previsto na legislação.

Segundo Mendes (2015) a Nota Técnica 4 é muito simples e equivocada e ainda não consegue resolver a principal questão que é o uso ou não do laudo. Já para Oliveira et al (2015), a nota possui suas contradições, porém segundo as mesmas autoras espera-se que a partir dela consigamos de alguma forma transformar essa cultura do laudo médico, tão presente nas instituições escolares. A partir disso, possamos refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Para continuar a discussão apresentaremos as possibilidades de escolarização desses sujeitos, sobretudo a partir de pesquisas recentes realizadas no âmbito do Observatório na área de Deficiência Intelectual (PLETSCH, MENDES & HOSTINS, 2015).

1.2. Possibilidades de escolarização de alunos com deficiência intelectual: o que dizem as pesquisas recentes?

Para pensarmos sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual apresentamos pesquisas contemporâneas que vem abordando em suas temáticas investigativas reflexões sobre a inclusão escolar e o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Iremos explorar pesquisas já desenvolvidas no grupo de pesquisa e no

âmbito do projeto financiado pelo OBEDUC/CAPES, já citado anteriormente. Destacamos também outras pesquisas que consideramos referências na área de inclusão escolar como: Cathcart (2011), Marin (2015), Souza (2013), Braun (2012) e Almeida (2016). Todas trazem reflexões contemporâneas que nos ajudam a pensar sobre o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual. Assim como, embasam as discussões de nossa pesquisa a partir de dados coletados.

Elaboramos dois quadros com uma apresentação inicial das mesmas. Um quadro referente às pesquisas realizadas no âmbito do projeto OBEDUC/CAPES, e outro quadro dedicado às outras teses e dissertações que dialogam com a temática. Vejamos a seguir:

Quadro 1 – Pesquisas sobre a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual

Autores	Título	Tese ou Dissertação
Avila (2015)	Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001 – 2012)	Dissertação
Silva (2016)	Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos	Dissertação
Mendes (2016)	A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC	Dissertação
Campos (2016)	Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual	Dissertação
Oliveira (2016)	A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora para fins dessa dissertação.

Quadro 2 – Pesquisas sobre o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual

Autores	Título	Tese ou Dissertação
Cathcart (2011)	Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender	Dissertação
Braun (2012)	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	Tese

Souza (2013)	Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar	Tese
Marin (2015)	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica	Tese
Almeida (2016)	Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora para fins dessa dissertação.

Uma das principais questões abordadas em todas essas pesquisas é justamente a dimensão da escolarização desses sujeitos ou da sua não escolarização em sala de aula. Compreendemos que a partir das discussões feitas em concordância com tais pesquisas, podemos elaborar novas reflexões sobre as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência intelectual.

Para uma melhor organização da nossa discussão elencamos eixos de análise que compõem o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, tendo como eixo central a mediação e seus múltiplos desdobramentos nesse processo.

Quadro 3 – Eixos de Análise

EIXOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO	
Eixo Central	Mediação
Categoria temática	Prática Pedagógica
Categoria temática	Avaliação
Categoria temática	Atendimento Educacional Individualizado (AEE)
Categoria temática	PEI e trabalho colaborativo

Fonte: Elaborado pela autora para fins dessa dissertação.

O processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual e as dimensões que a envolvem tem sido pauta de discussão nas pesquisas realizadas no país nos últimos anos. Como mencionado anteriormente Almeida (2016) realizou um levantamento das pesquisas que vem sendo produzidas no Brasil relativas a sujeitos com deficiência intelectual tendo como foco a relevância acadêmica de tais pesquisas para o

avanço científico nas discussões e práticas que envolvem a escolarização desses sujeitos no contexto de uma escola inclusiva.

Dentre os principais resultados de sua pesquisa, Almeida (2016) destaca a importância de pesquisas que se dediquem a investigar o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual no âmbito da inclusão escolar. Além disso, a autora destaca em seu estudo a necessidade de novas pesquisas para a ampliação de conhecimentos sobre esse processo, visto que pouquíssimas se dedicam a essa temática. A autora afirma que estudos dessa envergadura são fontes de informação e nos auxiliam a pensar diferentes caminhos contemporâneos que possibilitem aos sujeitos com deficiência intelectual à participação ativa em processos de ensino e aprendizagem que superem concepções pautadas na simples socialização.

Corroboramos com a autora e enfatizamos a relevância da produção de pesquisas que se debrucem sobre a escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, visto que tal temática envolve questões muito complexas que necessitam ser debatidas, repensadas e reinventadas, de modo que a inclusão escolar desses sujeitos possa ser realizada com sucesso.

Dando continuidade à nossa análise nos aportamos a categoria temática práticas pedagógicas. Baseado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski as perspectivas docentes que norteiam essa prática são determinantes nos resultados das mesmas. Segundo Vigotski (2012) para a realização de uma prática pedagógica que alcance resultados positivos no processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, a mesma precisa partir de concepções positivas. Contudo, as pesquisas recentes vêm mostrando que os professores ainda possuem uma perspectiva negativa e centrada na impossibilidade dos sujeitos com deficiência intelectual.

Por exemplo, a pesquisa de Campos (2016) evidencia as dificuldades docentes na elaboração de suas práticas pedagógicas. Com base nos depoimentos dos docentes sujeitos da pesquisa foi notório que essa dificuldade parte da concepção de que os sujeitos com deficiência intelectual não são capazes de aprender conhecimentos científicos, independente da atividade que lhe seja proposta. A maior parte dos professores acreditava que os alunos com deficiência intelectual se excluía da turma e preferiam ficar isolados. Essa ausência de participação nas aulas era interpretada pelos docentes como uma impossibilidade de aprendizagem desses sujeitos independentemente das atividades direcionadas para os mesmos.

Sobre esse aspecto Braun (2012) nos esclarece que parte da perspectiva negativa dos docentes em relação à aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual emerge da falta de conhecimento sobre esse aluno e a maneira como ele se apropria de conceitos científicos. A autora afirma com base em seus dados que é necessário que o professor conheça esse aluno, tenha clareza do que ele é capaz de realizar sozinho, o que ainda precisa de auxílio e quais as condições para que o mesmo consiga realizar a atividade proposta, pois de alguma maneira o aluno com deficiência intelectual será capaz de realizar. Entretanto, como os sujeitos com deficiência intelectual não realizam as atividades convencionalmente seguindo o padrão comum dos demais colegas de turma, geralmente o professor o marca como aquele que não compreende e não é capaz de compreender conceitos mais complexos.

Ainda sobre a categoria temática práticas pedagógicas Mendes (2016) evidencia que as mediações realizadas pela professora fazem total diferença no processo de elaboração conceitual do aluno. Na análise de alguns testes de Luria é perceptível que a insistência da professora nas mediações modificando as estratégias a fim de alcançar seu objetivo é determinante nos resultados alcançados. Nesse sentido, Mendes (2016, p. 52) nos esclarece que existe por parte desses docentes “a preocupação em levar o aluno a construir uma linha de raciocínio, ao invés de somente buscar um conceito já pronto - a valorização do processo e não do produto” é nesse sentido que a mediação deve ser realizada.

Resultados positivos no processo de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual como os relatados na pesquisa de Mendes (2016) só são possíveis de serem alcançados se o professor acreditar na capacidade de aprendizagem do sujeito com deficiência intelectual. Ademais o docente precisa compreender que é necessário um processo de intervenções para que o aluno consiga organizar seu pensamento e alcançar o nível da atividade que esta sendo proposta. Além disso, conhecimentos sobre como se dá o processo de aprendizagem desses sujeitos também são imprescindíveis para a organização de uma prática pedagógica como as relatadas no estudo da referida autora.

Os resultados da pesquisa de Silva (2016) seguem na mesma direção. Os dados obtidos em sua investigação desvelam que os sujeitos com deficiência intelectual são capazes de construir conhecimentos científicos desde que cercados por mediações. A pesquisadora afirma que há uma grande ausência de conhecimento por parte dos

professores que na maioria das vezes não sabem como mediar à aprendizagem desses sujeitos para a elaboração de conceitos científicos.

Dentre a temática prática pedagógica os dados de Marin (2015) denotam a relação existente entre as condições de trabalho do professor com a sua prática pedagógica. A autora realiza a sua investigação em um colégio considerado de excelência no Rio de Janeiro. Seus dados evidenciam que as condições de trabalho nessa escola destoam completamente da maioria das escolas públicas brasileiras. Além disso, a professora enfatiza o nível de escolarização dos docentes dessa escola, que também destoa da maioria dos docentes das escolas brasileiras. De modo geral os dados revelam que “a remuneração acima da média de outras redes públicas e privadas, o incentivo à capacitação docente, horário semanal destinado para planejamentos, reuniões para organização de variadas propostas pedagógicas, são alguns desses fatores que criaram condições profissionais para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais consistente” (MARIN, 2015, p. 165).

Nesse contexto tendo como enfoque a categoria temática prática pedagógica a pesquisa de Cathcart (2011) evidencia a relação das mediações e atividades planejadas pelos professores com o nível do envolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual na realização das mesmas. Os dados mostram que os sujeitos com deficiência intelectual não conseguem direcionar a atenção para atividades repetitivas e monótonas, necessitam de muitos estímulos e mediações variadas para se envolverem de forma significativa nas atividades. Além disso, as mediações que são realizadas ou não com sujeitos com deficiência intelectual determinam as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos assim como podem anular suas habilidades nas atividades propostas.

Dito isto, nos reportamos à categoria avaliação. Nesse caso a pesquisa de Oliveira (2016) evidencia a dificuldade dos docentes em avaliar o processo de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual, assim como aponta possibilidades nesse sentido, trazendo a avaliação mediada como uma possibilidade de avanço nesse contexto. Na aplicação das provas realizadas durante seu estudo, a autora destaca a ação mediadora da pesquisadora como fundamental para que o aluno conseguisse se organizar internamente e estabelecer uma ordem na realização das provas. Nesse sentido os dados da pesquisa apontam que a avaliação mediada não só possibilita um avanço no método avaliativo dos sujeitos com deficiência intelectual, assim como possibilita o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, fundamental para o avanço do seu processo de aprendizagem.

Nessa direção Braun (2012) evidenciou a dificuldade docente em reformular tanto sua prática quanto o processo avaliativo. A autora afirma que apesar dos professores se dedicarem a repensar sua própria prática e seus processos avaliativos, os mesmos declaram ter muita dificuldade em criar e implementar estratégias diferenciadas.

Sobre o Atendimento Educacional Individualizado as pesquisas tem evidenciado uma dificuldade na articulação entre o professor regente da turma e o professor especialista por vários fatores iminentes na escola que acabam impossibilitando essa parceria. A atuação do profissional especialista do AEE é envolta de várias contradições, desde as diretrizes políticas até sua atuação nas escolas, como já discutimos nesse mesmo capítulo.

A este respeito Souza (2013) verificou a dificuldade da professora do AEE de atender os alunos com deficiência devido à demanda de trabalho que lhe foi atribuída na escola a partir da implementação da Educação Inclusiva. Além disso, a professora sujeita da pesquisa se queixava da dificuldade em elaborar um planejamento de forma colaborativa com os professores das salas comuns de ensino. Outro ponto evidenciado na análise de dados de Souza (2013) foi a presença ainda muito marcante do laudo médico nas práticas pedagógicas das professoras. De modo geral, a autora destaca que as práticas pedagógicas direcionadas para os sujeitos com deficiência intelectual continuaram pautadas no laudo médico apresentado a escola. Ademais Souza (2013) enfatiza que o afastamento do suporte da Educação Especial do sujeito com deficiência intelectual prejudica seu desenvolvimento escolar, assim como a falta desse trabalho em conjunto com o professor da sala de aula comum contribui para a elaboração de atividades que não possibilitam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual.

Uma das possibilidades indicadas nas pesquisas é a proposta do PEI (Planejamento Educacional Individualizado). Nesse contexto, as pesquisas de Avila (2015) e Campos (2016) nos trazem dados significativos que evidenciam os ganhos a partir do trabalho colaborativo e da elaboração do PEI, no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. No estudo de Campos (2016) percebemos que o trabalho colaborativo suscitou mudanças significativas nas concepções docentes referentes a possibilidade de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual. Já a elaboração do PEI levou os docentes a refletirem e modificarem a prática pedagógica direcionada a esses sujeitos.

Os dados de Avila (2015) corroboram com nossa discussão e acrescentam como a implementação do PEI possibilitou uma reaproximação entre o professor da classe comum

com o professor especialista do AEE. Nesse sentido a pesquisa revelou o quanto o trabalho colaborativo e a construção do PEI trouxeram elementos novos para auxiliar a prática pedagógica docente. Além disso, a autora enfatiza que com o trabalho colaborativo e a construção do PEI a relação teoria e prática é amplamente explorada, contribuindo para um fazer pedagógico reflexivo, o que gera uma confiança maior e autonomia no docente no momento em que vai organizar e planejar sua prática pedagógica.

A partir dessa síntese realizada das pesquisas recentes que vem investigando questões relativas ao processo de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual, fica evidente as possibilidades que a mediação e seus amplos campos de atuação trazem para o processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência intelectual. Igualmente, mostram a importância do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e do AEE nesse processo.

Ademais a análise de tais pesquisas nos leva a uma reflexão considerável sobre os aspectos que envolvem o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e as possibilidades de sua aprendizagem nesse contexto. Contribuindo para que vejamos que apesar de ainda existirem grandes obstáculos nesse processo, existem muitas possibilidades e caminhos que podem ser trilhados e que nos levam a um resultado positivo. Dito isto, damos continuidade ao nosso texto com o capítulo sobre os conceitos da perspectiva histórico-cultural, que embasam teoricamente a nossa investigação.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE MEDIAÇÃO A LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Ninguém, de modo algum, consegue, sozinho, apropriar-se dos bens materiais e culturais da humanidade: há sempre que haver relações que façam a mediação, ou seja, a apropriação desses bens e o consequente desenvolvimento das funções superiores dependem da educação, ou, usando as palavras de Vygotsky, da instrução. O movimento da história, diz Leontiev “só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (PADILHA, 2014, p. 104).

O que significa mediar? Essa é a pergunta central que irá permear toda nossa pesquisa. Embasamos nossa investigação no conceito da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Com base nessa perspectiva acreditamos que é a partir da mediação que o ser humano se desenvolve e se constitui humano. Neste capítulo temos como objetivo discorrer e aprofundar nossa discussão acerca desse conceito, trazendo contribuições para a área da educação especial, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva.

O conceito de mediação é complexo e envolve uma série de outros conceitos da perspectiva histórico-cultural. Todos funcionam juntos como uma rede de conexões em que cada conceito exerce seu papel específico, e dessa maneira, vão formando o nosso processo de aprendizagem e desenvolvimento. A mediação é um conceito que perpassa toda essa rede e vai estabelecendo as conexões necessárias para que tudo funcione de forma interligada.

Desse modo é importante que façamos uma reflexão sobre as várias esferas do conceito de mediação, pois o mesmo perpassa o nosso desenvolvimento humano enquanto indivíduo social imerso em uma cultura específica, assim como o nosso desenvolvimento intelectual, envolvendo as questões de ensino e aprendizagem e as relações dos conceitos cotidianos e científicos.

O conceito de mediação é definido por Vigotski como uma tríade, um processo em que dois elementos necessitam de um terceiro fazendo uma intervenção para se relacionarem, não sendo essa relação direta, mas mediada (CHIOTE, 2013; VAN DER VEER E VALSINER, 2009; VIGOTSKI, 2007).

Para Pino (1991) “Em um sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilite a interação entre os ‘termos’ de uma relação” (p. 38).

Ou seja, em todas as nossas relações à mediação está implícita, possibilitando essa troca de experiências, e de conhecimento.

Já Oliveira (1993) afirma que mediação é um conceito central necessário para a compreensão das concepções defendidas por Vigotski sobre o funcionamento psicológico. Ela define a mediação como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26). Veremos ao longo de nossa discussão, que esse elemento pode ser um signo, um instrumento ou o outro, pois é na relação com o outro que aprendemos e nos desenvolvemos.

É no contato com a cultura que vamos nos constituindo e formando saberes conforme sinaliza Vigotski. Ou seja, “o desenvolvimento humano é caracterizado pela atividade mediada. A inserção da/cultura é um processo de dupla mediação (dos signos e do outro), que impulsiona o desenvolvimento infantil (CHIOTE, 2013, p. 30)”. Sendo assim podemos afirmar que toda a relação que estabelecemos com o mundo social e natural, é sempre mediada. Essa relação nunca é direta, a mediação é sempre permeada pelos instrumentos, pelos signos e pelo outro que nos constitui, como mencionado anteriormente (PINO, 1991; OLIVEIRA, 1993; VIGOTSKI, 2007, 2012; REGO, 2014;).

Para Vigotski o núcleo familiar é o primeiro grupo social ao qual teremos acesso na vida. Nele desenvolveremos nossos primeiros contatos com o outro, começaremos o nosso processo de desenvolvimento a partir da interação que teremos com os adultos e outras crianças que estiverem a nossa volta. De acordo com Rego (2014):

Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos, que não só asseguram sua sobrevivência, mas também medeiam a sua relação com o mundo. Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história (p. 59).

Vigotski explica que até mesmo o gesto de apontar, é internalizado por nós a partir da intervenção dos adultos, inicialmente trata-se apenas de um movimento desajeitado para pegar algum objeto. Isso reforça a importância do papel do outro, e da mediação no nosso desenvolvimento. Vejamos em suas palavras:

Um bom exemplo desse processo pode ser encontrado no desenvolvimento do gesto de apontar. Inicialmente, esse gesto não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto, que desencadeia a atividade de aproximação. A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu

alcance; suas mãos, esticadas em direção àquele objeto, permanecem paradas no ar. Seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar. Nesse estágio inicial, o apontar é representado pelo movimento da criança, movimento este que faz parecer que a criança está apontando um objeto – nada mais que isso.

Quando a mãe vem em ajuda da criança e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa. Consequentemente, o significado primário daquele movimento malsucedido de pegar é estabelecido por outros. Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. Nesse momento, ocorre uma mudança naquela função do movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar. Como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como tal gesto. Suas funções e seu significado são criados, a princípio, por uma situação objetiva, e depois, pelas pessoas que circundam a criança (VIGOTSKI, 2007, p. 56-57, grifos do autor).

Nesse trecho fica claro, como a mediação está integralmente presente no nosso desenvolvimento desde que nascemos. Tudo o que aprendemos em nosso núcleo familiar é por meio do processo de mediação. O autor nos aponta elementos importantes para que possamos compreender a mediação para a apropriação de novos conceitos. Percebe-se que primeiro é necessário que o movimento realizado pela criança faça sentido para o outro, para que, a partir desse momento, o outro expresse para a criança esse significado que é social e depende totalmente da cultura ao qual se está inserido. A este respeito, Oliveira (1993) nos aponta aspectos importantes sobre esse processo.

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas a seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meios dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo (p. 38-39).

A partir disso ocorre um processo que Vigotski chama de internalização ou apropriação, no qual a criança precisa internalizar tal conceito até que se aproprie efetivamente do mesmo. Normalmente isso não acontece numa primeira tentativa, são necessárias várias mediações até que a criança consiga efetivar internamente todo esse processo. Nesse contexto Rego (2014) nos acrescenta que:

Em síntese, na perspectiva Vygotskiana o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelos signos e pelo outro. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc.) (p. 62).

Desse modo, o indivíduo vai se apropriando da cultura ao qual está inserido a partir das mediações que vão sendo realizadas pelos signos, pelos outros e pelos instrumentos (VIGOTSKI, 2007, 2012, 2014). Smolka e Góes nos trazem uma importante reflexão sobre esse processo de constituição do sujeito. As autoras esclarecem que nesse processo de internalização vamos nos constituindo indivíduos e por mais que todo esse processo seja mediado pelo outro, cada um de nós se apropria de forma diferente da cultura que nos está sendo ensinada. Vejamos nas suas palavras:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (1993, p.10).

Nesse sentido, conforme a criança é inserida num determinado contexto cultural, ela vai internalizando ativamente as formas de comportamentos já consolidadas na experiência humana, a partir de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas (REGO, 2014). Contudo, é importante ressaltar que a “cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de

“palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Isso deixa claro o papel ativo que o próprio sujeito possui em seu desenvolvimento.

Na perspectiva histórico-cultural Vigotski também menciona o papel do biológico no desenvolvimento humano, que não podemos deixar de esclarecer nessa pesquisa. Segundo o autor os fatores biológicos têm preponderância sobre os sociais somente no início da vida da criança (VIGOTSKI, 2007, 2012; REGO, 2014). Vigotski não nega a presença e influência do fator biológico em nosso desenvolvimento, ele esclarece que no processo de constituição humana é possível distinguir:

Duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (VIGOTSKI, 2007, p. 52).

Essa perspectiva sobre a influência do fator biológico no desenvolvimento é muito importante quando consideramos sujeitos com deficiência intelectual. Mendes, Hoepers e Amaral (2015) corroboram com essa perspectiva e nos acrescentam que:

O fator biológico não é determinante na aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, mas sim a qualidade das relações que estes estabelecem com os outros. A escola é um dos locais que pode propiciar a ocorrência das trocas capazes de auxiliar no desenvolvimento intelectual da criança. Vygotsky (2012) ainda ressalta que a criança com deficiência intelectual não possui um desenvolvimento inferior às demais crianças, mas desenvolve-se de forma diferente (p. 72).

Vigotski afirma que nascer com uma deficiência não é algo determinante na vida do sujeito, a partir das interações sociais e mediações realizadas pelo meio ao qual se está inserido e do acesso a essa cultura, o próprio corpo é capaz de criar mecanismos que compensem¹² a deficiência (VIGOTSKI, 2007, 2012, 2014). De acordo com Souza, Dainez & Magiolino (2015, p. 19):

A condição orgânica, a dimensão biológica do homem, é redimensionada pela cultura na medida em que ele se constitui nas e pelas relações sociais, ocupando diferentes papéis, em um processo dinâmico. As ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento como um processo cultural, semiótico e mediado levam-nos a pensar nas condições que se colocam mediante a condição de vida marcada pela deficiência e as relações entre as funções psicológicas no psiquismo humano.

¹² Vigotski traz em sua perspectiva histórico-cultural um conceito chamado de compensação, que consideramos muito importante no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência. Por uma questão de organização iremos aprofundar a discussão sobre tal conceito no capítulo 5.

Para Luria (1991) e Vigotski (2007, 2010, 2012, 2014) o psiquismo humano é constituído pelo conjunto das funções psicológicas superiores, que ele define como atenção, memória, imaginação, pensamento, percepção, emoção, motricidade, linguagem além de outros. O funcionamento do psiquismo e sua interconstituição são marcados pela criação e uso de instrumentos e signos, desse modo, podemos afirmar que seu funcionamento tem suas raízes na cultura (OLIVEIRA, 1993; REGO, 2014; SOUZA, DAINEZ & MAGIOLINO, 2015).

Isto é, o psiquismo possui uma dimensão semiótica que constitui o princípio da significação, essa dimensão é importante para compreendermos o processo de apropriação das relações sociais e de que maneira essas relações se convertem em funções psicológicas, ressaltando as características da atividade mediada (SMOLKA, 2000; PINO, 2005; SOUZA, DAINEZ & MAGIOLINO, 2015). De outro modo, podemos afirmar que as relações dos homens e sua história de produções de instrumentos, signos, artefatos e práticas culturais “tornam-se condições de vida e de possibilidade de constituição das funções psicológicas especificamente humanas” (SOUZA, DAINEZ & MAGIOLINO, 2015, p. 19).

Para tanto, “o uso de mediadores culturais possibilita para todas as pessoas, com ou sem deficiência, o desenvolvimento dos processos psicológicos internos e da habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento” (FACCI & BRANDÃO, 2008). Partindo dessa premissa nos reportamos aos estudos da defectologia de Vigotski (2012, 2012a) que viabiliza o deslocamento do olhar dos impedimentos e das impossibilidades dos sujeitos com deficiência intelectual para o olhar que parte da perspectiva de reconhecimento das possibilidades, potencialidades, capacidades e superação. “Nesse processo, ressaltamos o papel central da mediação sustentada pela ideia da possibilidade e não de limitação do desenvolvimento” (SOUZA, DAINEZ & MAGIOLINO, 2015, p. 27).

Vigotski (2012) afirma como um dos princípios básicos da defectologia que o desenvolvimento das crianças com deficiência é semelhante ao desenvolvimento das crianças ditas normais, com alterações na estrutura que se estabelece no curso de seu desenvolvimento. Para alcançar tal perspectiva o autor pautou suas investigações e estudos nas leis gerais que orientam o desenvolvimento e o comportamento das crianças ditas normais para que a partir disso pudesse compreender as peculiaridades apresentadas pela criança com deficiência.

Além disso, Vigotski (2012) descaracterizou as classificações psicométricas obtidas por meio de testes de inteligência e refutou as categorizações baseadas na clínica médica. O autor propõe uma concepção em que as crianças com deficiência precisam ser consideradas como sujeitos singulares, concretos, constituídos e influenciados pelo contexto de relações sociais e de condições materiais em que nasceram e vivem.

Nesse caso Vigotski (2012) enfatiza a relevância do processo histórico e cultural e das relações sociais em nosso processo de desenvolvimento, sobretudo considerando os sujeitos com deficiência intelectual. O autor rompe com a perspectiva clínica baseada na deficiência dos sujeitos, e se pauta em uma concepção fundamentada no potencial e nas capacidades a serem adquiridas por meio da mediação nas relações sociais.

Nessa direção retomando a importância das relações sociais em nosso desenvolvimento Vigotski afirma que a escola é o segundo espaço social ao qual teremos acesso durante a vida, no entanto a função da escola é bem específica no nosso processo de desenvolvimento. É na escola que faremos a aquisição dos conhecimentos científicos o que possibilitará o desenvolvimento de nossas funções psicológicas superiores. Para Vigotski, Luria & Leontiev (2014) “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento” (p. 116). Em outras palavras na perspectiva histórico-cultural a educação escolar se diferencia da educação não formal pelo fato do primeiro ser um aprendizado sistematizado, enquanto o segundo um aprendizado não sistematizado (VIGOTSKI, 2007, 2012; VIGOTSKI, LURIA & LEONTIEV, 2014; REGO, 2014).

Isto é, cabe compreendermos que toda situação de aprendizado que a criança se depara na escola tem sempre uma história prévia. “Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram de lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho” (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Ainda segundo Vigotski (2007, 2010, 2012) o aprendizado na fase pré-escolar difere explicitamente do aprendizado escolar que está voltado para a aquisição de conhecimentos científicos. No entanto o autor enfatiza que os aprendizados das crianças começam muito antes de elas frequentarem a escola. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 95). Contudo Vigotski (2007) esclarece essa relação e nos aponta o que considera o segundo aspecto essencial de sua hipótese:

Um segundo aspecto essencial de nossa hipótese é a noção de que, embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (p. 104).

Nesse contexto e em concordância com as discussões realizadas até o momento, voltamos a nossa atenção para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual em específico, público-alvo dessa pesquisa. Como já mencionado Vigotski (2012, 2012a) parte do pressuposto que os processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual se dá da mesma forma que os sujeitos ditos normais, com diferenças nas estruturas que se estabelecem durante esse processo.

De acordo com Rego (2014) podemos perceber nesse sentido, que as diferenças nas estruturas do desenvolvimento ocorrem em todos nós, independente do sujeito ter alguma deficiência ou não. A autora afirma que:

Devido a essas características especificamente humanas torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (p. 58).

Sendo assim, podemos afirmar que o ato educativo deve ser pautado na intencionalidade de possibilitar aos sujeitos com deficiência intelectual o acesso à produção histórica e científica produzida pelo homem coletivamente ao longo dos anos. Nesse caso Barroco (2011) nos alerta sobre a importância da luta pela acessibilidade ao conhecimento, sobretudo levando em consideração os sujeitos com deficiência intelectual.

Para avançarmos nas questões relacionadas a escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual, é importante que algumas visões pautadas ainda nas impossibilidades desses sujeitos sejam superadas, assim como concepções pedagógicas que na prática se tornam excludentes. Padilha (2014) nos acrescenta importantes observações para o avanço nesse processo.

Ter uma concepção clara sobre a constituição do humano do homem e, dessa forma, uma concepção igualmente clara sobre uma pedagogia que possibilite sua constituição é o caminho para a superação de visões biologizantes da deficiência, bem como para a superação de concepções de escola que reproduzam a lógica da sociedade burguesa, ou seja, para o rompimento com as pedagogias articuladas aos seus interesses, e para o avanço em direção à construção de uma nova sociedade (p. 91).

Na educação escolar, estritamente nos processos de ensinar e aprender, a mediação tem se caracterizado de várias maneiras. Facci & Brandão (2008) destacam que “não podemos considerar a mediação simplesmente como uma atribuição daquele professor que se apresenta como uma ponte entre o que é ensinado e quem aprende” (p. 11). Para Almeida, Arnoni & Oliveira (2006) a mediação possui uma constituição dialética que vai além dessa interpretação. Sua conceituação é mais complexa, consiste num caráter reflexivo entre as partes envolvidas.

Em relação às diversas formas de compreender a mediação, não somente como um momento, imediato e visível, mas, principalmente como um princípio teórico, as autoras Smolka & Nogueira (2002, p.83) acrescentam que “a mediação concebida como princípio teórico possibilita a interpretação das ações humanas como social e semioticamente mediadas, mesmo quando essas ações não implicam a presença visível e a participação imediata de outro”. Souza, Dainez & Magiolino (2015, p. 20) entendem que “nesse processo, os signos emergem como meio e modo de relação e passam a ser acordados como gestos significativos, convencionalizam-se e estabilizam-se na história das relações sociais”.

Baseado em Almeida, Arnoni & Oliveira (2006) podemos afirmar que o conhecimento é o objeto do trabalho da prática docente e, para compreendê-lo na sua totalidade, Facci & Brandão (2008) destacam:

A necessidade de que o professor saiba a teoria do conhecimento que ensina – lógica da ciência – organize o processo de ensino – conteúdos, conceitos – e compreenda as questões que norteiam e orientam seu trabalho educativo como os limites, possibilidades, validação e meios de acesso ao referido conhecimento (p. 11).

No entanto, Vigotski (2010) nos chama atenção para o fato de que não é qualquer ensino que promove desenvolvimento. O ensino além de ser sistematizado, precisa ser bem planejado, elaborado, necessita de uma base curricular coerente com a fase em que o sujeito se encontra, além de práticas pedagógicas objetivas e conscientes dos conhecimentos que precisam ser alcançados, para que assim seja possibilitado o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir da aquisição dos conhecimentos científicos (FACCI & BRANDÃO, 2008; PADILHA, 2014; OLIVEIRA, 2014; REGO, 2014; SOUZA, DAINEZ & MAGIOLINO, 2015).

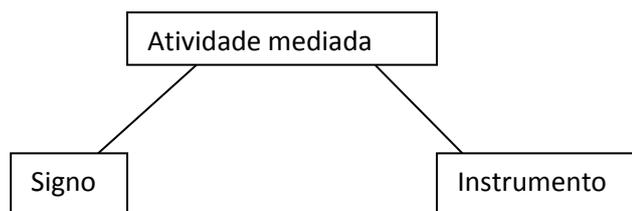
Oliveira (2014, p. 148) reforça essa questão afirmando a “necessidade premente do trabalho planejado, da intencionalidade que dirige a ação do professor e que interfere efetivamente no processo de aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, leva-o ao desenvolvimento”. Além disso, nos chama atenção para alguns elementos que devem ser considerados na organização do trabalho docente: “os conteúdos (e forma como serão trabalhados), as atividades a serem propostas, a dinâmica do trabalho, a consideração dos conceitos cotidianos e a promoção dos conceitos científicos ou conceituais e análise dos resultados encontrados no trabalho com o estudante” (OLIVEIRA, 2014, p. 149). Sendo assim, a mediação como já mencionado anteriormente não envolve somente uma relação direta entre professor e aluno. Ela está presente também na forma como o professor pensa e organiza sua prática pedagógica, que pode ser inclusiva ou não, dependendo de como planeja as atividades que serão trabalhadas em sala de aula.

A este respeito, em nossa análise a mediação está sempre permeada pelos signos e instrumentos que podem e devem ser utilizados pelos docentes como estratégias de inclusão escolar. E, além disso, como possibilitadores para que os alunos com deficiência intelectual internalizem os conhecimentos científicos trabalhados na escola, e desenvolvam as suas funções psicológicas superiores. Nesse caso abordaremos a seguir a definição dos conceitos de signo e instrumento baseado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e apontaremos a relação desses conceitos com a mediação.

2.1. Os conceitos de signo e instrumento e a sua relação com a mediação

Vigotski (2007) faz uma análise sobre a relação existente entre signo e instrumento e a função da mediação. Em suas palavras: “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza. Portanto, eles podem, a partir da perspectiva psicológica, ser incluídos na mesma categoria (p. 53,54)”.

O autor também apresenta um esquema que achamos interessante reproduzir para ilustrar como esses conceitos estão incluídos no conceito mais geral de atividade mediada. Vejamos a seguir:



Fonte: Vigotski (2007)

Para Padilha (2014) a mediação é importante na relação desses dois conceitos, pois:

Historicamente, dois elementos de igual valor incidem decisivamente na transformação da espécie humana: a invenção e o uso de instrumentos técnicos e dos signos, principalmente a linguagem. O instrumento técnico que se expressa na forma material intervém no modo pelo qual o homem opera sobre a natureza, ou seja, o trabalho, e o signo é o meio pelo qual o homem opera sobre si próprio. As formas culturais de comportamento ocorrem com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, com o entrecruzamento do uso de instrumentos e de signos, ocasionando o surgimento do comportamento mediado: eis um conceito central da perspectiva histórico-cultural (p. 98, 99).

Desse modo entendemos que por mais que os instrumentos e os signos tenham a atividade mediada como ponto comum, de nenhuma maneira, podem ser considerados isomórficos, quanto as suas funções. Oliveira (1993, p. 27) afirma que “embora exista uma analogia entre esses dois tipos de mediadores, eles têm características bastante diferentes e merecem ser tratados separadamente”.

Os instrumentos são utilizados pelos sujeitos para atuar sobre os objetos fazendo com que ajam e reajam uns sobre os outros. Enquanto a essência do uso dos signos consiste em afetar seu próprio comportamento e o do outro (OLIVEIRA, 1993; PINO, 2005; VIGOTSKI, 2007, 2010, 2014; REGO, 2014).

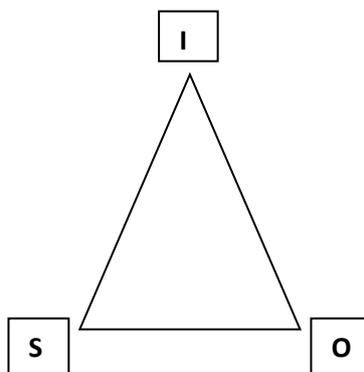
Cabe destacar, a partir das palavras do autor, a diferença que existe entre signo e instrumento:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por

elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2007, p. 55. Grifo do autor).

Já para Oliveira (1993, p. 29) “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”. Rego (2014, p.51), por sua vez, acrescenta que “o instrumento é provocador de mudanças externas, pois amplia a possibilidade de intervenção na natureza (na caça, por exemplo, o uso da flecha permite o alcance de um animal distante ou, para cortar uma árvore, a utilização de um objeto cortante é mais eficiente do que as mãos)”. Um exemplo clássico na perspectiva histórico-cultural de Vigotski que caracteriza o instrumento e seu uso é o do machado. Segundo o autor o objeto foi criado pelo homem com o objetivo de cortar madeira de maneira mais eficaz que sua própria mão (OLIVEIRA, 1993; VIGOTSKI, 2007, 2014; REGO, 2014, OLIVEIRA, 2016).

Nessa perspectiva os instrumentos “também chamados de ferramentas são elementos, organizados externamente ao indivíduo, mas pelo próprio indivíduo, que possuem a função de modificar objetos, de maneira a transformar e mediar à atividade do sujeito com o objeto, superando limites biológicos” (OLIVEIRA, 2016, p. 43). Assim sendo, temos S: sujeitos O: objetos I: instrumentos. A figura a seguir sinaliza tal aspecto:



Fonte: Vigotski (1929)

No uso de instrumentos os homens possuem características pontuais que o diferenciam das outras espécies animais. O homem é capaz de criar seu próprio instrumento de acordo com tarefas específicas que deseja e/ou necessita realizar. E, além disso, o homem é capaz de conservar esses instrumentos para uso posterior, assim como, é capaz de transmitir sua função para os membros do grupo que está inserido. Também é

capaz de aperfeiçoar instrumentos antigos e criar novos (OLIVEIRA, 1993; VIGOTSKI, 2007; REGO, 2014).

Com base em tais definições podemos afirmar que os instrumentos são objetos criados pelo homem com o objetivo de facilitar suas ações assim como media-las. Se contextualizarmos os instrumentos para os dias atuais podemos observar uma série deles que facilitam a nossa vida diariamente como o computador, smartphones, iPads, tablets, entre outros. Na sala de aula também é possível identificar uma série de instrumentos como os livros didáticos, o quadro, tecnologias assistiva, projetor, entre outros.

Friedrich (2012) nos traz uma discussão muito importante que necessita ser aprofundada quando discutimos a questão dos instrumentos. Baseada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski ela nos apresenta o que o autor caracteriza como instrumentos psicológicos. Em suas palavras:

Os dois tipos de instrumentos funcionam como elementos intermediários, intercalados entre a atividade do homem e seu objeto. A diferença está no fato de que, com a ferramenta de trabalho, as transformações no mundo dos objetos são produzidas e, conseqüentemente, ela deve ser concebida em função das intervenções preconizadas. Assim, com um martelo, busca-se fazer buracos ou endireitar o metal. Para chegar a esse objetivo com sucesso, o martelo deve ter uma determinada forma e ser feito com um determinado material. Ele é portador de uma finalidade que está incorporada em sua forma material. Ao contrário, o objeto do instrumento psicológico não está no mundo exterior, mas na atividade psíquica do sujeito, sendo esse instrumento um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole (p. 57).

Tomemos um dos exemplos que Vigotski (2012a) desenvolve sobre essa questão:

A uma criança de dois anos e meio damos a tarefa de levantar a mão direita, quando lhe mostramos um lápis e a de levantar a mão esquerda quando se tratar de um relógio. Em uma primeira série de tentativas, o pesquisador faz a criança apenas repetir a tarefa durante muito tempo e ela não chega a memorizar o vínculo entre a mão direita e o lápis, e entre a mão esquerda e o relógio; em uma segunda série são introduzidos determinados “instrumentos”. Perto da mão direita da criança, o pesquisador põe uma folha de papel que a criança pode relacionar com o lápis, e perto da mão esquerda, ela encontra um termômetro que faz com que ela se lembre do relógio. Depois da introdução desses “instrumentos”, a maioria das tentativas se desenvolve sem erro, pois a criança se refere aos “instrumentos” que facilitam a memorização demandada (p. 113-114).

Podemos perceber com o exemplo, não somente a presença dos instrumentos psicológicos e a diferença clara entre os mesmos e um instrumento. Do mesmo modo fica

evidente que nem toda mediação é eficaz, muitas vezes são necessários outros elementos além dos que já estão sendo utilizados na mediação, para que de fato o sujeito consiga realizar a tarefa proposta. Tais aspectos teóricos evidenciam e corroboram com a perspectiva sobre o conceito de mediação na qual nos pautamos.

Dando continuidade a discussão sobre os instrumentos psicológicos Friedrich (2012) afirma que “o instrumento psicológico tem por função fazer com que os fenômenos psíquicos necessários para se realizar a tarefa se desenvolvam de uma forma melhor” (p. 56). Além disso, nos esclarece que tipos de objetos podem desempenhar esse papel e serem considerados instrumentos psicológicos.

O que pode desempenhar essa função parece ser menos predeterminado que no caso da ferramenta de trabalho. Qualquer objeto pode tornar-se um meio mnemotécnico, tendo como único critério o fato de que deve permitir que nos lembremos de um modo melhor de alguma coisa (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

Alguns autores tendem a definir os instrumentos psicológicos como os signos, quando na verdade os signos, podem e são frequentemente utilizados como instrumentos psicológicos. No texto o método instrumental em psicologia de Vigotski (1999), o autor esclarece esse equívoco, dando exemplos desses instrumentos psicológicos. Vejamos:

Eis alguns exemplos de instrumentos psicológicos e de seus sistemas complexos: a linguagem, as diversas formas de contar e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os esquemas, os diagramas, os mapas, os planos, todos os signos possíveis etc. (p. 39).

Sobre esse exemplo mais uma vez trouxemos Friedrich (2012) que sinaliza o seguinte:

Lendo essa citação, somos levados a pensar que Vigotski situa os instrumentos psicológicos só no domínio dos signos. Mas essa conclusão deve levar em consideração o fato de que ele fala de “todos os signos possíveis”, o que implica que qualquer objeto da realidade pode se tornar um signo. Vimos no experimento relatado acima duas ferramentas de mensuração, um relógio e um termômetro, funcionando como instrumentos mnemotécnicos. Esse exemplo prova que Vigotski amplia o conceito de signo de tal modo que faz com que ele perca sua força distintiva, sua capacidade de marcar um tipo bem específico de objetos do mundo (p. 58).

Além disso, compreendemos que no momento em que um signo esta sendo utilizado como um instrumento psicológico ele perde sua função inicial de signo, pois naquele momento em específico passa a atuar como um mediador (nesse caso na classe de

instrumento psicológico) para que o sujeito alcance seu objetivo, como podemos observar no exemplo a maneira como o relógio e o termômetro foram utilizados. Friedrich (2012) também estabelece algumas características para o instrumento psicológico: “1) É uma adaptação artificial; 2) tem uma natureza não orgânica, ou, em outras palavras, tem uma natureza social e 3) é destinado ao controle dos próprios comportamentos psíquicos e dos outros” (p. 58).

Desse modo, consideramos importante esclarecer o que são os signos e sua relação com os instrumentos e o conceito de mediação. O signo é responsável por regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. Com base nos estudos de Rego (2014) de maneira ampla o signo pode ser considerado aquilo que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, pode ser um objeto, um fenômeno, um som, um gesto que substitui e expressa eventos, objetos, ideias e situações, servindo como auxílio da memória e da atenção.

Diante do exposto, podemos afirmar que os signos são códigos pré-definidos em uma determinada cultura. Considerando a sociedade brasileira podemos estabelecer como exemplo o fato de sempre que vemos uma pessoa utilizando uma aliança na mão esquerda imediatamente nos remetemos ao fato de que essa pessoa é casada, visto que no Brasil grande parte das pessoas casadas utiliza uma aliança na mão esquerda. Esse é um exemplo claro de signo e como ele atua em nossa memória.

Toda a nossa sociedade é permeada pelos signos e eles existem desde o início de nossa civilização, foram sendo aprimorados e modificados com o tempo (OLIVEIRA, 1993; VIGOTSKI, 2007; REGO, 2014). Com o auxílio dos signos o homem é capaz de exercer um controle voluntário sobre sua própria atividade psicológica. Além disso, os signos podem ser utilizados de diferentes maneiras como mediadores em nosso dia a dia como quando anotamos um compromisso na agenda para não esquecê-lo.

Sobre todos os signos existentes Vigotski (2007) destaca a linguagem como sendo um dos principais signos. O advento da linguagem acarreta três mudanças essenciais nos processos psíquicos do homem (VIGOTSKI, 2010; REGO, 2014). A primeira mudança está ligada ao fato de que a linguagem nos proporciona a possibilidade de lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estão ausentes. “Por exemplo, a frase “O vaso caiu” permite a compreensão do evento mesmo sem tê-lo presenciado, pois operamos com esta informação internamente” (REGO, 2014, p. 53).

A segunda mudança relaciona-se com os processos de generalização e abstração que a linguagem nos possibilita, ou seja, “através da linguagem é possível analisar, abstrair

e generalizar as características dos objetos, eventos, situações presentes na realidade” (REGO, 2014, p. 53). Um exemplo disso é a palavra flor que de forma generalista designa qualquer flor, sem especificar sua cor, tamanho, tipo específico. Assim como a palavra árvore se refere a qualquer árvore, sem explicar suas características mais individuais como se é frutífera ou não, seu tamanho etc. (OLIVEIRA, 1993; REGO, 2014). Sendo assim, podemos perceber que a palavra generaliza os objetos e os inclui numa determinada categoria. “Desse modo à linguagem não somente designa os elementos presentes na realidade, mas também fornece conceitos e modos de ordenar o real em categorias conceituais” (REGO, 2014, p. 53).

A terceira mudança ocasionada pela linguagem está relacionada à sua função comunicativa, pois a mesma possibilita a função comunicativa entre os homens. Em decorrência disso também possibilita a preservação, transmissão e assimilação de todas as experiências, informações e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo de nossa história (REGO, 2014). Vejamos o que Rego (2014) nos relata sobre essa questão:

A linguagem é um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilhem desse sistema de representação da realidade. Cada palavra indica significados específicos, como por exemplo, a palavra “pássaro” traduz o conceito deste elemento presente na natureza, é nesse sentido que representa (ou substitui) a realidade. É justamente por fornecer significados precisos que a linguagem permite a comunicação entre os homens (p. 54).

Diante de tal premissa, a autora acrescenta que:

Os sistemas simbólicos (entendidos como sistemas de representação da realidade), especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante. É por essa razão que Vygotsky afirma que os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica (REGO, 2014, p. 55).

É interessante pensar que a partir dessas mediações simbólicas a criança passa a utilizar os instrumentos e dominá-los, também passa a utilizar a linguagem de forma mais independente, tornando-se capaz de regular suas ações e seu comportamento. É necessário entendermos que o processo de internalização não constitui um processo de transferência do exterior para o interior. São as relações estabelecidas e as mediações dessas relações que constituem, modificam e marcam o interior dos sujeitos.

A partir, dessas modificações ou transformações internas que vão ocorrendo com a criança, ela vai modificando a forma de se relacionar com esse exterior que inicialmente deu sentido e significado a suas ações. Isso nos deixa claro que esse processo é completamente mútuo, não dependendo somente da pessoa que faz essa mediação, mas também da maneira que o indivíduo irá compreender e se apropriar desse conceito. Como nos indica Góes (1991, p.19), “[...] o plano interno não consiste de reprodução de ações no plano externo”.

Apesar de já termos citado anteriormente o processo de internalização, consideramos significativo trazer a definição de Vigotski (2007): “Chamamos de *internalização*¹³ a reconstrução interna de uma operação externa (pág. 56, grifo do autor)”. O autor afirma que o processo de internalização é marcado por uma série de transformações. Destacamos alguns fragmentos do que o autor diz, e como define essas várias fases:

- a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos [...].*
- b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, no interior da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.*
- c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente [...]* (p. 57,58, grifo do autor).

Partindo desse pressuposto abordaremos a seguir os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e sua relação com a mediação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

¹³ Segundo Smolka (2000), a questão relacionada a esse termo tem sido amplamente discutida e aparece nas pesquisas de diversas formas, dentre elas: apropriação, conversão, incorporação. O próprio autor também usa o termo interiorização.

2.2. Uma reflexão sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Segundo Vigotski (2007) a zona de desenvolvimento proximal “*é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (p. 97, grifo do autor).

O autor elaborou esse conceito para discutir o aprendizado escolar. Vigotski afirma que sem esse conceito esse assunto não pode ser resolvido (VIGOTSKI, 2007). A tentativa de combinar, sempre de alguma maneira, o aprendizado com o nível de desenvolvimento da criança é um fato bastante conhecido e difundido no meio escolar. Um exemplo disso é a crença de que determinados conceitos devem ser aprendidos em determinadas faixas etária, como a leitura, escrita e etc.

Vigotski (2007) admite que “só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos nos limitar meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento” (p. 95). O primeiro nível é denominado por Vigotski de nível de desenvolvimento real. O qual é definido como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (p.95-96, grifo do autor). Além disso, sinaliza que “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (p. 97).

Já a zona de desenvolvimento proximal¹⁴ “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). O autor destaca que essas funções poderiam ser chamadas de flores ou brotos do desenvolvimento, de modo que, a qualquer momento podem florescer. Também salienta que “o nível de

¹⁴ Reconhecemos o trabalho realizado pela autora Zoia Prestes referente à tradução do termo zona de desenvolvimento proximal, contudo nesse estudo optamos por utilizar o mesmo por ser amplamente difundido entre as redes da Baixada Fluminense.

desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Nesse contexto apreendemos que um dos aspectos essenciais do aprendizado é a ocorrência da criação da zona de desenvolvimento proximal. O autor da perspectiva histórico cultural defende que:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Seguindo as premissas defendidas pelo autor é necessária a compreensão de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou seja, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

A análise do autor traz uma grande contribuição modificando visões tradicionais que consideravam os processos de desenvolvimento das crianças basicamente completos no momento em que as mesmas assimilavam o significado de alguma palavra ou dominavam uma operação como a adição (VIGOTSKI, 2007). Diferentemente disso, o autor explica que:

Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. A maior consequência de analisar o processo educacional dessa maneira é mostrar que, por exemplo, o domínio inicial das quatro operações aritméticas fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças (VIGOTSKI, 2007, p. 103-104).

Nesse caso o autor se refere às funções psicológicas superiores. Podemos afirmar que a mediação é responsável pelo desenvolvimento dessas funções, que se relacionam com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação, enquanto as

funções psicológicas elementares dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo. Vigotski (2007) assim esclarece:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (p. 56).

Concebemos que baseado nos processos psicológicos superiores da criança, com ou sem deficiência, a formação dos conceitos está ancorada ao desenvolvimento dos significados das palavras, assim como na maneira como a criança aplica e desenvolve as funções da palavra em seus variados âmbitos de uso. Em alguns momentos esse uso pode confundir-se com a lógica do mundo adulto, contudo nem sempre possui a mesma definição conceitual. Desse modo compreendemos que na perspectiva histórico-cultural, a palavra pode ser usada pelos sujeitos como instrumento de entendimento mesmo antes de apropriar-se totalmente do conceito (COSTAS, 2003; VIGOTSKI, 2010; OLIVEIRA *et al.*, 2015; OLIVEIRA, 2016).

Vigotski (2010) elucida o processo das funções psicológicas superiores a partir de três fases, as quais se dividem em diferentes estágios. A 1º fase consistem os amontoados, a 2º fase é composta pelos pensamentos por complexos, e a 3º fase é constituída pelos conceitos potenciais. Segundo Oliveira *et al.* (2015) essas fases “estão ligadas à percepção dos objetos pela criança e a forma como os elementos são relacionados, agrupados e/ou classificados” (p. 57). Apresentaremos de modo resumido cada fase no quadro a seguir:

Quadro 4 – Fases da Elaboração conceitual

Fase da Elaboração Conceitual	Descrição
Fase dos amontoados	É considerado o primeiro estágio de formação do conceito. Nessa fase os objetos são agrupados pelas crianças aleatoriamente, ainda de maneira instável e desorganizada. O significado das palavras nessa fase não é ainda para a criança um conceito propriamente dito. Ela a usa com finalidade comunicativa, como uma representação sincrética que apesar disso, pode possuir o mesmo significado tanto para as crianças quanto para os adultos.
Pensamento por complexos	É considerado o segundo grande estágio no desenvolvimento dos conceitos. Nessa fase já existe um pensamento objetivo e coerente, podendo ser comparado a um rascunho mental do conceito em si. Um exemplo que ilustra essa fase são os “nomes de família”, uma vez que, todos os membros da família possuem algum traço ou característica em comum, entretanto não possuem todos os mesmos traços. Nesse caso podemos dizer que os objetos são reunidos em “famílias”

Conceitos Potenciais	É a fase onde o conceito é construído, sempre atrelada a fase dos pseudoconceitos e estágios anteriores que em muitos momentos acabam ocorrendo simultaneamente. A criança passa a reunir os objetos com base em um único atributo, mais estável e que não se perde facilmente entre os outros. O sujeito, nessa fase já construiu a capacidade de analisar separadamente os objetos, para além da realidade e da concretude da qual fazem parte, em um movimento que combina síntese e análise.
-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora para fins dessa dissertação

O conceito em si detém um viés do pensamento prático e do pensamento perceptual, isto é, objetos similares ou que estejam relacionados com similaridades funcionais. Em outras palavras considera-se a função dos objetos como o que eles podem fazer ou o que pode ser feito com eles respectivamente (COSTAS, 2003; VGOTSKI, 2010; OLIVEIRA *et al*, 2015).

Vigotski (1993) afirma que “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado a sua estrutura como parte indispensável, [...] central do processo como um todo” (p. 48).

Desse modo, podemos compreender que na elaboração conceitual, a palavra, possui uma função dupla: a de mediar o processo e assim transformar em símbolo o conceito. Hostins e Jordão (2014) acrescentam que “criar situações que exijam a observação, o registro e análise são fundamentais para a aprendizagem de todos os alunos, [...] que podem, desse modo, manifestar sob diferentes maneiras e mediante o uso de estratégias diversificadas, sua capacidade de aprender” (p. 12).

Com base no exposto podemos afirmar que não se nasce com raciocínio conceitual, mas desenvolve-se o mesmo compartilhando-se formas conceituais com outros. Nessa perspectiva que conduzimos a nossa discussão ao longo desse capítulo, esclarecendo a importância do social, da mediação e a interação com o outro em todo nosso processo de desenvolvimento e aprendizagem. Oliveira *et al*, (2015) nos acrescentam uma importante reflexão nesse âmbito.

Reconhecemos que o raciocínio conceitual é desenvolvido culturalmente, por meio da interação com o outro, sobretudo nas relações das crianças e dos adultos em suas coincidências representativas e/ou construções conceituais. O estímulo a essas formas complexas de raciocínio precisa ser repensado, principalmente no que se refere a crianças com deficiência intelectual, pois esse processo é necessário ao desenvolvimento cognitivo (p. 59).

Corroboramos com as autoras quando se referem aos sujeitos com deficiência intelectual. Reconhecemos que as práticas direcionadas a esses sujeitos necessitam ser repensadas levando em conta conceitos como os que discutimos nesse capítulo. Com relação ao conceito de elaboração conceitual as autoras Almeida, Linassi e Hostins (2015) nos afirmam que:

No caso específico do aluno com deficiência intelectual, a prática curricular de elaboração conceitual torna-se fundamental, pois contribui para alterar significativamente as características das suas funções psicológicas superiores. O fato desse aluno dominar o pensamento abstrato por vias peculiares e com ritmos diferenciados requer um esforço concentrado no sentido de desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis (p. 90).

Aqui se encontra a principal função dos educadores no ambiente escolar, o desenvolvimento dos alunos a partir da aprendizagem que vai se dar pela mediação. Observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola conceitos cotidianos, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, os elevando a outro patamar, o que nessa perspectiva denominamos como elaboração e apropriação dos conceitos científicos. Padilha (2014) nos acrescenta que:

Se para as crianças e jovens com deficiência intelectual a maior dificuldade é desligar-se do que está presente e do que é sensível, reside aí, justamente, o trabalho pedagógico e, para isso, a compreensão do que venha a ser mediação pedagógica para um ensino “fecundo”. Reconhecendo a escola como lugar de passagem do conhecimento científico e conhecendo os alunos e suas necessidades, são exigências do trabalho pedagógico: prover a sala de aula de condições para que todos possam dela participar, como lugar de conhecimento; priorizar, promover e acompanhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (linguagem, cálculo, imaginação, atenção, memória, percepção, comparação, imitação, leitura, escrita, domínio da vontade); preparar situações de aprendizado, organizando formas de interações e colaborações entre os alunos da escola; trabalhar em conjunto com os outros professores da unidade escolar; observar e registrar os avanços e recuos para (re) planejar suas ações – porque a atividade pedagógica é construção das pessoas que dela fazem parte e que nela aprendem (p. 100).

Em vista disso, compreendemos que o professor e a escola tem um papel fundamental frente a estas interfaces da elaboração conceitual. No caso de alunos com deficiência intelectual, mediar esse processo requer por parte do docente compreender as relações e as especificidades presentes na elaboração dos conceitos, pois o desafio posto é

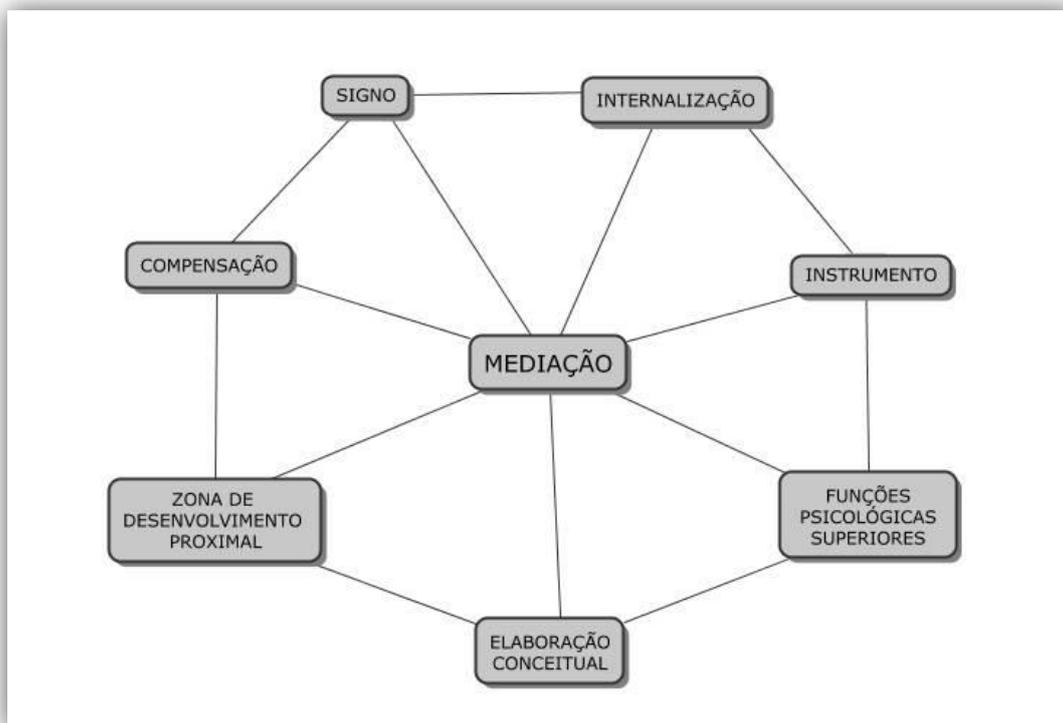
justamente promover ao sujeito a construção de conhecimentos formais a partir de suas vivências diárias.

Destacamos a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para sujeitos com deficiência intelectual. Conforme explicitado o desenvolvimento de tais funções impacta diretamente em seu desenvolvimento quanto indivíduo social. Nesse contexto é imprescindível ações pedagógicas pautadas em mediações planejadas para tais objetivos.

Em síntese a partir das considerações trazidas ao longo desse capítulo podemos sintetizar alguns aspectos sobre o conceito de mediação na perspectiva histórico-cultural. De modo geral podemos afirmar que o sujeito (nesse caso o professor) por meio dos signos e instrumentos media o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual que iniciam o processo de internalização dos conceitos passando pelas fases da elaboração conceitual até o momento que consegue de fato se apropriar do conceito científico desenvolvendo concomitantemente as suas funções psicológicas superiores. Podemos dizer que nesse processo a mediação pedagógica também atua como compensatória das necessidades educacionais especiais que o sujeito com deficiência intelectual apresenta.

Para ilustrar a nossa discussão desenvolvemos um mapa conceitual com base na discussão realizada nesse capítulo que demonstra a nossa perspectiva sobre os conceitos mencionados e sua inter-relação no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual.

Figura 1 – Mapa conceitual sobre a inter-relação dos conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski



Fonte: Elaborado pela autora para fins desta dissertação

Delimitamos o formato de círculo para esse mapa, pois compreendemos que todos os conceitos se encontram interligados não existindo um início ou fim no processo de aprendizagem dos sujeitos. Assim como, também não existe uma ordem predeterminada ou predefinida no processo de ensino e aprendizagem. O conceito de mediação aparece centralizado ligado diretamente a cada conceito e ligando-se a todos ao mesmo tempo.

Em outros termos a partir da perspectiva histórico-cultural entendemos que quando o sujeito chega à escola ele já possui conhecimentos cotidianos que serão a base para a aquisição de conceitos científicos. Da mesma maneira se dá com as funções psicológicas superiores, tomando como exemplo a atenção, o sujeito pode tanto já ter essa função desenvolvida mais não conseguir dominá-la direcionando-a conforme a sua vontade precisando assim continuar esse processo de desenvolvimento, quanto pode ter que desenvolvê-la totalmente, desde o início passando pelos níveis de desenvolvimento até conseguir dominá-la e utiliza-la conscientemente. Por isso, não determinamos uma ordem no processo de aprendizagem dos sujeitos e muito menos uma ordem em que os conceitos aparecem nesse processo, pois compreendemos que eles estão interligados e podem aparecer até mesmo simultaneamente.

Dito isto consideramos relevante esclarecer que não compreendemos a mediação pedagógica como uma única (ou qualquer) atividade adaptada realizada com os sujeitos com deficiência intelectual. Em nossa concepção a mediação pedagógica é um processo de intervenção pedagógica em que se realizam várias atividades planejadas, organizadas e flexíveis com base nas necessidades educacionais especiais do sujeito em questão e nos objetivos que se pretende alcançar com o mesmo. Nesse caso pode ser que seja necessária a realização de várias atividades mediadas até que o sujeito alcance o objetivo proposto, do mesmo modo que pode acontecer na realização da primeira atividade mediada.

A partir das considerações realizadas nesse capítulo, percebemos conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski que consideramos importantes para a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual sua escolarização e desenvolvimento.

CAPÍTULO III

CAMINHOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2011, p.30).

Nesse capítulo apresentamos a metodologia com a qual conduzimos a nossa pesquisa. Igualmente apresentaremos os procedimentos de coleta e análise dos dados, assim como contextualizamos o contexto da investigação.

3.1. O que é a pesquisa qualitativa?

No final do século XIX, podemos dizer que a pesquisa qualitativa começou a ser pensada. Os cientistas sociais começaram a problematizar e se questionar sobre o uso do mesmo método de investigação das ciências físicas e naturais para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. O historiador Dilthey (apud ANDRÉ, 1995), foi um dos primeiros a levantar tal questionamento.

Ele buscava uma metodologia diferente para as ciências sociais, que conseguisse elucidar a complexidade e dinamicidade dos fenômenos humanos e sociais. Acreditava ser impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Com base nesse contexto e considerações, ele sugere a hermenêutica como abordagem metodológica para a investigação dos problemas sociais, tal abordagem dá mais importância para a interpretação dos significados contidos em um texto (ANDRÉ, 1995).

Outro autor que também contribuiu de forma importante foi Weber (apud ANDRÉ, 1995), ele destacou a compreensão como a diferença principal de objetivo da ciência física da ciência social. Na sua perspectiva a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações deve ser o foco central da investigação. Corroborando com Dilthey, ele defende que, é necessário colocar os significados dentro de um contexto para que possamos compreendê-los.

Podemos ver nas palavras de André (1995), como ocorreu esse movimento:

Outros estudiosos das questões humanas e sociais aliam-se às ideias de Weber e Dilthey e defendem a perspectiva de conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetivista. Ao mesmo tempo em que

há a defesa de uma nova visão de conhecimento, há a crítica à concepção positivista de ciência de onde nasce um debate que vai se prolongar até o final da década de 1980, entre o quantitativo e o qualitativo. Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador (p.17).

Com base nesses princípios que se configurava uma nova abordagem de pesquisa. Por alguns foi chamada de naturalística e por outros de qualitativa. Naturalística pelo fato de não haver tratamento experimental nem manipulação de variáveis, é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque é oposta ao esquema quantitativista de pesquisa, não divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, defende uma visão holística dos fenômenos.

Essa abordagem é importante para as pesquisas na área da educação, pois o fato estudado torna-se foco de análise também e não apenas a elucidação da sua causa (ANDRÉ, 1995). Dessa maneira, vai ao encontro do objetivo geral desse estudo – analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns de escolas da Baixada Fluminense. Além disso, Como objetivos específicos: analisar as concepções sobre a mediação e inclusão escolar na perspectiva dos professores; identificar o nível de envolvimento de alunos com deficiência intelectual e suas aprendizagens neste processo.

A importância da análise do contexto no qual o estudo está inserido é ressaltada na pesquisa qualitativa, assim como a busca pela compreensão da realidade investigada de forma completa. Ela se constitui enquanto possibilidade de investigação crítica e intensa de uma determinada realidade, uma forma de fazer ciência que não possui padrões únicos e fixos, embora mantenha o rigor científico e ético no processo de coleta e análise dos dados.

Nessa perspectiva, podemos dizer que optamos pela pesquisa qualitativa devido a algumas características que essa epistemologia se apoia, como já citamos acima. Acreditamos também que a pesquisa qualitativa dialoga com a perspectiva histórico-cultural que será a base para a análise de nossos dados.

3.2. Contexto da pesquisa

Nosso campo de pesquisa constituiu-se em escolas públicas da Baixada Fluminense, tendo como sujeitos profissionais da educação e alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas comuns de ensino. A Baixada Fluminense é composta por 13 municípios, sua extensão territorial é de 3152 km² e uma população de aproximadamente 3.566.492 habitantes (ALMEIDA, 2016a). Para uma melhor visualização segue abaixo tabela com a extensão territorial e populacional dos Municípios da Baixada Fluminense.

Tabela 1- Extensão territorial e populacional dos municípios da Baixada fluminense

Cidades	Área territorial (Km²)	População residente (hab)
Belford Roxo	77,815	469.332
Duque de Caxias	467,620	855.048
Guapimirim	360,760	51.483
Itaguaí	275,877	109.091
Japeri	94,636	10.213
Magé	388,498	227.322
Mesquita	39,062	168.376
Nilópolis	19,393	157.425
Nova Iguaçu	521,249	796.257
Paracambi	179,680	47.124
Queimados	75,695	137.962
São João de Meriti	35,210	458.673
Seropédica	283,762	78.186

Fonte: Elaborado por Almeida (2016a) com base nos dados do IBGE (2015) e adaptado pela autora para fins desta dissertação.

Essa pesquisa se insere no âmbito do grupo de pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (ObEE). Desse modo nossa investigação faz parte de uma ampla pesquisa desenvolvida em rede no contexto do projeto intitulado “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”. Esse projeto faz parte do programa Observatório da Educação (OBEDUC) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Participam desse projeto três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), também de Santa Catarina. A pesquisa tem sido realizada em onze redes de ensino, sendo dez municipais e uma federal.

No Rio de Janeiro são sete os municípios participantes da pesquisa, a saber: Nova Iguaçu, Queimados, Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis e São João do Meriti. Todos esses municípios integram a Baixada Fluminense. De modo geral essa região é marcada por violência urbana, falta de saneamento básico, baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), assim como problemas pontuais na saúde e na educação. Desde 2009 o ObEE tem realizado pesquisas nessa região.

Essa pesquisa se deu em dois momentos distintos, porém interligados. Inicialmente em março de 2015 nos dedicamos as atividades do curso de formação continuada “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” O referido curso foi promovido pelo ObEE, por meio do já referido projeto OBEDUC/CAPES e pelo projeto intitulado “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” financiado pela FAPERJ e CNPQ. Vale mencionar que o curso contou com a parceria do Fórum Permanente de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva da Baixada Fluminense.

O principal objetivo do curso de formação continuada foi implementar ações integradas de extensão, associadas ao ensino e à pesquisa, como estratégia de intervenção social da Universidade junto aos sistemas de educação da Baixada Fluminense. O público-alvo do curso de extensão foram professores das redes de ensino que atuam no atendimento educacional especializado, orientadores pedagógicos, orientadores educacionais e professores com alunos com deficiência intelectual ou múltipla incluídos em suas turmas das sete redes de ensino que participam dos projetos anteriormente mencionados. O curso ofereceu 150 vagas, dessas 120 foram destinadas aos profissionais das redes de ensino e 30 aos alunos de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Campus de Nova Iguaçu. Para o processo de inscrição e seleção dos cursistas foi elaborado um edital que explicava detalhadamente a proposta do curso e os procedimentos necessários para a inscrição.

As aulas do curso de extensão foram organizadas a partir dos seguintes módulos:

- **Módulo 1:** História e políticas públicas no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
- **Módulo 2:** Os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural.

➤ **Módulo 3:** Práticas pedagógicas, adaptações curriculares e planejamentos educacionais individualizados a partir do trabalho colaborativo entre professores das classes comuns de ensino e do atendimento educacional especializado.

➤ **Módulo 4:** Metodologia da pesquisa-ação e procedimentos de estudo de caso.

O curso de extensão tinha como proposta articular perspectivas teóricas ao cotidiano escolar. Para tal foi proposto à elaboração de um trabalho prático que seria a avaliação final. Cada grupo escolheu uma situação problema de sua sala de aula, sua escola ou rede de ensino. A partir disso, cada grupo deveria elaborar uma proposta de intervenção para encontrar caminhos e possibilidades no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Os cursistas se dividiram em grupos de 5 a 6 pessoas, conforme rede de ensino em que trabalhavam para a elaboração do trabalho final.

Cada grupo teve um orientador que, no geral, foi formado por doutorandos, mestres, mestrandos, e integrantes do ObEE selecionados pela coordenação geral do curso de extensão. A proposta era que a partir da pesquisa realizada pelos grupos, eles escrevessem um projeto final relatando os resultados da proposta de intervenção que elaboraram e aplicaram. Para esta atividade foram destinadas 30 horas do curso de extensão. Além disso, foi proposta a apresentação de forma oral nas Redes de Ensino para os gestores e os professores, assim como no evento final do curso de extensão, realizado no Instituto Multidisciplinar (UFRRJ).

Paralelamente em agosto de 2015 iniciamos o segundo momento de nossa pesquisa que consistiu nas observações em sala de aula tendo como instrumento de coleta de dados a Escala de Envolvimento empregada e detalhadamente descrita por Carthcart (2011), Mendes (2016) e Silva (2016). Segundo essas autoras, a referida escala é constituída de dois componentes: uma lista de indicadores/sinais, característicos de um comportamento de envolvimento, e os níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

A lista de sinais de envolvimento da criança compreende nove indicadores, sejam eles: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais e satisfação. Com base nestes sinais é que se pode identificar uma escala que vai de nível um a nível cinco, em qual dos níveis de envolvimento a criança se encontra quando está executando uma atividade (MENDES, 2016). Para descrever tais níveis novamente citamos Carthcart (2011), Mendes (2016) e Silva (2016):

- **Nível 1** de envolvimento: ausência de atividade, que se evidencia quando a criança está inativa, sentada num canto, distraída e ausente.
- **Nível 2** de envolvimento: atividade frequentemente interrompida é evidenciado quando a criança realiza as ações com uma ausência de consciência.
- **Nível 3** de envolvimento: atividade mais ou menos contínua, a criança está mais ou menos empenhada continuamente na atividade, e esta é interrompida sempre que um estímulo interessante surge.
- **Nível 4** de envolvimento: atividade com momentos intensos, a criança faz um grande esforço mental, quando a atividade é rotineira e importante para ela, levando a criança a permanecer concentrada durante a maior parte do tempo.
- **Nível 5** de envolvimento: atividade intensa mantida é o envolvimento máximo da criança, quando ela está focalizada nas ações e no material e os estímulos circundantes não a distrai.

Assim como, utilizado por Carthcart (2011), Mendes (2016) e Silva (2016), para a identificação dos níveis de envolvimento do aluno, foram utilizadas cores, para diferenciar os momentos de interação, sinais indicativos de envolvimento, e os momentos de mediação. Dessa forma, as cores utilizadas foram:

- - **Azul** para as falas e cenas que indicassem momento de mediação. Esse é o foco central de análise de nossa pesquisa, saber em quais momentos houve mediação e se essa mediação foi de qualidade e proporcionou avanço no nível de envolvimento da criança na atividade.
- - **Laranja** para as falas e cenas que indicassem o nível de envolvimento do aluno nas atividades propostas. Também pretendemos ter um foco de análise nesse quesito, para identificar como a mediação pode influenciar no envolvimento do aluno na atividade.
- - **Verde** para as falas e cenas que evidenciassem momentos de interação e os sinais de envolvimento que são base de análise dos níveis de envolvimento. Nesse caso iremos observar se existiu algum tipo de mediação entre os próprios alunos e analisar esse fato.

Nesse contexto nossa pesquisa teve como objetivo analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de

mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nas classes comuns e no AEE de escolas da Baixada Fluminense. Como objetivos específicos elencamos os seguintes:

- Analisar as concepções sobre a mediação e inclusão escolar na perspectiva dos professores;
- Identificar o nível de envolvimento de alunos com deficiência intelectual e suas aprendizagens neste processo.

Dito isto, apresentamos a seguir nossos sujeitos e procedimentos de coleta de dados.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Foram sujeitos desta pesquisa 120 profissionais da educação participantes do curso de formação continuada, dentre eles: professores da educação básica; professores especialistas da educação Especial (AEE); orientadores educacionais; orientadores pedagógicos e gestores da Educação Especial dos municípios participantes.

Além disso, dentre os sete sujeitos com deficiência intelectual matriculados em escola comum de ensino, elencamos dois sujeitos de municípios distintos para analisar as práticas pedagógicas direcionadas para os mesmos. Foram eles: a) Tainá, 9 anos de idade matriculada no 5º ano de uma escola comum de ensino; b) Sérgio, 8 anos de idade matriculado no 3º ano de uma escola comum de ensino.

3.4. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados durante o curso de formação continuada se deu por meio de um questionário semiestruturado. Esse questionário foi elaborado com o objetivo inicial de obter informações sobre as concepções dos participantes e os referenciais empregados em suas práticas pedagógicas, assim como informações gerais sobre a sua formação e o seu perfil. Foram realizadas perguntas sobre formação inicial e continuada¹⁵, se possuíam formação específica em educação especial ou inclusiva, se haviam tido algum contato com pessoas com deficiência intelectual, entre outras. Também foram realizadas questões mais

¹⁵ A análise da formação dos profissionais da educação participantes do curso de formação continuada foi o foco da dissertação de Araújo (2016).

específicas sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Conceitos como mediação, a relação signo e linguagem e os processos psicológicos superiores, foram abordadas nesse questionário inicial (Anexo E).

Elaboramos um segundo questionário também semiestruturado (Anexo F) com o intuito de passá-lo na última aula do curso antes do período de elaboração dos projetos finais. As questões focam exclusivamente conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, além de perguntas voltadas sobre as aprendizagens no curso e a sua relação com a prática desenvolvida no contexto escolar.

A última coleta de dados aconteceu no evento final do curso de formação continuada por meio de filmagem de depoimentos dos cursistas. Os depoimentos dos professores foram livres sem roteiro prévio. Apenas perguntamos sobre a avaliação do curso e a relação dos conceitos e conteúdos nele trabalhados para a sua prática docente.

No mesmo ano no segundo semestre iniciamos as observações em sala de aula. O instrumento aplicado com as crianças foi a Escala de Envolvimento. Essa coleta de dados foi realizada com sete alunos nas escolas das mesmas redes de ensino participantes do curso de formação continuada. As escolas e os alunos participantes foram selecionados pelos gestores de cada município. Foram feitas 4 observações em sala de aula do ensino comum, cada uma em uma disciplina diferente. Em todas elas foram utilizadas a escala de envolvimento para medir o nível de envolvimento do aluno com deficiência intelectual e a qualidade das interações e mediações realizadas com o mesmo.

As observações foram realizadas pelos bolsistas do projeto, todos foram divididos em grupos e em cada grupo tinha pelo menos um mestrando ou mestre coordenando as observações e atividades de pesquisa. Cada bolsista construiu seu próprio diário de campo e ao final das observações cada grupo construiu colaborativamente a sua Escala de Envolvimento daquele aluno específico, reunindo as observações de todos os bolsistas. Nesse caso, os dados que iremos analisar nessa pesquisa fazem parte do banco de dados do ObEE colhidos de forma colaborativa pelos seus integrantes.

3.5. Análise dos dados

Para a análise dos dados nos ancoramos nos pressupostos da análise de conteúdo evidenciada por diversas pesquisas de cunho qualitativo na área de Educação Especial (PLETSCH, 2014; ROCHA, 2014; AVILA, 2015; OLIVEIRA, 2016; CAMPOS, 2016; ALMEIDA, 2016).

Após o momento de coleta de dados, nos dedicamos à organização dos mesmos com a sua catalogação. Além disso, estabelecemos critérios para a escolha dos dois sujeitos com deficiência intelectual que iriam ser analisados nessa pesquisa. Nesse caso optamos para que fossem de municípios distintos da Baixada Fluminense.

Por fim nos dedicamos à análise geral dos dados obtidos. Procuramos relacionar os dados coletados com dados do banco de dados do ObEE, assim como com a literatura que referencia nossa discussão. A partir disso elencamos dois eixos de análise e suas respectivas categorias temáticas que serão esmiuçados nos próximos capítulos.

Eixo 1 – Concepções docentes sobre a mediação escolar no âmbito da perspectiva histórico-cultural

- Perspectivas docentes sobre a perspectiva histórico-cultural;
- Perspectivas docentes sobre o conceito de mediação;
- Perspectivas docentes sobre as políticas de inclusão escolar;
- Perspectivas docentes sobre os saberes necessários a prática docente com sujeitos com deficiência intelectual.
- Contribuições do curso de formação continuada para o processo formativo dos profissionais da educação.

Eixo 2 – Práticas pedagógicas docentes com alunos com deficiência intelectual

- Reflexões sobre as práticas docentes direcionadas a sujeitos com deficiência intelectual matriculados em escola comum de ensino a partir das escalas de envolvimento;
- Análise da relação existente entre a mediação e o nível de envolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual nas atividades propostas.

CAPÍTULO IV

O QUE PENSAM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI E SEUS CONCEITOS APLICADOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL?

Considera-se, portanto, que o professor deve repensar sua prática docente não perdendo o sentido de sua ação, ressaltando a relevância da dimensão política nesse processo, ou seja, deve buscar um novo sentido para a docência, por meio de uma ação comprometida com um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, ao seu papel na construção da sociedade (LAGE & SOUZA, 2010, p. 64).

Neste capítulo temos como principal objetivo analisar as concepções docentes acerca da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus principais conceitos como o de mediação. Além disso, pretendemos refletir sobre o que pensam os professores em relação as políticas de inclusão escolar e os conhecimentos que julgam necessários para realizarem sua prática pedagógica com sujeitos com deficiência intelectual.

Para tal utilizaremos os dados dos questionários aplicados no curso de formação continuada. Para uma maior compreensão do leitor organizamos um quadro com as categorias de análises:

Quadro 5 – Organização geral de análise dos dados do capítulo 4

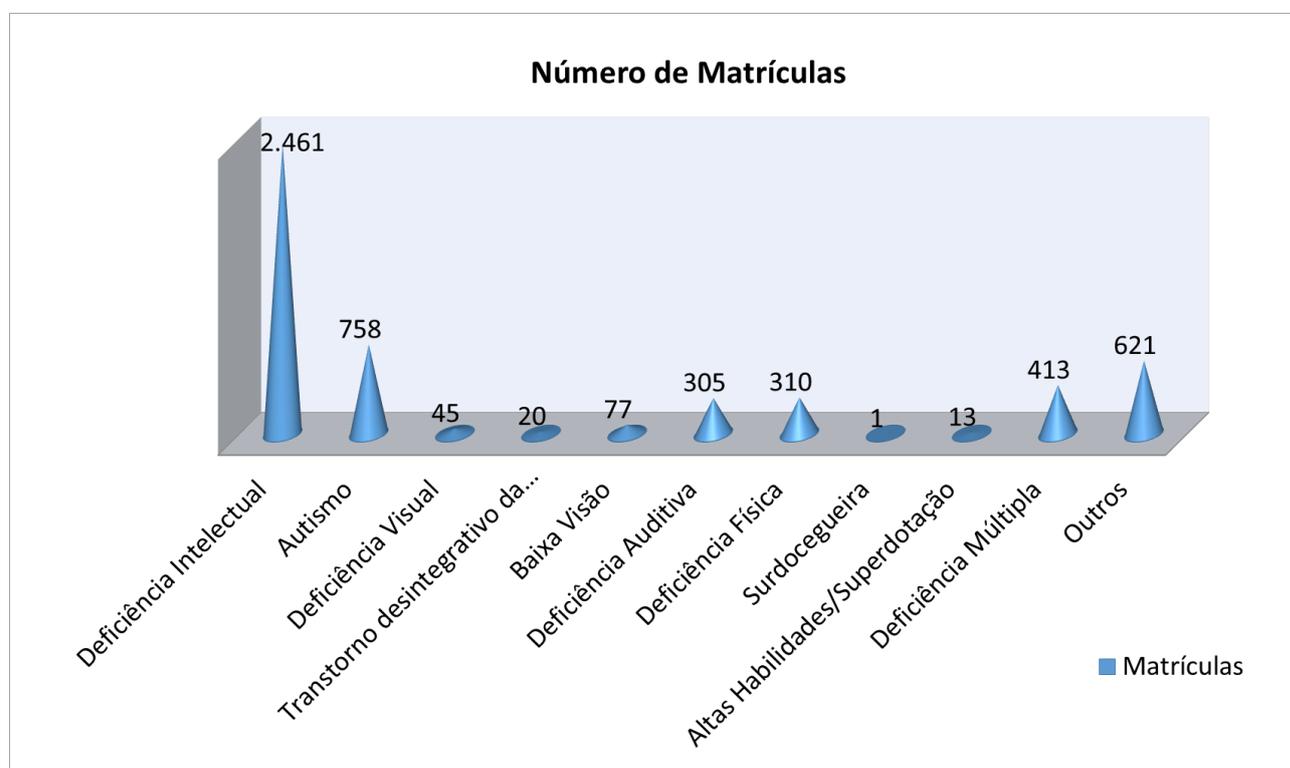
Eixos de análise	Fontes de análise	Categorias temáticas de análise	Objetivos específicos de análise
Análise dos conhecimentos teóricos dos docentes sobre conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski	Questionários semiestruturados	Conceito de Mediação	Analisar os conhecimentos teóricos dos docentes sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e seus principais conceitos
		Processos psicológicos superiores	
		Relação signo e linguagem	
Concepções docentes sobre a política de inclusão escolar	Questionários semiestruturados	Políticas de inclusão escolar	Refletir sobre as concepções docentes sobre a política de inclusão escolar

Concepções docentes sobre os saberes necessários a prática com sujeitos com deficiência intelectual	Questionários semiestruturados	Perspectivas docentes sobre os saberes pedagógicos	Refletir sobre as concepções docentes sobre os saberes pedagógicos que consideram relevantes para a prática pedagógica com sujeitos com deficiência intelectual
--	--------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes, porém, de analisarmos os dados propriamente ditos apresentaremos algumas informações sobre o quantitativo de matrículas de sujeitos com deficiência nas sete redes de ensino que participaram do projeto. Para começar segue um gráfico com dados sobre as matrículas.

Gráfico 1 – Quantitativo de matrículas por deficiências na Baixada Fluminense



Fonte: Banco de dados do grupo de pesquisa ObEE (2009-2015).

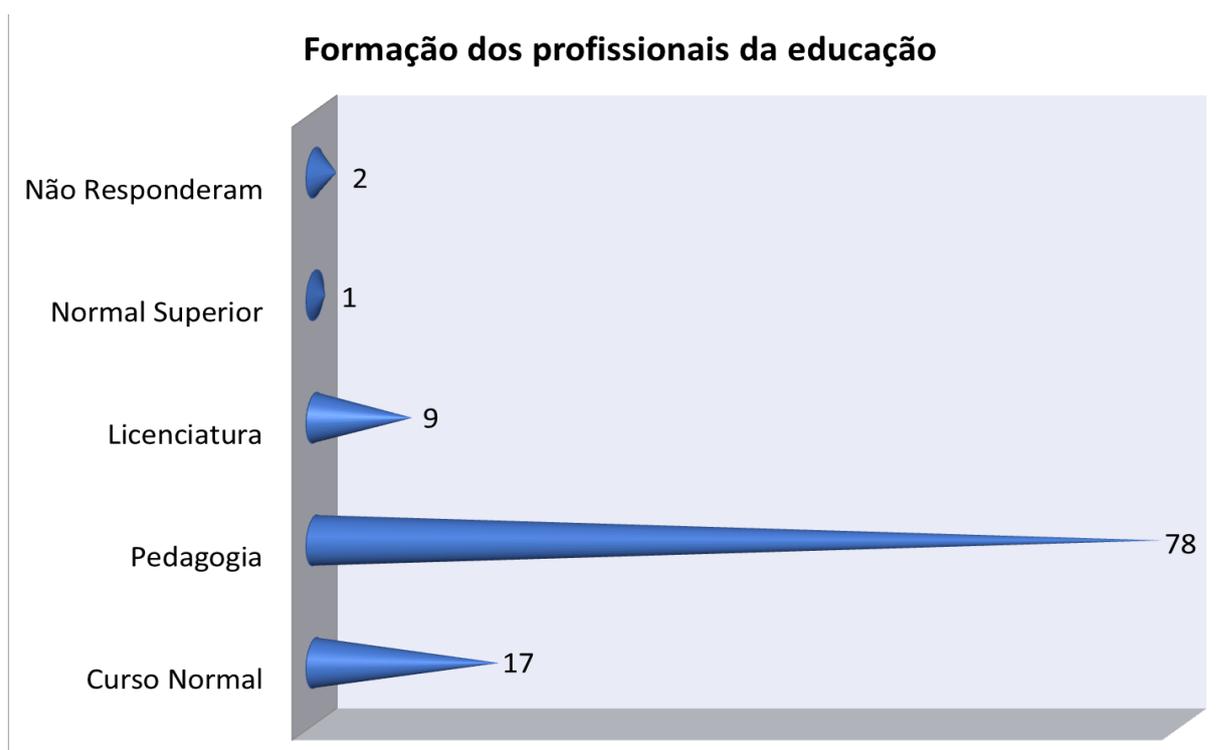
Compreendemos que o alto índice de matrículas de sujeitos identificados com deficiência intelectual envolve questões relacionadas ao laudo médico. Pletsch (2014) afirma que ainda nos dias atuais as redes de ensino enfrentam dificuldades e desafios com o processo de diagnóstico e identificação da deficiência intelectual. A autora atribui essa demanda a falta de diretrizes claras e a precariedade de serviços públicos na área da saúde. Contudo, apesar das contradições que envolvem o laudo médico, consideramos

significativo que os profissionais da educação tenham acesso a conhecimentos que lhe possibilitem realizar um trabalho pedagógico de qualidade com esses sujeitos.

Nesse contexto, o curso de formação continuada foi pensado de acordo com o perfil desses profissionais, todo o planejamento do curso foi feito pautado no que considerávamos significativo abordar com os docentes participantes do curso. Com isso elaboramos uma proposta em que os profissionais pudessem aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação continuada em uma situação problema do seu dia a dia. Para concluir o curso deveriam elaborar uma proposta de intervenção para resolver a situação problema.

Para uma melhor contextualização dos sujeitos participantes do curso de formação continuada, apresentaremos no gráfico a seguir o perfil formativo¹⁶ desses profissionais.

Gráfico 2 – Perfil formativos dos profissionais participantes do curso de formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora para fins dessa dissertação

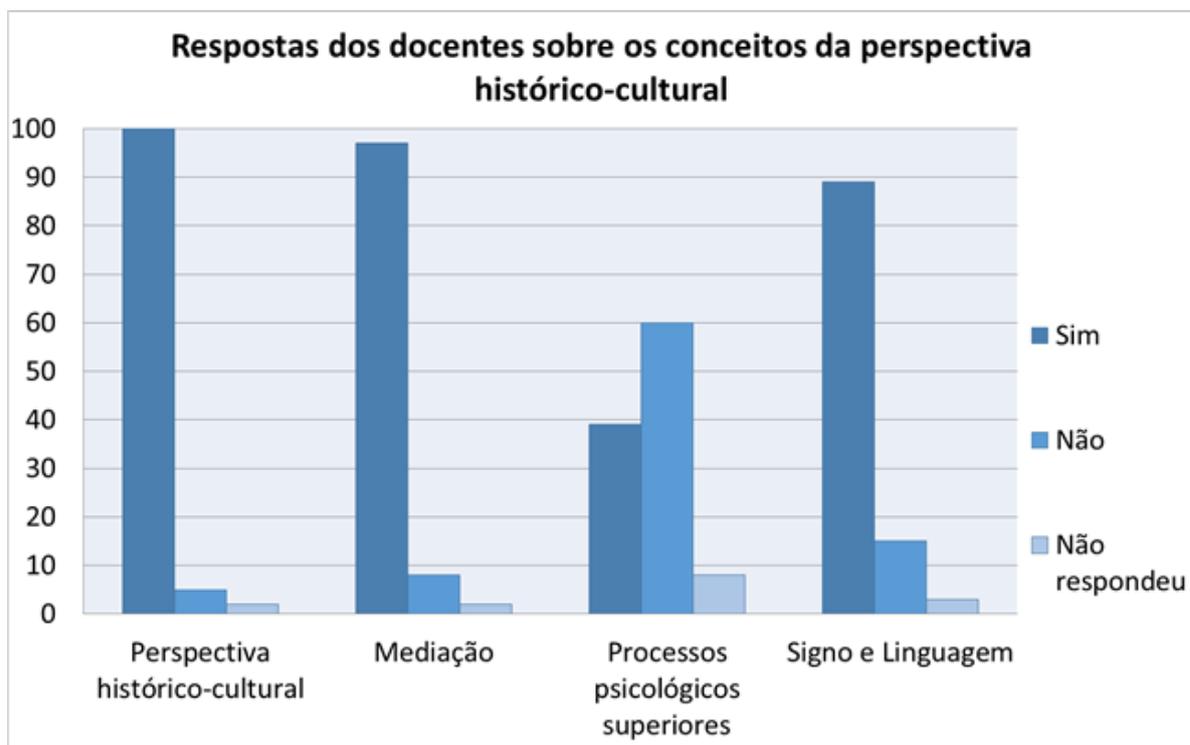
¹⁶ Nessa pesquisa não aprofundaremos a discussão quanto à formação docente desses profissionais. Para um aprofundamento sobre tal temática indicamos a leitura de Araújo (2016).

Para conhecer como os profissionais que atuam com os alunos alvos de nossa investigação entendem a perspectiva histórico-cultural no primeiro dia do curso de formação continuada aplicamos um questionário semiestruturado. As perguntas foram direcionadas ao conhecimento sobre a perspectiva histórico-cultural e alguns de seus conceitos como os de mediação, processos psicológicos superiores e a relação signo e linguagem. As opções de respostas eram sim, não ou nunca ouvi falar, baseadas na pergunta geral que foi feita: “Você já ouviu falar de...” essa mesma pergunta foi utilizada para todos os conceitos.

A única diferença de abordagem se deu no conceito de mediação, pois além de questionar se os docentes já tinham ouvido falar sobre o conceito, também foi pedido que o mesmo relatasse dois exemplos do uso da mediação em sua prática docente em sala de aula. Além disso, algumas perguntas abertas foram realizadas, como quais conhecimentos eles gostariam de ter para trabalharem com sujeitos com deficiência intelectual. Também consideramos relevante saber o que tais profissionais pensavam a respeito da política de Educação Inclusiva.

Dentre os 107 questionários analisados a maioria dos docentes disseram já ter ouvido falar sobre a perspectiva histórico-cultural (100) de Vigotski e o conceito de mediação (97). Contudo em relação a conceitos considerados mais complexos da perspectiva observamos que a maioria não ouviu falar como no caso dos processos psicológicos superiores (60). Para ilustrar nossos dados elaboramos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Conhecimentos docentes acerca da perspectiva histórico-cultural



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos processos psicológicos superiores, dentre os sujeitos que declararam já terem ouvido falar sobre, a maioria não respondeu a questão que solicitava a definição com suas próprias palavras. No caso da mediação os docentes definiram o conceito de mediação com suas próprias palavras, e houve uma variação de respostas perpassando pelas múltiplas funções da palavra mediação e seus significados. Nesse caso a dificuldade maior dos docentes foi identifica-la em sua prática pedagógica em sala de aula.

Além dessa temática também perguntamos aos docentes o que pensavam sobre a política de inclusão escolar e sua implementação nas escolas. Daremos continuidade a nossa análise abordando tais concepções no contexto da Baixada Fluminense.

4.1 – Concepções docentes sobre a Política de Inclusão Escolar

Para refletirmos sobre as concepções docentes a respeito da política de inclusão escolar vigente elegemos os trechos a seguir:

Com todos no mesmo contexto, ou seja, independente do problema que a criança apresente, no entanto na prática não existe esta condição aparando nem o professor e nem o aluno.

Uma política de envolvimento responsabilidade, participação de toda a comunidade escolar e a família. Pois o que vivencio nas escolas é um ato de indiferença e crueldade com esses alunos. São simplesmente jogados em sala de aula para serem apenas um número para aumentar os alunos em sala.

É bem difícil em algumas escolas, pois o profissional não sabe como lidar com as deficiências dos alunos, porém acredito que com o tempo vai melhorar como já vi bons resultados em algumas escolas da rede de Belford Roxo.

Falta formação continuada para o professor do ensino comum, suportes para acesso ao currículo, profissionais de apoio à inclusão (cuidador\mediador\intérpretes). Esta carência aliada ao número excessivo de alunos em sala de aula prejudica o processo de inclusão, ainda assim considero o ganho dos alunos muito maior que os de classes especiais.

Vejo como uma boa proposta, mas ainda em processo de construção tendo a necessidade da construção de uma rede com a saúde clínica, saúde mental, assistência social inicialmente.

Como um processo que está sendo iniciado, mas bem longe dos nossos objetivos, pois as políticas públicas de qualidade devem contemplar a todos (ou seja uma eficaz política de conscientização não só nas escolas, mas na sociedade em geral) (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

A Educação Inclusiva consiste em um modelo educacional que visa o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. O principio básico desse modelo constitui-se na adaptação das escolas regulares para o atendimento às necessidades de todo seu alunado independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento. Glat e Blanco (2009) afirmam que a escola para se tornar inclusiva:

[...] precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas (p. 16).

Além das questões abordadas pelas autoras acreditamos que é necessária uma mudança nas intenções e escolhas curriculares realizadas no espaço escolar. Isto é, a escola precisa oferecer um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos independente de suas necessidades educacionais especiais.

Com base em tais pressupostos a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar. A mesma se diferencia da proposta da escola tradicional que exige a adaptação do aluno as suas formas de ensino e regras disciplinares. Dito isto, é possível afirmar que a proposta de Educação Inclusiva demanda uma reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão escolar de cada unidade e dos sistemas educacionais de forma geral (GLAT & BLANCO, 2009; GLAT & PLETSCH, 2011; PLETSCH, 2014).

Nesse âmbito a política de Educação Inclusiva diz respeito à reponsabilidade dos governos e dos sistemas escolares na implementação de uma escola que seja de fato inclusiva. Para tal é necessário que medidas sejam tomadas para a garantia da qualificação de todas as crianças e jovens no que diz respeito aos conteúdos escolares, conceitos científicos, valores e experiências que consistem o processo de ensino e aprendizagem escolar. Além disso, é importante que seja reconhecido no espaço escolar as diferenças individuais dos sujeitos.

Apesar dos avanços políticos nos últimos anos voltados para a efetivação de uma educação inclusiva, tais leis e diretrizes não garantem necessariamente as condições para a sua devida concretização (GLAT & BLANCO, 2009). Nossos dados corroboram com tal afirmativa. De modo geral, os profissionais da educação sinalizam para a falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade do público escolar e dão ênfase aos sujeitos com deficiência matriculados em turmas comuns de ensino.

Quando se referem aos sujeitos com deficiência matriculados em escola comum, os profissionais sinalizam que o processo de aprendizagem e inclusão desses alunos não tem sido garantido. Os docentes reconhecem os avanços na legislação, contudo, apontam a necessidade de uma ampliação de tal proposta para além dos muros da escola que contemple toda a sociedade brasileira.

As falas dos docentes corroboram com a nossa discussão nesse estudo. As políticas de inclusão escolar ainda possuem muitas contradições e são pensadas e planejadas sem levar em conta realidades como a da Baixada Fluminense que nesse caso constituiu o nosso campo de pesquisa. Entendemos que para um processo de inclusão escolar de sucesso são necessárias ações que possibilitem as redes escolares a efetivarem as diretrizes instituídas pelas políticas. Infelizmente não temos constatado ações significativas por parte do governo para viabilizar a implementação efetiva dessas políticas nos municípios da Baixada Fluminense.

Como sinalizado nas respostas dos profissionais da educação as questões relacionadas à formação continuada de professores no contexto da Baixada Fluminense ainda são amplas, e requerem uma atenção visto que essa formação tem sido escassa nos municípios participantes da pesquisa. É fundamental para a prática docente que as redes de ensino garantam o acesso a formações continuadas gratuitas e de qualidade, visto que, como apontam pesquisadores da área tais formações constituem um direito do professor (SILVA, 2010; PIMENTEL, 2012; KASSAR, 2013). Diante desse cenário consideramos importante questionar os profissionais da educação participantes do curso de formação continuada quais saberes gostariam de ter para embasar sua prática pedagógica com sujeitos com deficiência intelectual.

Desse modo destacamos algumas respostas que apresentaremos a seguir para ilustrar o nosso estudo.

Todos possíveis, para que meu aluno aprenda e consiga superar suas dificuldades e se sintem felizes por aprenderem e estar no ambiente escolar, incluindo materiais específicos, sala de aula adaptada, etc.

Entender melhor os processos de formação intelectual, suas limitações clínicas e os avanços realmente possíveis de serem alcançados.

Diversos métodos de alfabetização; O que a neurociência nos diz sobre o não aprender; Como o cérebro realiza o processo de aprendizagem; Que áreas do cérebro e como estas devem ser estimuladas; Quais atividades estimulam mais o cognitivo.

Principalmente a prática de como atendê-lo, no caso do que se encontra com deficiência severa e tem uma dificuldade para estar um tempo de 2h em sala.

Acesso aos aspectos de acessibilidade ao currículo, tecnologia assistivas, comunicação alternativa, PEI- planejamento educacional individualizado.

Fazer cursos como este de preferência com esclarecimento de como lidar com as deficiências no geral.

Eu gostaria muito de conhecer as estratégias de ensino e estímulos para contribuir com o desenvolvimento de cada um. Através desse conhecimento também orientar os pais, que muitas vezes gostariam de ajudar seu filho, mas, não sabem como fazê-lo (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

De modo geral nossos dados evidenciam que as práticas pedagógicas ainda é a principal dúvida dos docentes no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. Contudo algumas outras dificuldades são elencadas pelos profissionais como a

avaliação, as práticas realizadas nas salas de recursos multifuncionais, assim como aspectos relacionados ao currículo, planejamento educacional individualizado e o uso de tecnologias assistiva.

Além disso, fica evidente em algumas respostas a perspectiva da impossibilidade. Alguns profissionais deixam claro em sua fala a dúvida relacionada à capacidade de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, do mesmo modo que se perguntam quais são os limites de aprendizagem dos mesmos.

Compreendemos que todas as dificuldades elencadas pelos profissionais em suas respostas consistem nas maiores dificuldades do processo de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual. Dito isto, consideramos importante que a formação (tanto inicial quanto a continuada) dos profissionais da educação frente a uma proposta de inclusão escolar seja pautada em conhecimentos que possibilitem esses profissionais superarem essa dificuldade no dia a dia escolar.

Dito isto, daremos continuidade a nossa discussão analisando as concepções docentes referentes aos conceitos da perspectiva histórico-cultural.

4.2 – Concepções docentes sobre o conceito de mediação

Dentre as respostas realizadas pelos docentes para definir o conceito de mediação, a maioria associou o conceito ao profissional mediador que auxilia o aluno com deficiência no processo de inclusão. Contudo tivemos uma variedade de sentidos atribuídos ao conceito de mediação. Elaboramos um gráfico para uma melhor visualização das perspectivas apresentadas pelos professores em suas respostas. Vejamos:

Gráfico 4 – Perspectivas docentes sobre o conceito de mediação



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados demonstram uma variação considerável de perspectivas sobre a temática da mediação. A maioria dos docentes confundiu o conceito de mediação com o profissional mediador, entendemos que esse fato pode ter se dado pela função desse profissional que é mediar. Destacamos que as discussões em torno do conceito de mediação se intensificaram após a inserção desse profissional nas escolas (GLAT & PLETSCHE, 2011).

Dando continuidade, iremos analisar algumas respostas de parte das categorias temáticas, identificando pontos interessantes para o debate em torno do conceito de mediação. Vejamos algumas respostas onde os professores relacionam a mediação com o profissional mediador.

É o profissional capacitado para intermediar as ações escolares do professor para o aluno. Adequar didaticamente a forma de ensinar o aluno com deficiência.

Profissional dando suporte para os demais.

Mediador é o profissional que faz a parte, em sala, entre o professor e o aluno com necessidade educacional especial, de forma que o aluno, de fato, possa estar incluído na turma. Assim, o aluno não fica apenas

fazendo atividades paralelas, mas, com a ajuda do mediador, pode acompanhar, dentro de suas limitações, as atividades da turma.

Profissional que acompanha o aluno incluído no ambiente escolar, fortalecendo seus laços com a escola: cognitivo afetivo, social, em comum união com o professor regular.

Profissional capacitado ou “não” que auxilia aluno no processo de inclusão no ensino regular de educação básica, ensino médio ou superior dando suporte pedagógico, nas AVDs e na socialização.

Entendo o mediador escolar, como o profissional que deverá acompanhar o aluno PNE de forma a promover/colaborar com o desenvolvimento e autonomia do mesmo. De forma alguma deverá agir como um acompanhante, uma babá.

Já ouvi, porém na unidade onde trabalho não tem professor mediador para acompanhar o aluno surdo, cego ou deficiente intelectual. O professor mediador é o que auxilia o aluno com deficiência na aprendizagem ou na área de necessidade do mesmo.

Pessoa que conduz práticas inclusivas e/ou propostas diferenciadas para apoio de aprendizagem significativas do aluno incluído.

O mediador é um facilitador no conhecimento. \ajuda o aluno incluído no processo de ensino aprendizado.

Auxilia o professor e aluno na inclusão do aluno. E a família.

Um profissional formado na área da educação que auxilie o aluno com necessidade especial a realizar as atividades da rotina escolar juntamente com o professor.

Acredito ser o profissional que atue dando o suporte necessário ao individuo com deficiência, aquele que tenta minimizar as barreiras do processo de ensino e aprendizagem (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

Dentre as respostas selecionadas os docentes se remetem diretamente ao profissional mediador. Destacamos a quinta resposta em que o docente afirma que esse profissional pode ser “capacitado, ou não”. Esse dado evidencia as contradições existentes em torno do profissional mediador, para quem normalmente só é exigido o ensino médio completo para atuar com sujeitos com deficiência matriculados em escolas comum de ensino.

Com base nas respostas selecionadas, é notório que parte dos docentes associa o conceito de mediação à função mediadora do profissional mediador. Compreendemos que

essa associação é fruto da crença de que esse profissional é o responsável pelas mediações que devem ser realizadas com os alunos com deficiência, afinal, ele está ali para isso.

Enfatizamos que essa ideia que foi sendo disseminada pelas escolas com a inserção do mediador nas escolas necessita ser problematizada. É fundamental que fique claro para os profissionais da educação que a principal função do professor é mediar o processo de aprendizagem dos seus alunos com práticas pedagógicas organizadas sistematicamente de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

Quanto ao profissional mediador, a mediação que lhe cabe é pontual, visto que, seu principal objetivo é auxiliar o sujeito com deficiência a realizar as atividades propostas pelo professor em sala de aula. É importante ressaltar que o planejamento das aulas cabe somente ao professor regente da turma, que pode contar com o auxílio do professor especialista da Educação Especial que atua no AEE e a equipe pedagógica da escola, planejando de forma colaborativa (GLAT & PLETSCHE, 2011).

É função do professor planejar atividades que atendam as necessidades específicas de toda turma, inclusive realizando adaptações quando necessário. O profissional mediador é especificamente um colaborador que dará uma atenção pontual ao sujeito com deficiência no momento da realização das atividades propostas pelo professor da turma regular, caso o mesmo ainda não possua autonomia para realizá-la sozinho. Contudo isso não anula a indispensabilidade do professor regente da turma dedicar um tempo para realizar mediações com o sujeito com deficiência, assim como realiza com os outros alunos da turma (GLAT & PLETSCHE, 2011).

Além das funções já explicitadas, o profissional mediador possui algumas atribuições específicas como: mediar a relação do aluno com outros colegas incentivando a socialização e integração do sujeito com deficiência com a turma, mediar atividade do cotidiano estimulando a autonomia do aluno, auxiliar em atividades que exijam habilidades que o aluno ainda não possui, sempre estimulando para que elas se desenvolvam (GLAT & PLETSCHE, 2011).

É necessário que fique claro as diferentes interpretações do conceito de mediação, assim como as distintas atribuições dos profissionais da educação. O professor regente de turma de forma colaborativa com o professor especializado atuante no AEE e a equipe pedagógica da escola são responsáveis pelas mediações necessárias para que o aluno com deficiência intelectual desenvolva sua aprendizagem. Nesse sentido ressaltamos a importância de que as mediações sejam planejadas para possibilitar a aquisição de

conceitos científicos. O profissional mediador consiste apenas em um suporte para auxiliar e possibilitar a realização do planejamento, auxiliando especificamente de acordo com as necessidades educacionais especiais do sujeito com deficiência intelectual.

Dando sequência as categorias temáticas por nós estabelecidas, consideramos interessante destacar algumas respostas em que os docentes trabalham o conceito de mediação como facilitadora do processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência.

Facilitação do desenvolvimento do sujeito que se estabelece entre ele e o outro.

Mediação é o ato de medir alguém – ajudar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades quaisquer que sejam estas. O mediador presta serviço a aluno com necessidades educacionais especiais auxiliando em sua aprendizagem.

Mediação é a condução da aprendizagem do aluno, sendo um facilitador entre eles.

Entendo que a mediação é uma espécie de apoio ao aluno representando um elo entre o aluno e o saber. Ele atua como um facilitador da aprendizagem fazendo esta intermediação.

Mediação é o professor estar como um mediador do aprendizado facilitando o mesmo. Criando para isso, vários métodos, artifícios, entre tantos (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

Ainda que as respostas dos docentes tenham alguns elementos relacionados ao conceito de mediação da perspectiva histórico-cultural, consideramos crucial problematizar o termo facilitador. Com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007, 2010, 2012) não compreendemos a mediação como facilitadora e sim como impulsionadora do processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência. É necessário enfatizar essa diferença, pois pesquisas recentes como de Campos (2016), Mendes (2016), Silva (2016) entre outras, tem evidenciado que alguns professores entendem a adaptação pedagógica como algo que irá facilitar a atividade para o aluno com deficiência intelectual, considerando algo injusto com o restante da turma.

Tais perspectivas necessitam ser problematizadas, pois o trabalho docente consiste em possibilitar caminhos para a aprendizagem dos sujeitos. No caso dos alunos com deficiência incluídos as adaptações ou flexibilizações são necessárias em alguns momentos para estimular o desenvolvimento de habilidades, que muitas vezes o sujeito não possui

mais que precisa desenvolver para que consiga avançar na aquisição de conceitos científicos e no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro aspecto que é importante de ser discutido nessa perspectiva é o fato de que as adaptações realizadas para os alunos com deficiência intelectual não devem ser realizadas com o intuito de facilitar a atividade para o aluno e sim proporcionar meio de compensação para que o mesmo consiga realizar a atividade. Para os alunos com deficiência intelectual em específico a mediação pedagógica tem sido um meio de compensação eficiente no processo de escolarização.

Dando sequência a análise, consideramos relevante destacar o fato de que algumas respostas indicavam a mediação relacionada ao contato social com os outros alunos da turma e com o professor. Reconhecemos que as relações sociais são muito importantes no processo de desenvolvimento dos sujeitos e que pode ser considerado um âmbito do conceito de mediação, visto que ela é realizada entre os sujeitos por meio de relações estabelecidas. Contudo é necessário romper com perspectivas que acreditam que o aluno com deficiência intelectual está na escola somente para se socializar (BRAUN, 2012; MARIN, 2015; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2016; MENDES, 2016).

Campos (2016) argumenta a partir dos depoimentos dos professores de sua pesquisa que “na realidade, é como se esses alunos não tivessem a capacidade de construir o conhecimento formal ou se somente fossem capazes de aprender aspectos relacionados à socialização ou a conhecimentos cotidianos” (p. 103). Compreendemos que a organização escolar vigente contribui para perspectivas como essa, visto que a escola continua valorizando o cognitivo e estigmatizando os alunos entre capazes e não capazes. Nesse sentido Glat & Pletsch (2011) trazem dados de sua pesquisa que corroboram com nossa discussão.

Também constatamos que a concepção de ensino-aprendizagem nas escolas era basicamente pautada no binômio normalidade/deficiência. Em outras palavras, o estigma da incapacidade, ainda muito presente nas atitudes dos educadores frente aos alunos ditos especiais, interfere na organização e na seleção de atividades e conteúdos curriculares, que não são estruturados de forma que, de fato, todos possam construir conhecimentos. Sob essa perspectiva, as professoras categorizavam os alunos como “menos capazes”, “que não sabem nada” e “que não aprendem” (nesse caso, quase sempre estão os alunos especiais!) em detrimento dos outros, “mais capazes”, “que sabem”, “que aprendem” (p. 101).

Frente tais prerrogativas consideramos significativo enfatizar que os sujeitos com deficiência intelectual são capazes de aprender como já mencionado e amplamente discutido nos capítulos anteriores. Nesse caso, defendemos a perspectiva de que tais sujeitos vão para a escola também para aprender conceitos científicos e não somente para socializar-se.

Ainda sobre as concepções docentes referente ao conceito de mediação, consideramos relevante trazer para o debate as respostas dos docentes que se aproximaram do conceito de mediação da perspectiva histórico-cultural. Vejamos:

O processo de ensino e aprendizagem ocorre a partir de conhecimentos prévios adquiridos ao longo da vida do sujeito, mas também a partir da mediação do professor que possibilitará ao aluno a construção ou aquisição de novos conceitos.

Mediação – processo pelo qual o profissional cria possibilidades reais de aproximar os membros envolvidos na aprendizagem. Sendo o mediador um “interprete” das ações do grupo discente que deve proporcionar meios para que o educando tenha autonomia e ele possa não ser mais tão necessário. – “Uma sombra que age conforme a necessidade e some para dar espaço a criação da identidade do aluno”.

Temos a zona de desenvolvimento real e potencial a mediação do professor para que ocorra o desenvolvimento da pessoa é importante, pois de acordo com as ofertas de atividades desafiadoras o aluno chegará a aprendizagem.

Mediação seria o papel que algum docente ou alguma pessoa com um pouco mais de conhecimento naquela área possa realizar entre o conhecimento real e o potencial do indivíduo.

Mediar significa, na minha concepção, pensar, produzir e utilizar recursos humanos e materiais, estratégias de ensino e de metodologia para auxiliar o sujeito em questão à construir conhecimento, num processo dialógico e de estudo e pesquisa.

O conceito de mediação refere-se à atuação do professor com o aluno e o estímulo a zona do desenvolvimento proximal que o levará a apropriar-se de novos conceitos no desenvolvimento potencial.

Mediar é buscar aproximar os conhecimentos que meu aluno apresenta, dos conhecimentos que ele poderá se apropriar. A mediação é o espaço, digamos assim, do conhecimento que se tem, do conhecimento que se está adquirindo. É o caminho possível de ser trilhado pelo professor para que o conhecimento ocorra de fato no aluno (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

É perceptível que um número significativo de docentes compreendem aspectos significativos do conceito de mediação. Esse dado revela que a prática pedagógica docente é pautada na mediação. Pimentel (2007) discute o papel do professor quanto mediador do processo de aprendizagem de seus alunos.

Diante disso, é importante que o professor compreenda seu papel, enquanto mediador e o desempenhe de forma a favorecer o crescimento dos aprendentes, até que o conteúdo da sua ajuda, ou dos colegas, beneficie o sujeito que a recebe fazendo-o avançar. Dessa forma, ele estará contribuindo para superar a exclusão, ainda tão presente na realidade escolar brasileira (p.77).

As falas dos docentes indicam também outros conceitos da perspectiva histórico-cultural sendo correlacionados com o ato de mediar, como a zona de desenvolvimento proximal, conhecimento real e potencial. Além disso, trazem a ideia geral de que são necessários elementos que possibilitem a ação mediadora e afirmam a importância de elencar objetivos e alcança-los.

Com isso os professores assumem o seu papel como mediadores do processo de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual. Nesse caso, percebemos que as respostas abrangem a todos os alunos e não se referem somente ao aluno com deficiência. Corroboramos com essa perspectiva, visto que as mediações devem ser planejadas e organizadas para que todos os alunos consigam avançar em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, acreditamos que compreender o processo de mediação é fundamental para que o docente consiga planejar mediações pedagógicas de qualidade. Do mesmo modo é necessário que compreendam de que forma se dá o processo de aprendizado dos sujeitos, assim como a influência da aprendizagem no processo de desenvolvimento dos mesmos. Para que o sujeito com deficiência intelectual se desenvolva é necessário que ele avance no seu processo de aprendizagem, internalizando conceitos científicos e desenvolvendo suas funções psicológicas superiores.

Sendo assim, nos reportamos às respostas dos docentes a pergunta que solicitou dois exemplos de mediação em sua prática. A grande maioria dos docentes apresentou dificuldades em identificar a mediação, voltando suas respostas para o significado da função mediadora. Contudo, uma quantidade significativa de professores demonstrou uma apropriação do conceito, conseguindo identifica-lo em suas práticas e em sua função escolar. Relembramos que dentre os sujeitos que responderam ao questionário, nem todos são professores da sala regular de ensino, alguns são profissionais especialistas do AEE e

outros coordenadores das escolas e gestores dos municípios. Vejamos algumas respostas para ilustrar nossa discussão:

Um aluno não oralizado, porém com cognição preservada, a mediação se dará a partir dos estímulos oferecidos seja através de imagens, sons, vídeos onde de alguma forma possa se obter respostas do aluno e uma possível observação nas mudanças de seu comportamento.

Para os alunos que não falam trabalho com prancha de comunicação alternativa para me comunicar com eles. Mas não é simples e nem fácil..

O planejamento educacional individualizado (PEI), colabora nessa proposta de mediação do professor, focando todas as suas potencialidades.

Como sou orientadora educacional aplico esse conceito quando desenvolvo atividades de intervenção com os meus alunos como projetos os quais desenvolvo: sobre drogas, indisciplina, mediando os diversos conflitos e futuros conhecimentos acerca dos temas.

Além do trabalho dentro da sala de AEE, procuro buscar dados com os professores das turmas regulares sobre as dificuldades encontradas e procuramos encontrar ideias para melhorar, ou melhor, ajudar no desenvolvimento dos potenciais dos alunos.

Procuro observar o aluno e saber um pouco de seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto, para depois inserir os conceitos formais de ensino. Caso ele necessite de um suporte a mais, tento buscar novas estratégias para ajudá-lo a compreender o que está sendo proposto. Coloco como exemplo, as brincadeiras que são ótimas formas de levar o aluno a adquirir novos saberes e novas habilidades.

Eu aplico a mediação na escola que trabalho quando entro na sala de aula regular e realizo atividades com toda turma do meu aluno do AEE incluído, buscando objetivos sociais e cognitivos. Também realizo a mediação quando junto com a professora do ensino regular e eu do AEE planejamos juntas e trocamos ideias do trabalho com o aluno incluído e toda a sua turma do ensino regular.

Exemplo: Durante o decorrer dessa semana conseguimos realizar uma avaliação com uma aluna matriculada no 2º segmento do ensino fundamental com deficiência intelectual, a qual antes nunca era avaliada. Só com um trabalho de mediação procuramos meios conjuntos para uma inclusão mais eficiente (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

Planejar mediações que proporcionem um ensino fecundo “não é simples e nem é fácil” como coloca um dos docentes. No entanto, entendemos que a mediação pedagógica

de qualidade é primordial no desenvolvimento dos sujeitos, sobretudo no caso dos sujeitos com deficiência intelectual. Destacamos as respostas que mencionam o trabalho colaborativo entre o professor da turma regular, o professor especialista do AEE e a equipe pedagógica da escola. Acreditamos que o trabalho colaborativo traz contribuições significativas para o processo de inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa de Campos (2016) confirmam essa perspectiva.

O envolvimento de todos os profissionais da educação no processo de inclusão de sujeitos com deficiência intelectual é imprescindível para que tenha sucesso e ocorra de maneira a beneficiar esses sujeitos. Além disso, é muito importante que a equipe pedagógica proporcione um ambiente escolar propício para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas em um processo de aquisição de conhecimentos científicos e consequentemente um desenvolvimento satisfatório, rompendo de vez com a concepção de escola como espaço de socialização para esses sujeitos. É hora de avançarmos e superarmos visões que vem sendo construídas historicamente, mas que em nada ajudam no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência, pelo contrario só estigmatizam, excluem e prejudicam o desenvolvimento desses sujeitos.

Os professores em suas falas quando exemplificam a mediação em suas práticas pedagógicas citam a importância da utilização de recursos pedagógicos nesse processo. Concordamos com os apontamentos dos docentes e ressaltamos que ter acesso a material que possibilite ao professor planejar e realizar sua prática docente é imprescindível. Em outras palavras, para a organização de uma mediação de qualidade, o professor precisa ter acesso a materiais que lhe possibilitem executar seu planejamento e atingir seus objetivos, fato que nem sempre é proporcionado ao docente. Ou seja, existem vários fatores que influenciam diretamente e que são determinantes no sucesso ou insucesso da prática pedagógica docente.

Diante de todos esses fatores que são sociais, políticos e econômicos, o professor se vê diante de uma sala de aula com números excessivos de alunos, condições precárias de trabalho, espaço físico deteriorado, salários em defasagem e muitas vezes atrasados, e precisa dar conta do processo de aprendizagem de todos aqueles sujeitos, inclusive do aluno com deficiência.

Por isso, é necessário que façamos uma reflexão sobre as condições de trabalho que estão sendo colocados os nossos profissionais da educação. Quais condições têm sido ofertadas para que esses profissionais atuem com qualidade? Qual o nível de formação

básica e continuada que tem sido oferecida aos professores? Além disso, é primordial nos questionarmos se estamos exigindo de modo condizente com as condições que temos ofertado a esses profissionais, ou temos exigido um resultado que os mesmos não têm suporte nem condições concretas para oferecer? Nesse sentido, Oliveira (2014) afirma que:

[...] o professor tem adoecido. Submetido a condições cada vez mais precárias de trabalho, péssimas instalações educacionais, carga horária excessiva, baixa remuneração e classes numerosas, encontra-se cada vez mais cercado pela desesperança, evidência que vai ao encontro dos nossos argumentos: de que inclusão não ocorrerá como mágica, sem que sejam dadas as condições materiais, antes e na escola, para superação de um perverso quadro de desigualdade e que, focar em apenas uma das esferas que constituem a organização e estrutura escolar – seja o professor, o público alvo da educação especial ou o tão badalado AEE – não irá garantir as mudanças estruturais obviamente necessárias para que se possa evitar que a “herança da exclusão” ronde os mesmos “destinatários”, “a [mesma] face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos”, pessoas com deficiência (p. 140-141).

Ainda que diante deste cenário conturbado, o professor não tem medido esforços diariamente para conseguir dar conta das atribuições que lhe são próprias da profissão. Vemos uma verdadeira e significativa mobilização docente para alcançar o sucesso almejado no processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Como exemplo, citamos o comprometimento que os docentes tiveram na participação do curso de formação continuada, buscando novos saberes que pudessem contribuir com a sua prática em sala de aula. Oliveira (2014) corrobora com nossa perspectiva e nos acrescenta reflexões relevantes.

Sem dúvida que há movimento – tímido, incerto, insuficiente – mas, há movimento e claro que há um alargamento das concepções presentes no pensamento pedagógico, o coletivo docente se identifica na luta pela democracia das relações, nítida e historicamente; os professores foram e são combatentes e corajosos, são eles que buscam garantir a convivência entre os diferentes e, imbuídos do desejo de mudança, travam lutas diárias para garantir aos estudantes “o direito à herança intelectual, cultural, estética, ética como direito às suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e o de pensar-se” (p. 140).

Refletirmos sobre o conceito de mediação e a sua importância na prática pedagógica é imprescindível, sobretudo quando pensamos o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. Nesse sentido consideramos significativo investigar as concepções docentes sobre esse conceito, para que pudéssemos compreender as práticas

que tem sido realizada com alunos com deficiência intelectual matriculados em escola comum de ensino no contexto da Baixada Fluminense. Em sequência daremos continuidade a nossa análise refletindo sobre as concepções docentes sobre as funções psicológicas superiores outro conceito imprescindível no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.

4.3 Concepções docentes sobre os processos psicológicos superiores

Das respostas realizadas pelos docentes sobre o que seriam os processos psicológicos superiores, selecionamos algumas para ilustrar o debate. Esclarecemos que de maneira alguma temos o objetivo de criticar tais docentes por suas respostas, e sim refletir sobre a formação que tem sido oferecida aos mesmos, tanto em nível básico quanto em formação continuada, pois o conhecimento sobre tais funções é importante no processo de escolarização de todos os alunos e não somente para sujeitos com deficiência, que nesse caso é determinante. Vejamos algumas respostas:

Os processos psicológicos superiores abraçam as funções executivas que tem como função cognitiva a *elaboração do raciocínio, abstração, memória, generalização, a lógica e atividades relacionadas à interpretação e compreensão dos processos de aprendizagem.*

Envolve a capacidade do indivíduo fazer uso da *memória, abstração, generalização, processamento da informação, atenção, percepção e linguagem, etc.*

São as funções psíquicas necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem; *memória, raciocínio lógico, planejamento.* É o que nos difere dos demais animais. Não aprendemos só por repetição.

É o desenvolvimento da capacidade de *abstração, linguagem, entre outros*, que leva o sujeito a construir os conceitos socialmente elaborados. Mas o mesmo ocorre nas relações sociais, nas trocas, no convívio social (Dados do questionário, realizado em março de 2015. Grifos nossos).

Os dados evidenciam que os docentes já tinham ouvido falar sobre o conceito de processos psicológicos superiores. Em suas respostas percebemos algumas importantes funções como a memória, atenção, percepção, raciocínio lógico, entre outras. Isso demonstra que os mesmos possuem uma ideia geral sobre o conceito. Destacamos a terceira resposta que enfatiza a importância das funções psíquicas superiores para o desenvolvimento da aprendizagem, além disso, o docente deixa claro em sua resposta que

isso nos diferencia dos animais, demonstrando um conhecimento significativo sobre o conceito.

A quarta resposta traz a perspectiva de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem a partir das relações sociais. Tivemos outras respostas que seguiu essa mesma perspectiva, vejamos:

Na relação com o outro desenvolvemos consciência e generalização que caracterizam os seres humanos.

Com minhas memórias e palavras deste momento, entendo os processos psicológicos superiores como aqueles que se utilizam da memória, da atenção, percepções e que são utilizados nas diversas situações ligadas à aprendizagem, mas também ao cotidiano dos sujeitos.

Os processos psicológicos superiores são as aprendizagens culturais a que a pessoa está submetida, processo adaptativo, etc.

São aprendizagens relacionadas a fatores culturais, vivências e trocas (Dados do questionário, realizado em março de 2015. Grifos nossos).

Seguindo os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, reconhecemos a importância do convívio social no desenvolvimento dos sujeitos. Contudo Vigotski (2007, 2012) sinaliza que para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é necessário uma aprendizagem sistematizada, planejada e intencional, e afirma que essa deve ser a principal função da escola. Compreendemos que os docentes por não terem um domínio completo do conceito fizeram essa associação, pelo fato das relações sociais ter um grande destaque na perspectiva histórico-cultural.

Diante disso, destacamos a segunda resposta que traz a ligação das funções psicológicas superiores com a aprendizagem e relaciona com o cotidiano dos sujeitos. Ou seja, além da aprendizagem, existem fatores do cotidiano em que os sujeitos estão inseridos que influenciam no desenvolvimento dessas funções.

Vale lembrar que na perspectiva histórico-cultural Vigotski (2012b) afirma que a partir dos processos psicológicos elementares que constituem a nossa estrutura orgânica de origem biológica, como as associações simples e os reflexos, se desenvolvem as funções psicológicas superiores que segundo o autor são de origem cultural, nesse caso a atenção, memória lógica, formação de conceitos, pensamento abstrato, controle consciente do comportamento, lembrança voluntária, entre outros.

Em seu livro *a Formação Social da Mente* (2007), Vigotski discute em alguns capítulos a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sobretudo

a percepção, a atenção, o domínio da memória e do pensamento. Além disso, o autor destaca a importância da linguagem nesse desenvolvimento. Dentre os processos psicológicos superiores existentes elencamos os citados a cima para a discussão, visto que são funções iniciais no desenvolvimento do sujeito, além disso estão intrinsecamente atrelados a outros processos que também são muito importantes no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.

Podemos dizer que os processos psicológicos superiores funcionam como uma orquestra (PADILHA, 2014). Para que uma função funcione necessita de várias outras desenvolvidas. Por exemplo, não existe memória sem atenção, do mesmo modo a percepção faz com que o sujeito desenvolva sua atenção (VIGOTSKI, 2007). Sobre a percepção Vigotski (2007) nos diz que:

Um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a *percepção de objetos reais*. [...] Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Não vemos simplesmente algo redondo e preto com dois ponteiros; vemos um relógio e podemos distinguir um ponteiro do outro. Alguns pacientes com lesão cerebral dizem, quando veem um relógio, que estão vendo alguma coisa redonda e branca e com duas pequenas tiras de aço, mas são incapazes de reconhecê-lo como um relógio; tais pessoas perderam seu relacionamento real com os objetos. Essas observações sugerem que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas. [...] A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância (p. 24, grifo do autor).

Compreendemos a partir do exemplo dado por Vigotski a importância da percepção no desenvolvimento humano. O autor afirma que tal função aparece no desenvolvimento do sujeito em idade precoce, contudo devemos nos atentar para os sujeitos com deficiência intelectual que podem não desenvolver, dependendo do comprometimento, essa função de forma tão natural quanto outro sujeito. Nesse caso é imprescindível a realização de mediações para que o sujeito com deficiência intelectual consiga alcançar um desenvolvimento satisfatório dessa função psicológica superior, que lhe possibilite um desenvolvimento desse sistema dinâmico, transformando suas atividades intelectuais, pois como afirma o autor isso é de fundamental importância.

A atenção é outra função psicológica superior determinante no desenvolvimento dos sujeitos. Sobre tal aspecto Vigotski (2007) argumenta que:

Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à *atenção*. [...] a capacidade

ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática. Entretanto, a diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que aquelas são capazes de reconstruir a sua percepção e, assim, libertar-se de determinada estrutura de campo perceptivo. Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida (p. 27, grifo do autor).

Com isso, fica evidente que o domínio das palavras e o desenvolvimento da fala têm uma ligação direta com o desenvolvimento da atenção. O autor enfatiza a importância da atenção deixando explícito que sem ela não se tem sucesso em nenhuma operação prática. Compreendemos que desenvolver a atenção de sujeitos com deficiência intelectual é imprescindível para que o mesmo tenha um envolvimento maior com as atividades propostas em sala de aula.

Além disso, Vigotski (2007) sinaliza a importância dessa relação fala e atenção para um domínio temporal por parte da criança. Segundo o autor:

Além de reorganizar o campo visual-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. Ela pode perceber mudanças na sua situação imediata do ponto de vista de suas atividades passadas e pode agir no presente com a perspectiva do futuro. [...] Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro (p. 28-29).

Ou seja, é necessário que o sujeito tenha o domínio da fala para que consiga dominar sua atenção e direcioná-la de uma maneira dinâmica. Nesse caso, podemos afirmar, que para desenvolver a atenção precisamos primeiramente focar no desenvolvimento da fala do sujeito, pois a partir daí o mesmo terá mecanismos cerebrais que possibilitem o domínio e direcionamento de sua atenção de forma complexa.

A capacidade do sujeito de compreender o passado, presente e futuro e conseguir relacioná-los de forma complexa está completamente ligado ao desenvolvimento da atenção e da memória. Sabemos que essa é uma das dificuldades encontradas no trabalho com pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido Vigotski (2007) afirma que:

A possibilidade de combinar elementos dos campos visuais presente e passado (por exemplo, o instrumento e o objeto-alvo) num único campo

de atenção leva, por sua vez, à reconstrução básica de uma outra função fundamental, a *memória* [...] Através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos. As mudanças que ocorrem na memória são similares àquelas que ocorrem no campo perceptivo da criança, em que os centros de gravidade são deslocados, e as relações figura-fundo, alteradas. A memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num *novo método de unir elementos da experiência passada com o presente* (p. 28-29, grifo do autor).

Desse modo, é necessário que o sujeito desenvolva sua memória para que consiga superar a lembrança direta, passando a usar os fragmentos do presente e do passado de acordo com sua própria vontade. Vigotski (2007) deixa claro que a atenção tem papel determinante nesse processo. Somente através da atenção a criança consegue reconstruir a memória a elevando a um patamar mais complexo. Portanto podemos dizer que além de desenvolver as funções psicológicas superiores, também precisamos nos atentar para os níveis de complexidade que elas possuem e precisam ser alcançadas pelos sujeitos ao longo do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Díaz (2012) nos acrescenta que:

Vigotski chegou à conclusão de que existiam diferentes níveis de maturidade nervosa relacionados às diferentes funções biológicas e psicológicas para aprender; é dizer, a maturidade é um *continuum* por etapas, onde se passa de níveis inferiores a níveis superiores. Nos primeiros níveis, a criança não tem aptidão para aprender determinado resultado do ensino, nos últimos, a criança está apta para aprender tal resultado. Nas etapas intermédias, entre as inferiores e superiores não se pode falar ainda de capacidade para essa aprendizagem, porém já existem alguns traços dessa capacidade, ainda incompleta que podem ser aproveitados e sendo estimulados adequadamente, podem aproximar à criança ao resultado exigido. São precisamente essas etapas intermédias que Vigotski inclui em sua denominada Zona de Desenvolvimento Proximal (p. 73, grifo do autor).

A partir do exposto fica evidente a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, sobretudo com deficiência intelectual. Com isso consideramos nosso dado sobre os processos psicológicos superiores preocupante, visto que a maioria dos docentes declararam nunca ter ouvido falar sobre a temática. Dos que declararam já ter ouvido falar, nem todos conseguiram explicar do que se tratava o conceito.

Dando prosseguimento a análise das concepções docentes outro padrão nos chamou atenção, e dialoga com a nossa perspectiva de que os processos psicológicos superiores

necessitam ser trabalhados de forma mais eficaz na formação inicial e continuada de professores. Os docentes afirmam que:

Meus conhecimentos a respeito são insuficientes para elaborar uma definição, pois, somente li superficialmente sobre o assunto e também de forma superficial escutei em palestras.

Nas disciplinas de Psicologia da Educação estudei o tema, porém não tenho condição de explicar e definir (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

As respostas evidenciam que a temática tem sido trabalhada com os docentes de forma superficial, sem dar condições de que os mesmos compreendam a complexidade desse conceito e a forma que os mesmos se desenvolvem. Para o nosso entendimento a partir desses dados sugerimos que os professores tenham acesso a conhecimentos que explicitem esses processos para que suas práticas pedagógicas em sala de aula sejam elaboradas no sentido de desenvolver tais funções. Sem esse conhecimento o planejamento pedagógico do professor fica comprometido.

Nesse caso, enfatizamos a importância de que a formação docente seja pensada para propiciar aos professores possibilidades de planejamento que sejam efetivas no processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos, sobretudo os sujeitos com deficiência intelectual. Concordamos com Souza, Dainez & Magiolino (2015) quando descrevem a mediação realizada pela professora com o sujeito de sua pesquisa, esclarecendo a importância do desenvolvimento das funções psicológicas superiores para o processo de aprendizagem do aluno.

A mediação da professora orientada para o movimento, para a percepção, para a atenção, para o campo afetivo-volitivo permite ampliar os modos de participação do aluno e inseri-lo em uma atividade na sala de aula, orientada para a apropriação do conhecimento. [...] A questão aqui não é mais apenas estimular e cuidar ou seguir as “atividades restritas e específicas” prescritas ao tomar-se como ponto de partida um processo de desenvolvimento já definido como limitado. A professora aproxima-se – olha, limpa a saliva de sua boca, cuida... – mas, ao mesmo tempo que faz isso, orienta a atenção, o movimento, a percepção, o desejo e o afeto para um novo conhecimento e, com isso, abre caminhos para o desenvolvimento, tendo este como meta, como objetivo do processo pedagógico e não como limite dele. As funções orgânicas e psicológicas entrecem-se, emaranham-se, conflitam e, nesse processo, André se desenvolve e se constitui (p. 25).

Ainda sobre as respostas ao questionário, dentre os docentes que sinalizaram já ter ouvido falar sobre os processos psicológicos superiores, grande parte não respondeu a

questão que solicitava a definição dos mesmos. Observamos que somente um docente relacionou os processos psicológicos superiores com o conceito de mediação. Vejamos:

Os processos psicológicos superiores tem íntima relação com o desenvolvimento da fala (função planejadora da fala), memória, percepção entre outros. Essas funções definem os diferentes estágios que uma criança pode se encontrar de acordo com esses critérios e como a criança se desenvolve ao longo de sua vida, Vygotsky pressupõe que todos possuem esses esquemas superiores, apenas necessitam de uma mediação (Dados do questionário, realizado em março de 2015).

Consideramos significativa tal resposta, visto que ela engloba funções psicológicas superiores que são consideradas por Vigotski (2007) primordiais no processo de aprendizagem, como discutimos anteriormente. Além disso, o docente enfatiza a importância do desenvolvimento da fala nesse processo, assim como, aponta para a necessidade de mediação para que esse processo ocorra. Essa elaboração sobre o conceito é relevante para que a organização da prática pedagógica seja direcionada e planejada com objetivos claros, garantindo ao aluno com deficiência intelectual sua aprendizagem.

Com base em nossos dados podemos afirmar que a formação docente não tem dado conta da questão da aprendizagem. Entendemos que ter o conhecimento de como se desenvolvem os processos psicológicos superiores assim como, compreender a importância dos mesmos no processo de aprendizagem dos sujeitos é primordial para que o docente tenha um respaldo teórico que lhe possibilite desenvolver uma prática pedagógica que garanta o desenvolvimento do aluno, sobretudo na aquisição de conceitos científicos. Nesse sentido Souza, Dainez & Magiolino (2016) nos trazem uma importante reflexão.

Argumentamos, assim, que as possibilidades de desenvolvimento (do aluno, mas poderíamos dizer, também, do professor, da atividade de ensinar) estão intimamente relacionadas às condições de educação asseguradas e implementadas. Nesse sentido, é de responsabilidade social e política o investimento nas relações, nas práticas e nas condições de ensino (p. 28).

Corroboramos com as autoras e enfatizamos a relevância de que a educação seja assegurada tanto para o aluno, quanto para o professor, para que o nosso sistema educacional possa funcionar de forma satisfatória, com resultados positivos, sobretudo no contexto da inclusão escolar. Assim como, ressaltamos a importância da mediação nesse processo. Mendes, Hoepers & Amaral (2015) afirmam que “toda a interação e mediação para a resolução de problemas e estimulação do pensamento da criança é fundamental para

o desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo, assim como a precariedade desses estímulos pode causar atrasos no desenvolvimento” (p. 79).

De modo geral os dados obtidos ao final do curso de formação continuada referente as concepções dos profissionais da educação, foram muito positivos. Percebemos que todos os docentes que finalizaram o curso se apropriaram de fato dos conceitos trabalhados ao longo da formação. Acreditamos que o formato escolhido para o curso de formação continuada foi determinante para que os professores conseguissem de fato se apropriar dos conceitos trabalhados, visto que o curso foi pensado e organizado diante as demandas desses profissionais, levando em conta o contexto da Baixada Fluminense assim como os conhecimentos que tais profissionais expressaram ter interesse no início do curso.

Um dado que consideramos muito significativo foi a mudança de padrão das respostas sobre o conceito de mediação. Ao final do curso, todos os docentes apresentaram uma perspectiva condizente com o conceito de mediação da perspectiva histórico-cultural, nenhum deles confundiu o conceito com o profissional mediador. Tal fato evidencia que tais docentes conseguiram se apropriar durante o curso do conceito de mediação da perspectiva histórico-cultural, mudando suas concepções iniciais que foram relatadas anteriormente nesse capítulo. Além disso, percebemos elementos interessantes na resposta como o conceito de instrumentos, a mediação como responsável pelo processo de aprendizagem, a relação dos sujeitos e a mediação, entre outros que mostram que os professores conseguiram ao término do curso associar o conceito de mediação a outros conceitos da perspectiva histórico-cultural. Isso prova que a proposta do curso de formação continuada conseguiu atender as demandas dos profissionais da educação, proporcionando uma aprendizagem da perspectiva histórico-cultural e seus conceitos de forma integrada, o que é relevante para a prática pedagógica desses profissionais.

Em geral podemos afirmar que o mesmo se deu quando questionamos sobre a relação de signo e linguagem assim como o que são as funções psicológicas superiores. Os dados evidenciam que pensar a formação continuada docente de acordo com o contexto em que ele está inserido e buscando atender as demandas que a realidade educacional o impõe são fundamentais para que os resultados sejam positivos.

Por fim, percebemos que os docentes se apropriaram e conseguiram compreender a relação existente entre teoria e prática, os dados evidenciam que as teorias aprofundadas durante o curso embasaram suas práticas possibilitando novas abordagens e autonomia

pedagógica. De forma geral podemos afirmar que os resultados do curso de formação continuada foram significativos para os profissionais da educação da Baixada Fluminense.

Dito isto, concluímos que cursos dessa envergadura necessitam ser mais disseminados pelas redes de ensino da Baixada Fluminense. Além de serem pensados frente as demandas impostas pelo contexto desses profissionais, também precisam ser um espaço de troca de conhecimentos entre as diferentes redes de ensino que compõem a Baixada, visto que esta troca de saberes é fundamental para o avanço de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, assim como para a articulação de estratégias que possam superar as dificuldades encontradas no dia a dia da escola.

Sendo assim, daremos continuidade à discussão analisando as práticas pedagógicas docentes direcionadas aos sujeitos com deficiência intelectual no capítulo a seguir, buscando refletir e elaborar estratégias que possibilitem uma efetiva inclusão escolar desses sujeitos.

CAPÍTULO V

PRÁTICAS DOCENTES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM OLHAR SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 2014, p. 114).

Neste capítulo temos como objetivo analisar as escalas de envolvimento com foco na observação das mediações pedagógicas realizadas com os alunos com deficiência intelectual matriculados em turma comum de ensino. Assim como, identificar de qual maneira tais mediações influenciam ou não no nível de envolvimento do aluno nas atividades realizadas em sala de aula. Para uma melhor compreensão do leitor, organizamos o quadro abaixo com as categorias de análise:

Quadro 6 - Organização geral de análise dos dados do capítulo 5

Eixos de análise	Fontes de análise	Categorias temáticas de análise	Objetivos específicos de análise
Análise das escalas de envolvimento	Escalas de envolvimento, diário de campo	Mediação	Refletir sobre a relação da mediação com o nível de envolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual nas atividades realizadas
		Práticas pedagógicas	
		Nível de envolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual	

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse capítulo nos debruçaremos na análise das práticas docentes com dois sujeitos com deficiência intelectual de duas escolas e municípios distintos da Baixada Fluminense. Para tal análise utilizamos como instrumento metodológico a escala de envolvimento que mede o envolvimento dos sujeitos nas atividades de sala de aula, assim como as mediações que são realizadas com os mesmos.

Reforçamos novamente, que nessa pesquisa não temos como objetivo julgar as práticas docentes e muito menos criticar o trabalho dos professores realizados com tantas barreiras e obstáculos, como já sinalizamos. Nossa análise tem como foco refletir e buscar estratégias para que consigamos avançar cientificamente no que concerne o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, temos como foco principal relacionar o envolvimento do aluno nas atividades com as mediações pedagógicas que lhes são direcionadas nesse processo.

5.1. Análise das escalas de envolvimento de Tainá

A aluna Tainá tem 9 anos, encontra-se matriculada em uma turma comum de ensino com 31 alunos no 5º ano do ensino fundamental no turno da tarde. De modo geral, Tainá interage muito pouco com os colegas de turma e com a professora se mantendo sempre no final da sala. O quadro representado abaixo refere-se a todas as atividades que foram observadas com a aluna Tainá e seu nível de envolvimento em cada uma delas. Optamos por fazer um quadro geral para uma melhor visualização do leitor. A seguir analisaremos cada atividade em específico.

Quadro 7 – Atividades gerais e o nível de envolvimento de Tainá

Nº sessão	Data	Hora	Tipo de Atividade								Área de conteúdo/ domínio							Atividade	Nível de Envolv.		
			Propostas pela professora			Momentos de espera (ind./ col.)					LP	MAT	Ed.F	CIE	HIS	GEO	ART			OUT	TIPO
			ped	ent	out	a. e.		oci													
						I	C	I	C	I											
1ª	11/08/2015	Início: 13:00hs Fim: 14:30hs																		Interpretação de texto	1
2ª	11/08/2015	In.:14:30hs Fim:15:30hs																		Numeral 1	2
3ª	12/08/2015	In.:13:00hs Fim:15:30hs																		Pintura com pincel	5
4ª	19/08/2015	In.:13:20hs Fim:15:00hs																		PROERD	3

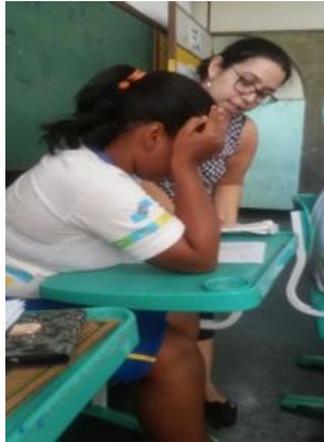
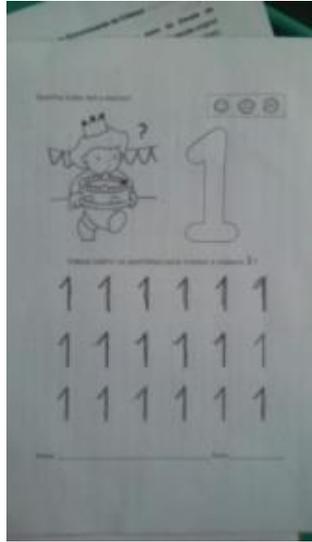
Fonte: Escala de Envolvimento do aluno na atividade, traduzida e adaptada da escala original The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS – YC) (LEAVERS, 1994a) e da pesquisa desenvolvida por Cathcart (2011) intitulada: Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender.

Legenda:

Tipo de atividade: Ped. – Atividade pedagógica Ent.- Entretenimento Out. – Outras a.e. - Atividade espontânea Oci - Ociosa	Áreas de conhecimento	
	LP – Língua Portuguesa Mat – Matemática Geo – Geografia Cie – Ciências	His – História Ed. F.- Educação Física Art. – Artes Out - Outras

5.2 - Análise da atividade de Matemática – 1º sessão

Quadro 8 – Escala individual de Tainá – Sessão 1 Matemática

N. sessão	Data:	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora:	Momentos de espera (ind/col):		
1	11/08/2015	Pedagógica	Oci. ind.	Matemática	2
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º Momento: Atividade Pedagógica.</p> <p>Enquanto a turma copiava expressões numéricas passadas no quadro, a professora trouxe uma folha com atividades para Tainá. Na folha havia o desenho de um bolo e vários numerais “1” para que a aluna cobrisse.</p> <p>A professora mostrou para Tainá e perguntou: “Quantos bolos tem o menino?”.</p> <p>Ela não respondeu. A professora insistiu: “Que número é esse Tainá?”.</p> <p>Ela respondeu “2”.</p> <p>A professora pediu que ela cobrisse o numeral. Em seguida foi corrigir os cadernos dos demais alunos em sua mesa. A aluna ficou ao nosso lado fazendo da sua maneira a atividade na folha que a professora mandou.</p>					
			 		

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

Percebemos que existiram várias mediações na atividade observada, contudo nenhuma delas foi direcionada para a tentativa de Tainá se apropriar do conteúdo que havia sido planejado para a mesma. A turma fazia outra atividade, expressões numéricas,

enquanto para Tainá era destinada uma folha para cobrir com o numeral 1. Com esse fato podemos supor que a professora não preparou uma adaptação para Tainá referente ao conteúdo de expressões numéricas que estava sendo trabalhado com a turma porque a mesma ainda não tinha sequer se apropriado do conceito de numerais, com isso não teria funções psicológicas desenvolvidas que permitisse compreender e resolver uma expressão.

Nesse caso, a problemática se encontra no fato da professora não estar desenvolvendo atividades que levassem a Tainá a internalização do conceito dos numerais, desse modo à aluna fica impossibilitada de avançar na aquisição de conceitos matemáticos. Essa afirmativa fica evidente no trecho a seguir:

A professora mostrou para Tainá e perguntou: “Quantos bolos tem o menino?”.

Ela não respondeu. A professora insistiu: “Que número é esse Tainá?”.

Ela respondeu “2”.

A professora pediu que ela cobrisse o numeral. Em seguida foi corrigir os cadernos dos demais alunos em sua mesa.

A professora não corrige a afirmativa de Tainá e de nenhuma maneira lhe dá uma explicação sobre o numeral 1. Compreendemos que o principal problema no caso de Tainá não é o fato dela estar no 5º ano do ensino fundamental e não ter internalizado ainda conceitos básicos matemáticos e sim a falta de mediações pedagógicas direcionadas para que ela se aproprie desses conhecimentos e avance no seu processo de aprendizagem. Nesse caso a professora deveria juntamente com o trabalho colaborativo do profissional especialista do AEE e toda a equipe pedagógica, planejar estratégias específicas que propiciassem a Tainá a aquisição de conhecimentos matemáticos.

Assim sendo, seria necessário criar pequenas metas e que fossem realizadas várias atividades de formas distintas, com materiais variados e mediações organizadas até que se alcançasse o objetivo proposto, que no caso do exemplo seria estimular Tainá a compreender e internalizar o significado do numeral 1.

Outro ponto que consideramos relevante destacar é o tipo de atividade proposta pela professora. Considerando a idade da aluna e a série que esta inserida, não vemos motivo de estar realizando uma atividade de cobrir o numeral, muito utilizada no início do processo de escolarização com crianças de menor idade. Tal atividade, por não ser condizente com a faixa etária e o ambiente que Tainá esta inserida pode ter o efeito monótono e cansativo, podendo desestimular a aluna.

Diante esse fato, destacamos o envolvimento da aluna com a atividade mesmo sendo algo cansativo e repetitivo. Segundo o relato da pesquisadora integrante do ObEE e a partir da foto do exercício, a aluna continuou fazendo o exercício proposto pela professora com um nível de envolvimento considerado 2 que consiste em uma atividade frequentemente interrompida e ações realizadas com uma ausência de consciência, nesse caso movimentos repetitivos de cobrir. Nesse caso nos remetemos a Kassar (2015) que nos leva a seguinte reflexão:

O processo educativo vai além do acesso a informações e vai além de aquisição de habilidades e comportamentos esperados, pois trata-se de um processo de formação humana, um processo de humanização/hominização, em que a *significação* está no âmago do especificamente humano. Portanto, ao restringir as situações de ensino, não é “apenas” com *menos informações* que os alunos ficam. Há também a atribuição de sentidos de que tais alunos não são capazes; há uma restrição da percepção da condição de humano desses sujeitos. Pino (2005, p. 149) afirma: “Os processos de significação concretizam-se na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social”. A desconsideração dos alunos como *alunos* leva a uma “invisibilidade” ou a um “silenciamento” (p. 416. Grifos da autora).

De modo geral, o contexto analisado evidencia o que temos discutido e defendido nessa pesquisa, o fato de que não é qualquer mediação pedagógica que leva o sujeito à aprendizagem e aquisição de conhecimentos científicos e como Padilha (2014, p. 105) deixa claro, “não é qualquer ensino que promove desenvolvimento”. Nesse sentido Martins (2013) nos acrescenta a importância da aprendizagem no processo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual:

A instrução desponta como condição para o desenvolvimento, ou seja, entre esses processos se instala uma relação de condicionalidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino (p. 278).

O sujeito com deficiência intelectual necessita de metas e planejamentos organizados que levem a práticas e mediações conscientes, planejadas e organizadas, que tenham como objetivo principal avançar no processo de aprendizagem dos mesmos. Sem essas mediações pedagógicas de qualidade dificilmente o sujeito com deficiência intelectual tem um desenvolvimento considerado satisfatório.

5.3 Análise da atividade de Língua Portuguesa

Quadro 9 – Escala individual de Tainá – Sessão 2 Língua Portuguesa

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora	momentos de espera (ind/col)		
2	11/09/2015	Pedagógica	Ind.	Língua Portuguesa	1
<p>1º momento: Atividade Pedagógica.</p> <p>Tainá estava sentada em uma das fileiras que se encosta à parede. Estava de lado para o quadro, com as costas para a parede. Ela permaneceu a maior parte do tempo alheia, enquanto os alunos respondiam oralmente as questões do livro. Ela não tinha nenhum material sobre a carteira. Observava a própria mão esquerda, fazendo movimentos com os lábios, como se estivesse “falando algo consigo mesma”, roendo as unhas. Às vezes virava-se para frente, mas em nenhum desses momentos demonstrou interagir o mínimo possível com o assunto que estava sendo abordado, com a professora ou com a turma.</p> <p>A professora pediu o caderno da aluna e nos mostrou. Disse que Tainá “se isola, que não reconhece sequer o próprio nome”. Pedimos à professora para que trouxesse a aluna para se sentar mais próximo de nós.</p> <p>A professora chamou para se sentar próxima de nós. Aparentemente a aluna não se sentiu confortável, tomando uma postura defensiva. Ela estava muito resistente a interagir conosco. Não nos olhava e mal respondia nossas perguntas acenando com a cabeça para sim e não. Pegou seu caderno e começou a imitar a turma “escrevendo” nele.</p> <p>Uma das pesquisadoras pede à professora que leia um texto mais fácil e peça para que a aluna responda oralmente uma questão simples de interpretação do texto.</p> <p>Leitura e interpretação de texto:</p> <p>A professora lê um texto em voz alta. É uma fábula, “A raposa e o tucano”. A turma acompanha pelo livro, mas Tainá não tinha o livro para acompanhar. Ao finalizar a leitura faz uma pergunta direta para a aluna: “Tainá, quem aparece na história?” (querendo que a aluna dissesse o nome de um dos personagens). Mas, um aluno responde rapidamente a pergunta e Tainá, permanece calada. Após esse momento, a professora continua as atividades com a turma de interpretação. Tainá pega seu caderno e começa a “cobrir” atividades antigas. Neste dia a aluna não realizou mais nenhuma tarefa.</p>					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

Percebemos que o cenário educacional em que Tainá está inserida é complexo, pois nem mesmo o material básico utilizado para toda turma é disponibilizado a aluna, além disso, nenhuma atividade lhe é proposta nesse momento. Nesse contexto a professora não idealizou nenhuma atividade direcionada a aluna, o que torna inclusive difícil delimitar o nível de envolvimento de Tainá visto que a mesma não possuía o material básico que lhe daria possibilidades de participar da atividade.

Outra questão complexa é a afirmativa que a professora faz em relação ao isolamento da aluna, transferindo pra mesma uma responsabilidade que não lhe cabe. Desse modo fica evidente que essa professora não compreendeu sua função frente o processo de inclusão escolar. Não se pode esperar que o próprio aluno com deficiência intelectual vá resolver seus problemas sozinhos.

Vigotski (2007, 2012) afirma que o sujeito com deficiência intelectual necessita de mediações justamente direcionadas para o que ele ainda não consegue realizar, de modo que passe a conseguir inicialmente com a ajuda do outro e posteriormente alcance sua autonomia. Outro ponto que necessita ser problematizado é o fato de Tainá não ter o domínio da língua falada o que interfere diretamente na aquisição da linguagem escrita. Vejamos nas palavras de Vigotski (2007):

Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece, e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (p. 126).

Não queremos com isso atribuir a professora a responsabilidade do desenvolvimento da fala de Tainá, entendemos que tal aspecto é responsabilidade de um profissional da fonoaudiologia. Contudo, pedagogicamente deveriam ser delineados subterfúgios que reforçassem esse desenvolvimento em consonância com o trabalho realizado pelo fonoaudiólogo, pois entendemos que as atividades realizadas pelas distintas áreas do conhecimento propiciam um melhor desenvolvimento ao sujeito com deficiência intelectual.

Vale lembrar que o domínio da linguagem escrita não pode ser realizado de uma maneira mecânica, existem vários fatores que influenciam nesse processo, sobretudo a história e relação que o sujeito possui com os signos. Contudo sem o domínio da

linguagem falada o domínio da linguagem escrita torna-se inviável. De acordo com Vigotski esse é um processo indissociável (VIGOTSKI, 2007). Dando continuidade percebemos a tentativa da professora em inserir a Tainá em uma atividade relacionada à interpretação de texto.

A professora lê um texto em voz alta. É uma fábula, “A raposa e o tucano”. A turma acompanha pelo livro, mas Tainá não tinha o livro para acompanhar. Ao finalizar a leitura faz uma pergunta direta para a aluna: “Tainá, quem aparece na história?” (querendo que a aluna dissesse o nome de um dos personagens). Mas, um aluno responde rapidamente a pergunta e Tainá, permanece calada. Após esse momento, a professora continua as atividades com a turma de interpretação.

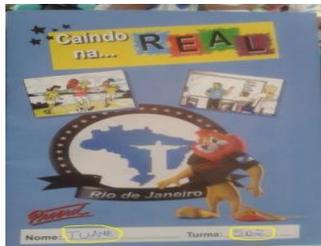
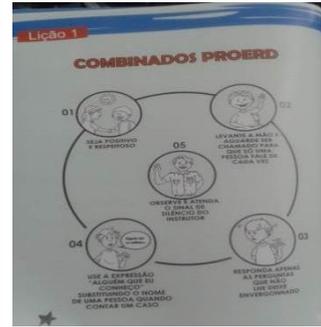
Constatamos a partir do relato que Tainá não estava de fato inserida na atividade, pois a mesma não possuía o livro que estava sendo utilizado por toda a turma. A professora não faz um esforço em continuar incentivando Tainá a responder, muito menos chama a atenção do aluno que respondeu em seu lugar. Esse seria um bom momento para uma conversa com toda a turma explicando que Tainá precisava pensar para dar uma resposta e que todos deveriam esperar, assim como com qualquer outro colega da turma. Além disso, a professora poderia ter colocado a aluna para fazer a atividade em dupla com outro aluno da turma que tivesse o livro, isso já trabalharia parte da sociabilidade de Tainá, contudo destacamos que o ideal seria Tainá ter seu próprio livro mesmo que a professora utilizasse a estratégia da atividade em dupla.

Percebemos vários indícios de que Tainá quer participar das atividades da turma, em sequência a aluna pega seu caderno e começa a cobrir deveres antigos e nenhuma outra tarefa é realizada com a aluna. Podemos dizer que o espaço escolar não tem sido para Tainá um espaço de aquisição de conhecimentos, muito menos um espaço de socialização, visto que a aluna fica totalmente isolada da turma e na maioria das vezes, como os casos que temos analisado, nenhuma atividade é direcionada para ela.

Com base na perspectiva histórico-cultural podemos afirmar que todo o desenvolvimento de Tainá tem sido comprometido, assim como seu processo de aprendizagem, visto que são nas relações sociais que os sujeitos se constituem, e é a partir das mediações realizadas pelos sujeitos a sua volta que internalizam a cultura da sociedade que está inserido. Tainá tem sido privada disso.

5.4 Análise da atividade de Ciências

Quadro 10 – Escala individual de Tainá – Sessão 3 Ciências

N. sessão:	Data:	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio:	Nível de envol
		Proposta Professora:	Momentos de espera (ind/col):		
3	19.08.15	Pedagógica	Ind.	Ciências	3
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º Momento: Atividade Espontânea (momento de espera). A professora pediu que a aluna se sentasse no corredor, entre duas colegas. Tainá se senta satisfeita ao lado das colegas.</p> <p>2º Momento: Atividade Pedagógica.</p> <p>A turma recebe a visita de um palestrante. Ele explica que irá falar sobre drogas ilícitas, seus males, violência etc.</p> <p>A maioria da turma demonstra interesse sobre o tema, pois o palestrante consegue prender a atenção de toda a turma, inclusive a de Tainá. Ele pergunta se alguém tem dúvidas. Conforme vai falando sobre o assunto, muitos alunos fazem perguntas e se divertem aprendendo, contudo Tainá permanece sentada e não manifesta interesse em fazer perguntas.</p> <p>Em determinado momento o palestrante pergunta à turma se algum deles mora em região violenta ou em área de risco. Vários levantam a mão. Mesmo morando em área de risco Tainá não levanta.</p> <p>Ao término da palestra ele distribui um livro - que complementa os assuntos que abordou - para cada aluno. Pede que coloquem seus nomes e turma, para explicar o que deveria ser feito com o livro. A professora pede o livro de Tainá para ela e escreve o nome dela no mesmo com letras de forma.</p> <p>Em outro momento o palestrante pergunta à professora se há algum estudante com necessidades especiais, ela diz que sim e mostra Tainá e um menino que é autista.</p> <p>Ele continua a palestra. Não faz perguntas diretamente para Tainá e para o outro aluno autista. Quando ele faz mais perguntas para a turma, Tainá presta atenção, porém, continua sem responder.</p>					
  					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

Novamente nenhuma atividade foi direcionada para Tainá. O palestrante não demonstrou uma preocupação que sua palestra fosse entendida por todos os alunos

presentes na sala de aula. Tal fato fica evidente no momento em que pergunta a professora se existem alunos com deficiência na turma, mas não apresenta nenhuma proposta de intervenção com os mesmos. Nesse caso era imprescindível que o palestrante tivesse se informado anteriormente a palestra sobre a necessidade de adaptá-la. E utilizado métodos pedagógicos que possibilitassem a participação dos alunos com deficiência presente na turma, assim como lhes possibilitasse a internalização dos conceitos que estavam sendo trabalhados.

Contudo mesmo diante desse cenário Tainá demonstra um envolvimento nível 3 na atividade. Esse nível de envolvimento caracteriza que a aluna tem um empenho mais ou menos contínuo que ainda é interrompido por outros estímulos que sejam mais interessantes. Tal fato evidencia a presença da atenção em Tainá, entretanto tal função psicológica não está amadurecida ao ponto da aluna conseguir controlá-la e direcioná-la de acordo com sua própria vontade.

Outro momento da atividade que podemos destacar é quando a aluna recebe o livro do palestrante para inserir nome e turma, a professora não estimula a aluna a escrever e sim faz a atividade por ela. Essa seria uma boa oportunidade da professora trabalhar a escrita de Tainá através da escrita de seu próprio nome. Corroboramos com Leonel & Leonardo (2014) quando afirmam que “o trabalho educativo deve buscar superar as limitações a partir do ensino, entendendo a pessoa com deficiência como um ser capaz de desenvolver todo o seu potencial por meio do acesso aos conhecimentos científicos e das mediações – estas, essenciais para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da consciência” (p. 543).

5.5 Análise da atividade de Artes

Quadro 11 – Escala individual de Tainá – Sessão 4 Artes

N. sessão	Data:	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora:	Momentos de espera (ind/col):		
4	12/08/2015	Pedagógica	a.e. C Oci. Ind.	Artes	5
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º Momento Atividade Pedagógica.</p> <p>A professora leu um conto sobre pintura. Tainá ficou sentada em seu lugar, alinhada a turma (em fileiras) roendo as unhas. Após a leitura, a professora anunciou a turma que a aula seria de Artes e que deveriam se dividir em grupos para fazer “desenho livre”. Disse que iriam se inspirar num desenho ou paisagem retirados de revistas para construírem seus próprios. Os alunos se dividiram livremente.</p> <p>Tainá foi conduzida pela professora para ficar num grupo, próximo a nós, com alunas “mais tranquilas”, segundo a ela. A professora entrega as revistas e pede que Tainá escolha uma figura para desenhar. Tainá escolhe uma figura com predominância de tons em vermelho e marrom.</p> <p>A professora distribuiu os pincéis nos grupos (cada aluno pegava um pincel).</p> <p>Tainá olhava com interesse nos momentos em que a professora parava em seu grupo para dar alguma orientação.</p> <p>As colegas se levantaram para providenciar os materiais e Tainá ficou sentada. Ela começou a pintar com o rosa. A professora coloca o marrom em sua mesa e Tainá troca a tinta pelo marrom, depois volta para o rosa. Uma colega sugere: “Tainá, faz um quadrado pequeno aqui”. Tainá sorri, mas ignora a sugestão da colega e continua pintando do seu jeito. A colega mostrou a ela como deveria agir para pintar (molhou o pincel de Tainá na tinta vermelha e passou na folha). As colegas estavam fazendo o desenho por Tainá. A pesquisadora entrevistou pedindo para que não fizessem por ela, que a ajudassem a fazer sozinha. No momento em que a professora foi atender outro grupo, ela olhou para trás em nossa direção e sorriu e depois voltou a pintar. E desse momento em diante ela pinta o tempo todo. Demonstra satisfação olhando para as colegas e para a professora com esboço de sorriso no rosto. Assim como para nós.</p> <p>Quando a pesquisadora se aproximou do grupo e elogiou os</p>					
					

Quadro 11 – Escala individual de Tainá – Sessão 4 Artes

N. sessão	Data:	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora:	Momentos de espera (ind/col):		
4	12/08/2015	Pedagógica	a.e. C Oci. Ind.	Artes	5
<p>trabalhos, Tainá olhou diretamente para ela e em seguida para os colegas e sorriu, demonstrando satisfação em sua 1ª produção. Sorria durante grande parte da atividade e tomava iniciativa de limpar os dedos e retomar a pintura.</p> <p>Quando terminou, Tainá levantou-se, foi até a mesa da pesquisadora e mostrou o desenho a ela com sorriso no rosto. Ela voltou para seu lugar no grupo e começou a passar tinta azul por cima do desenho, descaracterizando seu trabalho. Neste momento a professora pega outra folha em branco e pergunta: “Você quer desenhar mais Tainá?” Ela balança a cabeça negativamente, mas quando a pesquisadora percebe que ela não havia entendido, perguntou: “Tainá, você quer outra folha pra pintar?” Ela sorri e balança a cabeça afirmativamente. Em sua nova folha, Tainá começa o trabalho desenhando quadrados da mesma forma como iniciou o anterior: iniciando nas bordas da folha e passando gradativamente para dentro até atingir o centro.</p> <p>A pesquisadora pede a uma colega de grupo que lhe pergunte se ela quer lavar as mãos. A colega pergunta e ela responde que sim com a cabeça e sorri. Ela lavou as mãos no pote de sorvete com água, que a colega segurava para ela. A pesquisadora lhe ofereceu uma folha de jornal para secar as mãos. Ela secou e voltou à pintura.</p> <p>A professora se dirige a Tainá e pede que ela leve seu primeiro trabalho para as colegas colocarem fita adesiva para ser fixado na sala para exposição. Ela leva sempre demonstrando satisfação.</p> <p>A professora pede que os alunos arrumem a sala como a disposição inicial, e pede a Tainá que ajude a lavar os pincéis no lado de fora da sala. Tainá sai com uma colega e uma pesquisadora para realizar a tarefa. A pesquisadora que a acompanhou relatou que ela lavou com a ajuda da colega, e que ao final ia deixando a torneira aberta, ela a alertou e ela voltou e fechou.</p> <p>Após a arrumação da sala a professora explica que todos deverão dizer em que se inspirou para fazer o desenho e dizer o nome do mesmo. A professora apontava o desenho, de acordo</p>					

Quadro 11 – Escala individual de Tainá – Sessão 4 Artes

N. sessão	Data:	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora:	Momentos de espera (ind/col):		
4	12/08/2015	Pedagógica	a.e. C Oci. Ind.	Artes	5
<p>com a disposição na parede, o autor se identificava, levantava e apresentava o desenho para a turma. Quando chegou a vez da Tainá, ela ficou relutante, a professora foi até sua mesa, que estava na parede oposta a do desenho, e a trouxe pela mão. Ela falou algo, que não conseguimos entender (porque ela falou muito baixo), e demonstrou-se muito satisfeita em realizar a atividade.</p>					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

Nessa atividade observamos um cenário distinto das outras atividades analisadas anteriormente. Tainá é incentivada pela professora a fazer a atividade proposta para toda a turma. Mesmo a aluna tendo dificuldades de se dirigir sozinha a um grupo a professora medeia essa situação e a insere em um grupo. Além disso, a professora orienta Tainá a escolher uma figura que seria a base da atividade proposta, a aluna demonstra um ótimo envolvimento com a atividade conseguindo efetivar a escolha.

Em seguida a professora segue distribuindo o material para a atividade e dá orientações pontuais nos grupos, percebemos que Tainá se mantém atenta às orientações dadas pela professora e com sua atenção voltada para a atividade. Tainá começa a construir sua pintura, contudo as alunas com o objetivo de auxiliá-la acabam interferindo em sua atividade, contudo são orientadas pela pesquisadora a incentivar Tainá a fazer e não a fazer por ela.

A intervenção feita pela pesquisadora integrante do ObEE no grupo em que Tainá estava inserida foi muito importante para que a aluna pudesse de fato trabalhar suas habilidades em uma atividade. Percebemos que nessa atividade Tainá não apresenta dificuldade na interação, pelo contrario interage com todo seu grupo, com a professora e com as pesquisadoras, inclusive trabalha em conjunto.

Tainá mostra um grande interesse e satisfação pela atividade proposta. A aluna não desvia a sua atenção da atividade em momento algum, e quando acaba o primeiro desenho, quer continuar a atividade. Fica explícita a dificuldade de Tainá em expressar o desejo de

continuar a atividade, fato que foi observado pela professora e pesquisadora que conseguiram mediar esse momento oferecendo a aluna outra folha em branco e sugerindo que ela fizesse outro desenho.

Percebemos que nessa atividade Tainá conseguiu alcançar o nível 5 de envolvimento, conseguiu focalizar todas as suas ações para a atividade proposta e nenhum estímulo circundante a distraiu. Podemos atribuir à atenção direcionada de Tainá as mediações que foram sendo feitas pela professora e pelas colegas do grupo, formando assim um ambiente que possibilitou a aluna a demonstrar suas habilidades.

A estratégia utilizada pela professora de expor os trabalhos produzidos pela turma traz benefícios consideráveis para o processo de inclusão da aluna. Tainá não somente participa de toda a atividade em conjunto com a turma, como também vê seu trabalho exposto junto com os dos colegas de turma. Tal fato demonstra a aluna suas possibilidades e habilidades.

Vigotski (2012) enfatiza em sua perspectiva que os sujeitos com deficiência intelectual apresentam limitações em seu processo de aprendizagem, contudo essas também podem servir de estímulos para a superação das dificuldades impostas pela deficiência orgânica. Nesse sentido, o autor ressalta que não devem ser considerados apenas os fatores negativos do processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual, mas principalmente deve valorizar-se tudo o que for de positivo em sua aprendizagem.

O autor argumenta em sua perspectiva que o sujeito com deficiência intelectual apresenta um ritmo de aprendizagem mais lento do que os sujeitos ditos normais não somente pela insuficiência orgânica produzida pela deficiência em si, mais principalmente pela insuficiência cultural que são submetidos (VIGOTSKI, 2012). Desse modo Vigotski (2012) afirma que “o desenvolvimento cultural é a chave para uma possível compensação da insuficiência. Onde é impossível um desenvolvimento orgânico, esta chave abre um caminho ilimitado para o desenvolvimento cultural” (p. 187, tradução nossa).

Não temos como finalidade comparar o tempo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual com os sujeitos ditos normais, mais sim destacar as potencialidades e os caminhos que o sujeito com deficiência intelectual pode percorrer efetivando seu processo de aprendizagem. Com base na perspectiva histórico-cultural podemos afirmar que a essência do desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual é o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio

do desenvolvimento cultural, oportunizado pelo ensino e pelo ambiente escolar que se encontra inserido (VIGOTSKI, 2012).

Em consonância com o exposto, Leonel & Leonardo (2014) afirmam que os sujeitos com deficiência intelectual “terão maiores oportunidades de avançar em seu desenvolvimento, se lhes forem oferecidas as condições necessárias para se apropriar do saber cultural e histórico” (p. 549). Os dados das escalas de envolvimento de Tainá evidenciam isso, percebemos que na atividade de artes lhe foi proporcionado um ambiente favorável com mediações estruturadas e sistematizadas com objetivos específicos.

Nesse ambiente Tainá conseguiu atingir o nível 5 de envolvimento na atividade, comprovando suas capacidades intelectuais e reforçando a importância da mediação pedagógica de qualidade para que essas capacidades sejam evidenciadas no dia a dia escolar. Percebemos que com uma mediação estruturada pela professora, sendo realizada em vários momentos de forma pontual, a aluna conseguiu cumprir o objetivo da atividade planejada pela professora. Produziu o desenho com base em uma figura que escolheu, colocou o desenho em exposição na sala e por último com a mediação pontual da professora explicou a sua produção para todos da turma.

Mesmo que Tainá tenha explicado sua produção muito baixo e tenha sido inaudível para os outros colegas, consideramos o fato muito importante em seu processo de desenvolvimento, pois tal habilidade está sendo estimulada e tais estímulos são fundamentais para que amadureçam e se concretizem. Com isso podemos concluir a dimensão que a mediação ocupa no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, nossos dados corroboram com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski que nos embasa na construção de uma escola favorável ao processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual.

5.6. Análise das escalas de envolvimento de Sérgio

Sérgio encontra-se matriculado em uma turma do 3º ano do ensino fundamental com 27 alunos. Ele tem 8 anos de idade e estuda no turno da manhã. Sua interação com os colegas da turma se dá de maneira pontual, o aluno demonstra em seu comportamento uma busca constante pela atenção da professora regente da turma. Como mencionado anteriormente optamos por fazer um quadro geral para uma melhor visualização do leitor. O quadro representado abaixo refere-se a todas as atividades que foram observadas com o aluno Sérgio e seu nível de envolvimento em cada uma delas. A seguir analisaremos cada atividade em específico.

Quadro 12 – Atividades gerais e o nível de envolvimento de Sérgio

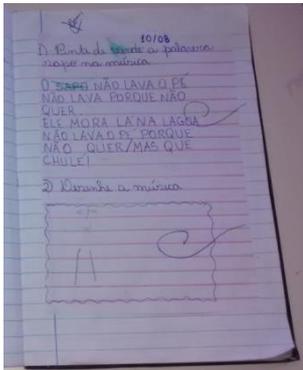
N. sessão	Hora	Tipo de atividade						Áreas de conteúdo/domínio								Atividade	Nível de envol
		propostas pela professora			momentos de espera (ind./col)			LP	MAT	Ed.F	CIE	HIS	GEO	ART	Out.		
		Ped	ent	out	a. e.		oci.										
					I	C	I									C	
1ª 10/0 8/15	Início 11:15h Fim 13:15h															Composição textual	2
2ª 11/0 8/15	Início 11:15h Fim 12:15h															Números cardinais e ordinais	2
3ª 01/0 9/15	Início 11:15h Fim 12:15h															Percursos com obstáculos	3
4ª 02/0 9/15	Início 13:30h Fim 15h															As partes da planta	4

Legenda:

Tipo de atividade:	Áreas de conhecimento	
Ped. – Atividade pedagógica	LP – Língua Portuguesa	His – História
Ent.- Entretenimento	Mat – Matemática	Ed. F.- Educação Física
Out. – Outras	Geo – Geografia	Art. – Artes
a.e. - Atividade espontânea	Cie – Ciências	Out - Outras
Oci - Ociosa		

5.7. Análise da atividade de Língua Portuguesa

Quadro 13 – Escala individual de Sérgio – Sessão 1 Língua Portuguesa

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora	momentos de espera (ind/col)		
1	10/08/15	Pedagógica	Individual	Língua Portuguesa (Composição textual)	2
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º momento: Atividade pedagógica. Os alunos chegam e formam filas no pátio e antes de entrarem para as salas de aula, cantam o hino do município. Chegando na sala, a professora pede que os alunos abram os cadernos de casa para que ela os corrija-os.</p> <p>A estimuladora pede para que Sérgio pegue as cestinhas para colocar os sucos dos colegas. O aluno vai ao refeitório, pega duas cestinhas e retorna. Ele passa de carteira em carteira recolhendo os sucos e colocando-os nas cestas. Depois vai ao refeitório entregá-los. Sérgio demora e a estimuladora vai atrás dele. O aluno não volta e a professora vai buscá-lo. Ele volta com ela.</p> <p>A professora pede para que os alunos façam o cabeçalho no caderno de português de aula.</p> <p>Sérgio não fez o dever de casa e a professora pergunta o porquê, ele diz “Mamãe”. Ela cola duas folhas de exercício no caderno de casa do menino.</p> <p>A estimuladora pega o caderno de Sérgio, ele fica irritado tentando pegá-lo de volta e quase cospe nela. A estimuladora pede que ele espere e ele fica sentado olhando para ela. O menino só tem um caderno que serve tanto para exercícios feitos em aula quanto em casa.</p> <p>A professora passa exercícios no quadro para os outros alunos e, logo depois, pega um rádio em forma de <i>minion</i> (personagem de cinema) e pede para os alunos ouvirem a música “O sapo não lava o pé”. Sérgio não copia, pois o exercício dele é adaptado nas folhas que a professora colou (ANEXO 01). Enquanto isso, o restante da turma deve ouvir a música e tentar escrevê-la (questão 1), completar frases (questão 2), separar sílabas (questão 3), ordenar frases (questão 4) e circular as letras do seu nome (questão 5) (ANEXO 02).</p> <p>Sérgio está sentado com o caderno na mesa e a estimuladora pede para que ele pegue o lápis. Ele pede um lápis emprestado à professora, ela diz que não tem e fala para ele pedir aos colegas. A estimuladora pede para que ele pegue na mochila e o aluno permanece sentado, logo a estimuladora pega o lápis e dá a ele.</p> <p>Sérgio copia seu nome todo, para, pega a carteira e a</p>					
<p>Anexo 01</p>  					

Quadro 13 – Escala individual de Sérgio – Sessão 1 Língua Portuguesa

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
		Proposta Professora	momentos de espera (ind/col)		
1	10/08/15	Pedagógica	Individual	Língua Portuguesa (Composição textual)	2

carrega para frente, se colocando como o 1º da fileira. Ele não quer fazer os exercícios com a estimuladora e sim com a professora. Em todo momento o menino quer a atenção da professora. Ela, por sua vez, continua passando exercícios no quadro. Então, o menino pergunta a professora: “um peixe?”. Ela responde: “Sim, um peixe”. Sérgio refere-se ao desenho de um peixe feito pela professora no quadro para os exercícios de complete dos outros alunos. Ele pede ajuda a ela e a mesma diz que ele deve fazer o exercício com a estimuladora, em seguida, ela chama a estimuladora, que por sua vez leva uma carteira para sentar-se ao lado do menino. Sérgio cobre o seu exercício e muda de lugar. A estimuladora vai para seu lado e senta-se. A professora sai da sala.

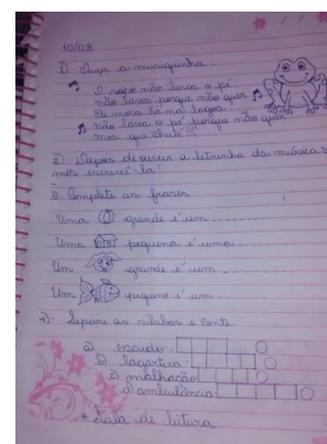
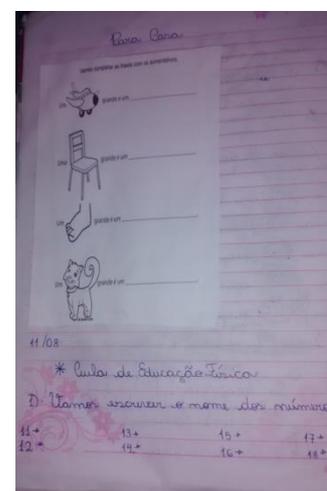
A estimuladora pede que ele faça o dever e ele fica irritado e não o faz. Levanta e pega o estojo da colega, o deixa cair, vem um menino pega-o e o devolve para a dona.

A professora retorna e Sérgio fala que o colega lhe bateu. Ela desconfia que é mentira e o leva para sua carteira do começo da aula. Ele senta. Ela pega o rádio e fica ao lado do aluno. Todos escutam a música do sapo e depois ela faz perguntas sobre a música. Após isso, ela ensina Sérgio o dever. Ele diz que não quer fazer, falando a todo o tempo: “não, não, não, não”. A professora pede para que a estimuladora sente-se ao lado dele. Ele, por sua vez, não a quer do seu lado. A estimuladora senta ao lado dele e ele reluta em não fazer o dever com ela.

Vendo isso, a professora vem e ensina Sérgio ao lado dele. Ela pede a um colega o lápis de cor verde emprestado e Sérgio não gosta, não quer fazer esse e joga o lápis no chão. Ela pede para que ele pegue o lápis do chão, ele não quer pegar. A professora pega e pergunta ao menino sobre a palavra sapo. Ele reconhece as letras S, A, P, O. Ela o manda pintar de verde o desenho do sapo, ele não quer. Ela diz que se ele não fizer o dever, irá ficar sem recreio. Ela se levanta vai para a mesa dela explicar o dever aos outros alunos.

Ele chama a professora o tempo todo, esta por sua vez, o chama em sua mesa para auxiliá-lo no dever. A professora pega um livro para ajudá-lo a reconhecer as outras letras e depois de um tempo ele chora e diz que não quer fazer. A professora é firme com ele e fala que ele tem que fazer. Ele faz, desinteressado e para o tempo todo.

Anexo 02



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

O profissional intitulado estimulador que é citado várias vezes durante a atividade, consiste em um profissional como o mediador, nesse caso um estagiário que cumpre tal função. Nessa escola era uma única estimuladora para todos os alunos com deficiência incluídos na escola. Ou seja, quando a professora da turma comum precisava de um auxílio com o aluno com deficiência chamava a estimuladora para auxiliar. Percebemos que na atividade observado existiram vários momentos de mediação por parte da professora e da estimuladora direcionadas ao sujeito com deficiência intelectual.

A professora da turma comum inclui em seu planejamento uma atividade adaptada para Sérgio relacionada à que ela estaria trabalhando com toda a turma. Consideramos isso um ponto muito positivo para o processo de aprendizagem de Sérgio visto que o conteúdo de sua atividade estaria contextualizado com o do restante da turma. Nesse caso, corroboramos com Facci & Brandão (2008) quando afirmam que “o modo como a mediação se configura na prática pedagógica e a forma como se processa a transmissão do conhecimento é que definem as possibilidades e os limites da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (p. 6-7).

Para a realização da atividade percebemos que Sérgio demonstra muita dificuldade em direcionar sua atenção para a realização da atividade proposta, o que configura seu nível de envolvimento como 2. O aluno não aceita as mediações realizadas pela estimuladora, demonstra uma rejeição clara sempre que a mesma intervém, procurando sempre o auxílio da professora regente da turma. Acreditamos que pelo fato da estimuladora não ficar sempre com Sérgio, ele não criou um vínculo com a mesma, apresentando um comportamento de rejeição.

A professora regente da turma tenta mediar à relação de Sérgio com a estimuladora, mais não obtém sucesso. Percebe-se que todo o comportamento de Sérgio é voltado para chamar a atenção da professora regente da turma que lhe responde sempre que solicitada. Durante a realização da atividade percebemos que a professora procura estimular Sérgio a escrita, que já sabe escrever seu próprio nome, e reconhecimentos das letras como no trecho a seguir:

A professora pega e pergunta ao menino sobre a palavra sapo. Ele reconhece as letras S, A, P, O. [...] A professora pega um livro para ajudá-lo a reconhecer as outras letras e depois de um tempo ele chora e diz que não quer fazer. A professora é firme com ele e fala que ele tem que fazer. Ele faz, desinteressado e para o tempo todo.

No trecho acima fica claro o empenho da professora em incentivar o aluno a direcionar sua atenção para a realização da atividade proposta. Consideramos essa mediação planejada pela professora significativa para o desenvolvimento dessa função psicológica superior que como já exposto é fundamental no processo de aprendizagem. Além disso, a professora utiliza diversos recursos na mediação para que o aluno identifique as letras, mesmo ele já tendo identificado algumas na atividade.

As mediações pedagógicas da professora são muito bem organizadas e planejadas, o que consideramos significativo e determinante no processo de escolarização de Sérgio. Percebemos que a professora possui objetivos claros na escolarização do sujeito com deficiência intelectual e vai além do que o aluno já consegue realizar mediando à aquisição de novos conhecimentos, neste caso o reconhecimento e internalização de um número maior de letras.

Para Vigotski (2007) é justamente nesse movimento de partir dos conceitos que o aluno já internalizou para a aquisição de novos conceitos que se dá o processo de aprendizagem do aluno de forma satisfatória. Nesse caso a professora consegue construir uma mediação pedagógica de qualidade que proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, sobretudo os com deficiência intelectual.

5.8. Análise da atividade de Educação Física

Quadro 14 – Escala Individual de Sérgio – Sessão 2 Educação Física

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora Pedagógica	momentos de espera (ind/col) Individual e coletiva		
2	01/09/15			Educação Física (Percurso com obstáculos)	3
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º momento: Atividade pedagógica. A educação física na escola de Sérgio é realizada por outra professora. Ela chega à sala de Sérgio e explica algumas regras de frente para a turma que permanece sentada, a saber: não bater no colega, entre outras do gênero. Ela pede para que os alunos fiquem em silêncio e vai para a porta da sala chamando-os um a um. Após chamar por todos, vai para o pátio. A escola não possui quadra de esportes, logo as atividades físicas são realizadas no espaço do pátio da escola.</p> <p>A professora pede para que os alunos deem as mãos, façam uma roda e se sentem no chão em formato de roda. Sérgio não faz junto com a turma e vai mexer nos bambolês que estão dispostos, um em cima do outro, no chão. A docente o chama e diz que não é para mexer nisso e sim sentar com o grupo. Ela pergunta para a turma se eles vão se comportar, e todos dizem que sim. Pede para que façam uma fila e Sérgio faz junto com os outros. Na fila, um aluno brinca com Sérgio o tempo todo. A professora vê e chama a atenção desse aluno.</p> <p>A primeira atividade consiste em um percurso com obstáculos, utilizando cones e cordas (ANEXO 01). Sérgio não presta muita atenção na explicação da professora, que consiste em passar por cima das duas cordas e contornar o último cone. Em fila, os alunos, um a um, realizam o percurso. Chega a vez de Sérgio que faz o trajeto devagar, sendo instigado a correr pela professora. Finalizado, a docente aumenta a distância entre os cones, fazendo com que a corda esticada aumente de altura, aumentando assim, o nível de dificuldade do percurso. Mais uma vez, aluno por aluno realiza o trajeto. Quando chega a vez de Sérgio, a professora diminui a distância entre os cones, fazendo com que a altura das cordas esticadas diminua. Depois de realizar o percurso, Sérgio vai beber água no refeitório. A professora o chama, mas ele não obedece.</p> <p>Quando Sérgio volta, o mesmo percurso está sendo organizado, porém agora duplicado. A professora divide a turma em duas fileiras, uma de meninas e uma de meninos e lança o desafio de percurso com corrida. O grupo que fizer o percurso primeiro, ganha.</p> <p>A atividade começa e Sérgio não está na fileira dos</p>				<p>Print screen de tela evidenciando o descrito</p> <p>Anexo 01</p> 	

meninos. Um aluno do grupo dos meninos erra e a professora pede para que todos comecem novamente. Nesse momento, ela chama Sérgio e o coloca na fileira dos meninos como primeiro. Dada a largada, Sérgio começa e ao invés de pular a primeira corda, tenta passar por baixo. A primeira das meninas está quase finalizando a sua vez para dar a vez a outra que se segue na fileira delas. Dois meninos, vendo a dificuldade de Sérgio, correm e levantam os cones para ele, enfim, consiga passar por debaixo da corda. Sérgio completa o percurso e senta. Os meninos continuam cada um fazendo o percurso de cada vez. As meninas terminam primeiras e ganham.

A professora pergunta a Sérgio se ele está cansado e ele responde que sim. Ela pergunta para a turma se eles querem parar para beber água e a maioria responde que não. Assim, ela pega os colchões e começa a montar outra atividade com obstáculos. Desta vez com bambolês, para que os alunos pulem dentro deles, ora com um pé só, ora com os dois (ANEXO 02). Sérgio vendo isso se levanta e vai ajudar a professora com os colchões e os bambolês.

Todos em fila e Sérgio fora dela. Animado ele entra na fila como primeiro e a aluna que assim era antes disso, reclama com ele. A aluna começa. O próximo é Sérgio que não consegue pular com um pé só no bambolê. Então a professora vai com ele, que pisa com um pé bem devagar dentro do bambolê para depois pisar com os dois juntos neste ainda. De mãos dadas com a professora, completa o percurso (ANEXO 03) e senta.

A professora explica a turma os conceitos de esquerda e direita, tendo em vista que ora devem pisar no bambolê da direita com o pé direito e no bambolê da esquerda com o pé esquerdo. A turma continua o percurso e Sérgio permanece sentado.

Então, Sérgio se levante e vai para a sala de sua professora da sala regular e ela o repreende e pede para que volte para a aula de educação física. Ele volta a se sentar na cadeira no pátio. Um menino de calça, que não pode fazer a aula porque não está com roupa apropriada – assim como duas meninas de chinelo que também não são autorizadas pela professora de educação física a fazerem a aula - senta-se ao lado de Sérgio; enquanto a professora explica o novo percurso. Este novo consiste em pular com um pé em um bambolê e com o outro no outro bambolê, não podendo ser os dois juntos. Sérgio permanece sentado e torce pelos colegas dizendo: “Vai, vai!”.

Sérgio vai para o refeitório e a professora vai atrás dele e outra professora da escola também. A de educação física volta sozinha e a outra fica lá com o menino e lhe dá água.

Quando volta, Sérgio vai para a fila e a professora diz que é para ele ficar na frente de determinado aluno. Chega a

Anexo 02



Anexo 03



vez dele e ela explica como ele deve realizar o trajeto. Ele erra e a professora o ajuda. Depois ele senta. Ela pergunta se ele quer água, ele diz que sim e vai. Também diz que um a um, toda a turma vai beber água. Na volta, Sérgio anda pelo pátio e senta ao lado de um aluno no chão. A turma ainda está bebendo água. Sérgio levanta, entra em uma sala e a professora desta sala o tira de lá. Ele volta, mexe na lixeira, vem um menino e o empurra. Sérgio entra na sua sala de aula e pega a mochila, diz que vai embora. A professora da sala o repreende e ele chora, senta na cadeira do pátio chorando. A professora de educação física pede para que ele volte para as atividades. Ele tenta entrar na sala de novo, mas o aluno de calça não deixa. Sérgio volta e senta na cadeira do pátio, para de chorar. Puxa a orelha deste colega de calça e o colega puxa a dele. Ele chora para. Levanta e vai ao refeitório beber água. E assim permanece até o final da atividade.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

Apesar de Sérgio ainda se dispersar muito durante as atividades propostas pela professora de Educação Física, percebemos que seu nível de envolvimento nas atividades teve um aumento para 3 em relação a outra atividade analisada. Isso evidencia que o aluno ainda se dispersa com facilidade e realiza a atividade de forma mais ou menos contínua.

Inicialmente Sérgio não participa da atividade junto com os outros alunos seguindo as orientações dadas pela professora. Contudo, a professora o inseriu na atividade, explicando o que o aluno deveria realizar no momento. As atividades destinadas a Sérgio são as mesmas que todos os alunos estão participando, entretanto algumas adaptações são feitas em alguns momentos. Fica explícito que a professora a todo momento busca inserir Sérgio nas atividades que estão sendo realizadas, contudo o aluno ainda se dispersa facilmente com outros estímulos como o bebedouro e a própria sala de aula comum a qual tenta voltar em alguns momentos. Ainda assim Sérgio consegue voltar para as atividades após seus momentos de dispersão.

Em determinado momento da aula a professora trabalha o conceito de direita e esquerda, pedindo que os alunos pisem com o pé direito em um bambolê e com o pé esquerdo em outro e assim completem o percurso. Sérgio encontra-se disperso no momento da explicação da professora, quando chega sua vez não consegue realizar a atividade sozinho. A professora explica mais uma vez a atividade para Sérgio que mesmo assim não consegue realiza-la, nesse caso a professora realiza o trajeto juntamente com Sérgio lhe indicando o que deve ser feito na atividade.

Nos reportamos mais uma vez a Vigotski (2007) quando explicita a importância da zona de desenvolvimento proximal que consiste na distância do que a criança consegue realizar sozinha e o que consegue realizar com o auxílio de outro sujeito que nesse caso foi a professora. Nesse contexto Rego (2014) nos acrescenta que:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual. Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que a auxiliem nesse processo (p. 74).

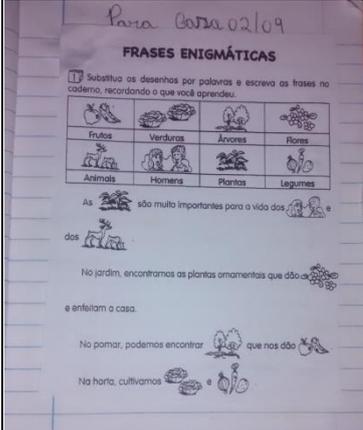
Nessa perspectiva o desenvolvimento do sujeito é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal possibilita ao professor perceber as funções psicológicas superiores do aluno que ainda não amadureceram, mas que se encontra em processo de maturação, assim como suas habilidades. Nesse sentido, entendemos que o professor precisa considerar tanto o nível de desenvolvimento real quanto o potencial, pois somente desta maneira terá um conhecimento adequado do desenvolvimento do sujeito com deficiência.

Igualmente destacamos a importância das mediações realizadas durante a aula de Educação Física. Compreendemos que as intervenções e auxílios realizados pela docente durante a atividade, são de suma importância para que Sérgio consiga desenvolver as habilidades necessárias para conseguir acompanhar a aula no futuro sem ajuda. Percebemos que a interação com outros colegas durante a atividade também são muito importantes, visto que em alguns momentos da atividade os mesmos auxiliaram Sérgio.

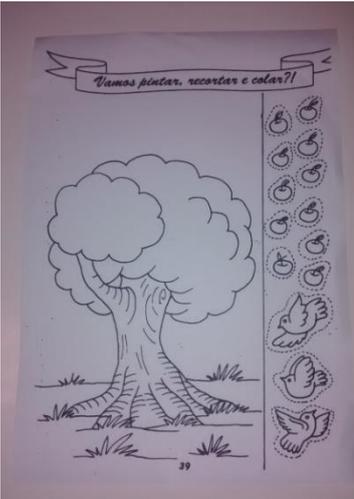
Destacamos de modo geral a importância das atividades de Educação Física para sujeitos com deficiência intelectual, visto que tais atividades são significativas no processo de construção do equilíbrio, conhecimento corporal, noções de lateralidade, entre outros benefícios como o incentivo à prática da atividade física e a construção de uma vida saudável. Dito isto, consideramos significativo o fato da professora inserir Sérgio nas atividades que estavam sendo realizadas com toda a turma, efetuando as mediações necessárias para que o aluno cumprisse a atividade.

5.9. Análise da atividade de Ciências

Quadro 15 – Escala individual de Sérgio – Sessão 3 Ciências

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora	momentos de espera (ind/col)		
3	02/09/15	Pedagógica	Individual e coletiva	Ciências (As partes da planta)	4
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º momento: Atividade espontânea (momento de espera). As crianças formam e entram na sala de aula. A professora cumprimenta a turma dando-lhes bom dia. Minutos depois, Sérgio chega e fala “Gagau” que é a maneira a que se refere a sua professora que se chama Glauca. Ela lhe deseja bom dia e Sérgio vai até a porta como se fosse sair da sala. A professora pergunta para onde o menino vai e ele responde: “Água”. Ele sai e ela vai atrás. Ela volta com ele. A professora pergunta a turma se eles trouxeram o lápis de cor que ela pediu. A maioria responde que sim.</p> <p>A professora coloca a carteira de Sérgio na frente, fazendo-o ser o primeiro da fileira de carteiras. Ele quer trocar com o colega que está sentado atrás e a docente pede que Sérgio fique quieto. Ele diz: “Água”, e ela fala que não, porque ele não pede para beber água.</p> <p>A professora desenha uma árvore no quadro (ANEXO 01). Chega uma aluna atrasada na sala e Sérgio a cumprimenta dizendo “oi”. A professora pergunta para turma que fruta seria àquela que ela desenhou na árvore. A maioria dos alunos responde que é uma maçã. Logo indaga que árvore, então, seria essa... Eles respondem: “Macieira”. Nesse momento outra professora entra na classe e fala algo com a professora, ao sair, essa pessoa sinaliza para a docente que uma menina está com dinheiro sob a mesa. A outra professora sai da sala. A docente da classe vai até a menina e pergunta quanto ela tem. A menina não responde. Então, a professora conta junto com ela a quantidade que de dinheiro que tem. Após a menina tomar ciência da quantidade que tem, a professora pede para que ela guarde o dinheiro.</p> <p>Dando continuidade, a professora pede para que os alunos abram seus cadernos, pois ela passará de carteira em carteira corrigindo-os. Sérgio não pega seu caderno e morde a mochila. Ele chama pela professora e ela responde com um “oi”. Ele não fala nada e a chama novamente. Ela responde da mesma forma e esse movimento se repete algumas vezes até que Sérgio se levanta e vai até a professora. Algumas crianças já estão lá ao lado dela e Sérgio fica lá também. Ela corrige o caderno e cola o dever de casa no caderno das crianças</p>					
<p>Print screen de tela evidenciando o descrito</p> <p>Anexo 01</p>  <p>Anexo 02</p> 					

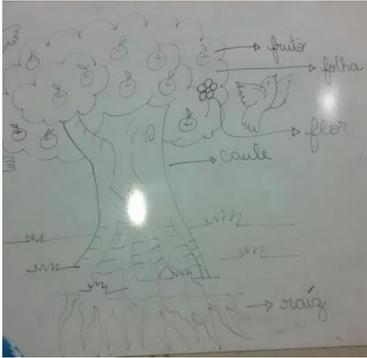
Quadro 15 – Escala individual de Sérgio – Sessão 3 Ciências

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora Pedagógica	momentos de espera (ind/col) Individual e coletiva		
3	02/09/15			Ciências (As partes da planta)	4
<p>(ANEXO 02), inclusive no caderno de Sérgio; pede para que todos sentem. Todos obedecem.</p> <p>Sérgio se levanta com sua moeda de 50 centavos e vai mostrar aos alunos, uma menina se irrita com ele e o empurra. A professora chama a atenção de Sérgio e o manda sentar. Ele obedece e senta. A professora continua corrigindo e colando os deveres um a um, de carteira em carteira. Sérgio se levanta novamente e vai até ela, ela pede para que ele se sente e vai com ele até a carteira. Ele senta e ela o ajeita na carteira. Sérgio abaixa a cabeça. Ela continua corrigindo e colando os deveres nos cadernos. Sérgio levanta e senta na última cadeira da fileira ao lado da que estava. A professora de leitura chega e começa a aula de leitura que se entende até o recreio.</p> <p>2º momento: Atividade pedagógica. Após o recreio, a aula de ciências é iniciada. A professora pede que a turma se divida em grupos e acrescenta: “Sérgio, entra em um grupo”. Ela entrega a atividade de ciências para todos, que consiste em uma folha com a uma árvore parecida com a que desenhou no quadro no início da aula, com passarinhos e maçãs ao lado para recorte (ANEXO 03). Um grupo de meninas chama Sérgio para fazer parte do seu grupo e a professora diz a ele: “Vem para cá, estão te chamando”.</p> <p>A professora pede para que os alunos desenhem as flores e a raiz da planta. Depois que pintem o desenho e em seguida recortem e cole os pássaros e as maçãs. Sérgio come biscoito. A professora termina de entregar a todos os alunos e chega para perto de Sérgio; pede para que ele guarde o biscoito.</p> <p>A professora pergunta: “De quê cor você quer pintar a folha da árvore?”</p> <p>Sérgio responde: “Verde”.</p> <p>Ela pega emprestado com uma colega do grupo de Sérgio o lápis de cor verde. Sérgio pinta.</p> <p>Professora: “Devagar Sérgio. Olha como as meninas estão pintando bonito”.</p> <p>O menino acaba sua pintura e mostra a ela que diz: “E agora o caule... De quê cor é o caule?” Diz isso apontando para o caule da árvore que fez como referência no quadro.</p> <p>Sérgio: “Marrom”</p> <p>Professora: “Isso! Quem tem um marrom para emprestar?”</p> <p>Um aluno empresta a cor para Sérgio, que pinta. Quando acaba, chama a professora sem parar. Ela está</p>					
<p>Anexo 03</p> 					

Quadro 15 – Escala individual de Sérgio – Sessão 3 Ciências

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora Pedagógica	momentos de espera (ind/col) Individual e coletiva		
3	02/09/15			Ciências (As partes da planta)	4
<p>explicando o exercício para outro aluno e pede para que Sérgio espere. Ele continua a chamá-la até que levanta e vai até a professora. Ela diz que ele deve esperar e pede para que ele se sente. Ele permanece parado ao seu lado, ela termina de explicar o aluno e vai com Sérgio até a carteira dele.</p> <p>Professora: “Onde está o seu caderno Sérgio?” Sérgio: “Biscoito” Professora: “Nada de biscoito, só depois que fazer o dever”.</p> <p>A professora cola o dever no caderno de Sérgio e ele pinta o desenho com os lápis de cor da colega de seu grupo, que lhe emprestou. Ele pega um lápis de cor rosa e o apontador no estojo dela e quer apontar o lápis, porque está sem ponta. A menina parece não gostar muito e pega outro rosa parecido em seu estojo e sugere que Sérgio esqueça de apontar e use este que já tem ponta. Sérgio insiste em fazer ponta e depois deixa para lá. Ele pinta as maçãs de rosa.</p> <p>Professora: “As maçãs são rosa Sérgio? Que cor é a maçã?” Sérgio não responde. Uma menina do seu grupo lhe mostra o lápis de cor vermelho e diz para Sérgio: “É esse!” Professora: “Que cor é essa?” Sérgio: “Verde” Professora: “Vermelho”</p> <p>Uma menina dá uma cartela com adesivos para Sérgio e ele tenta descolar. A professora chega e pergunta: “O quê é isso? Isso é hora de dar isso a ele?” Sérgio: “É meu!” Professora: “Guarda para fazer o dever. Pinta a maçã” Sérgio pinta as maçãs de vermelho. Quando acaba chama pela professora que o elogia: “Muito bem! E o passarinho, de quê cor é?”</p> <p>A professora vai até o armário e pega um saquinho com giz de cera e deixa em sua mesa. Sérgio levanta e vai até a mesa dela e pega um garrafinha de guaraná que está lá de algum aluno e bebe. A professora vem e briga com ele, fala que não pode fazer isso, que aquilo não é seu. Ela diz que é para ele usar os giz de cera do saquinho. Ele pega um, senta e pinta um passarinho. A professora distribui algumas tesouras para os alunos que não tem. Sérgio começa a recortar os passarinhos e as maçãs.</p> <p>A professora pega um pouco de cola e coloca em um pedaço de papel para Sérgio. Explica a ele como colar e ele</p>					

Quadro 15 – Escala individual de Sérgio – Sessão 3 Ciências

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
		Proposta Professora Pedagógica	momentos de espera (ind/col) Individual e coletiva		
3	02/09/15			Ciências (As partes da planta)	4
<p>cola um passarinho. Depois cola algumas maçãs. Volta a recortar outras que faltam. Não termina de recortá-las por completo e as cola mesmo assim. Ainda há algumas, ele recorta-as. Passa a cola no passarinho e o cola. Levanta, pega o tubo de cola na mesa da professora para encher o papelzinho dele, que está servindo de recipiente para a cola. A professora o repreende e pede para que ele sente. Ela vê que ele colocou o passarinho nos pés da árvore e diz: “Passarinho é no chão? Sérgio não responde. Ele retira o passarinho e o cola de novo no alto da árvore. Esfrega as mãos de cola, se levanta e vai até a professora mostrar o caderno. A professora fica circulando pela sala durante toda a atividade para auxiliar os alunos.</p> <p>Professora: “O mato não pintou, tem que pintar de verde”</p> <p>Sérgio balança a cabeça sinalizando que não.</p> <p>Professora: “Tem que pintar!”. Leva o saquinho até ele e diz: “Pega o verde”.</p> <p>Sérgio pega o verde.</p> <p>Professora: “No matinho”</p> <p>Ela dá o marrom ao menino e pede para que ele desenhe a raiz da árvore, ela vai ao quadro e mostra ao aluno como ele deve fazer. Sérgio desenha.</p> <p>Professora: “Agora tem que terminar de pintar o matinho de verde”</p> <p>Sérgio pinta um pouco e mostra para a professora. Ela pede para que ele pintasse mais, pois tem partes do mato que ainda não foram pintadas. Ele volta a pintar um pouco e mostra novamente. Ela diz a mesma resposta que falou anteriormente.</p> <p>Enquanto Sérgio pinta, a professora faz a chamada. Na vez de Sérgio, ele responde “presente”, quando chamado. Acaba de pintar e espera. Depois mostra a professora seu caderno.</p> <p>Professora: “Agora o céu. De quê cor é o céu?”</p> <p>Sérgio: “Amarelo”</p> <p>Professora: “Amarelo? O céu oh, lá em cima. De quê cor é o céu?”</p> <p>Sérgio: “Verde”</p> <p>Professora: “Verde? Não. Que cor é o céu? ... Azul Sérgio.</p> <p>No saquinho com giz de cera não tem azul, então ela pede emprestado e põe no saco. Ela pede para que Sérgio pegue o azul no saco para pintar o céu. Ele tem dificuldades. Ela pega</p>					
<p>Anexo 04</p> 					
<p>Anexo 05</p> 					

Quadro 15 – Escala individual de Sérgio – Sessão 3 Ciências

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		Proposta Professora Pedagógica	momentos de espera (ind/col) Individual e coletiva		
3	02/09/15			Ciências (As partes da planta)	4
<p>três cores na mão e pede para que ele pegue o azul de sua mão. Ele pega e começa a pintar. Ele pára, mostra a professora e ela lhe mostra mais dois espaços que ainda não foram pintados do céu. Ele pinta e conclui (ANEXO 04). Fala a palavra biscoito e ela diz: “Agora pode”. Sérgio pega o biscoito na mochila e come.</p> <p>A professora sai da sala e Sérgio levanta, vai até outro grupo, olha e depois senta em outra carteira lá atrás. Continua comendo.</p> <p>A professora volta e fala que agora os alunos vão nomear as partes da planta. Ela explica no quadro as partes e suas funções (ANEXO 05).</p> <p>Sérgio levanta, seu biscoito acabou. Fala “lais” à procura da lixeira, a acha e joga fora o pacote.</p> <p>Ele pede para ir beber água, eu vou com ele. Ele enche a caneca e bebe um pouco, vai jogando fora a água e bebendo um gole, depois joga fora mais um pouco e bebe outro gole, assim até acabar a água.</p> <p>Pesquisadora: “Só para dizer que bebeu tudo neh?” Sérgio: “É”</p> <p>Ele pede para ir ao banheiro e vai, eu chamo pela professora e ela vai para o banheiro onde Sérgio está. Eu fico na classe. Eles demoram muito. Quando voltam, faltam poucos minutos para tocar o sinal de saída. A professora diz que vão terminar a atividade no outro dia.</p>					

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

De modo geral dialogando com as outras atividades analisadas Sérgio ocupa somente dois lugares na sala de aula, ou está sentado na frente próximo a professora, ou está sentado na última cadeira, não percebemos um envolvimento de Sérgio com os outros alunos da turma. Mas, nesse dia em específico Sérgio manifestou interesse de trocar de lugar com outro colega. Entretanto, a professora parece não ter compreendido a importância do pedido do aluno e o silenciou.

Compreendemos que esse seria um momento propício para a professora incentivar a interação de Sérgio com os outros alunos da turma, assim como para incluí-lo de forma física a organização composta em sua sala de aula, estimulando no aluno a possibilidade de sentar em qualquer lugar da sala sem restrições.

De modo geral a atividade proposta pela professora abrange uma série de mediações importantes para Sérgio. Inicialmente a docente propõe que a atividade seja realizada em grupo o que consideramos muito importante para o aluno. A professora dá autonomia para que o aluno escolha o grupo em que quer realizar atividade, outro ponto que consideramos muito positivo.

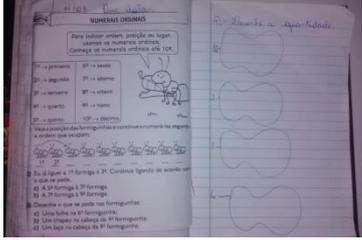
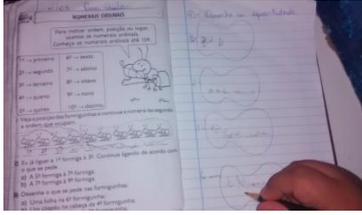
Antes que Sérgio pudesse escolher, um grupo o convida para realizar a atividade em conjunto, isso demonstra a receptividade dos alunos da turma em relação ao aluno. A atividade consiste em pintar a figura de uma árvore, pintar maçãs e passarinhos depois recortá-los e colá-los na árvore. Entendemos que atividades dessa natureza trabalham habilidades muito relevantes para o processo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual.

O aluno consegue cumprir toda a atividade, contudo apresenta bastante dificuldade em realiza-la de maneira constante, parando em vários momentos. A professora realizou mediações pontuais com o aluno possibilitando seu envolvimento com a atividade que nesse caso alcançou o nível 4 demonstrando um grande esforço cognitivo para a realização da atividade e momentos intensos de concentração.

Percebemos que as mediações realizadas pela professora e pelos colegas do grupo em que Sérgio está realizando a atividade são fundamentais para que o aluno consiga atingir um nível de envolvimento tão elevado. Momentos como o dessa atividade promovem o amadurecimento das funções psicológicas superiores, sobretudo a atenção, percepção, coordenação motora entre outras que Vigotski (2012) aponta como imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual.

5.10. Análise da atividade de Matemática

Quadro 16 – Escala individual de Sérgio – Sessão 4 Matemática

N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
		Proposta Professora	momentos de espera (ind/col)		
4	11/08/15	Pedagógica	Individual	Matemática (Números cardinais e ordinais)	2
<p>Descrição da atividade:</p> <p>1º momento: Atividade espontânea (momento de espera). Os alunos chegam à sala de aula e a professora começa colando o exercício de casa dos alunos. Sérgio senta no final na sala e deixa sua mochila em uma carteira distante. O aluno sai da sala várias vezes e só retorna com a professora. A estimuladora não consegue estabelecer participação colaborativa e o aluno parece não obedecê-la.</p> <p>As atividades de Sérgio são diferenciadas da turma, porém a professora mantém a mesma rotina com os outros alunos. Percebe-se uma integração e não a inclusão de forma real.</p> <p>2º momento: Atividade pedagógica. A professora chama Sérgio para sentar mais próximo dos colegas, porém ele permanece no mesmo lugar. Num segundo momento a professora tenta colocá-lo junto dos outros alunos e ele se nega a ir para frente, senta-se na última carteira.</p> <p>A professora trabalha o conteúdo de número cardinais e ordinais com a turma e para Sérgio o mesmo conteúdo, porém de uma forma adaptada (ANEXO 01). O aluno não consegue realizar atividade mesmo adaptada, a estimuladora tenta explicá-lo, mas ele não aceita a intervenção dela, quer somente a da professora.</p> <p>Sérgio grita com a estimuladora e quer realizar as atividades do seu jeito; por vezes a empurra. A estimuladora chama sua atenção, mas ele não aceita. Faz somente o que quer fazendo a atividade de forma desordenada e fora do padrão (ANEXO 02).</p> <p>A estimuladora apaga a atividade que ele realizou fora do padrão e após realizar a atividade novamente do seu jeito, o aluno adormece na carteira. A estimuladora não o acorda e a professora por estar passando a atividade de aula no quadro para os outros alunos, não percebe que o aluno está dormindo.</p> <p>Após uns minutos de cochilo, Sérgio acorda com sorriso nos lábios. Interage com os colegas e com a estimuladora. Não consegue acompanhar as respostas oralmente com os colegas ou com a professora. Ele não quer de forma alguma retornar a atividade. Abraça a estimuladora, grita, cutuca os amigos e não</p>					
<p>Anexo 01</p> 					
<p>Anexo 02</p> 					

realiza as atividades propostas. A professora intervêm e o aluno consegue desenhar e completar a atividade de associação dos números, porém sem relação conceitual usando símbolos e quantidades não compatíveis.

Sérgio levanta-se da carteira de trás e a professora intervêm para que ele sente na frente e mais uma vez ele se nega. Ela vai até o aluno e o auxiliando, ele consegue realizar a atividade, porém não tão corretamente, realiza somente parte dela.

Sérgio pega a borracha emprestada da amiga e devolve com colaboração, porém da segunda vez, ao invés de pedir, ele pega a borracha sem o consentimento da colega, que toma o objeto do aluno de forma agressiva, pois ele havia escondido-a. A professora o repreende e ele continua sem terminar a atividade. Então, a professora o coloca ao lado dela em sua mesa, e Sérgio inicia e realiza as atividades com a mediação e atenção dela.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras e adaptado pela autora para fins dessa dissertação.

Os dados evidenciam a dificuldade da professora em elaborar propostas que incluam Sérgio nas atividades que os alunos da turma realizam, sendo evidente uma integração e não inclusão do sujeito. Percebemos em vários momentos as tentativas por parte da professora de colocar o aluno próximo aos outros alunos da turma, contudo sem sucesso.

Novamente Sérgio demonstra uma resistência em aceitar o auxílio e as mediações realizadas pela estimuladora, nesse caso desenvolvendo inclusive um comportamento agressivo em relação a mesma. O aluno procura o tempo inteiro a atenção da professora regente da turma, assim como só aceita as suas mediações para a realização da atividade.

Consideramos importante destacar a persistência e tentativas realizadas por parte da professora com a finalidade de que Sérgio cumpra a atividade proposta. Ainda que seja clara a dificuldade de Sérgio em direcionar a sua atenção, a professora a partir das mediações pedagógicas realizadas trabalha o desenvolvimento dessa função psicológica superior que Vigotski (2012) caracteriza como tão importante para o processo de aprendizagem dos sujeitos.

Nesse caso seria uma boa estratégia pedagógica apresentar as atividades para o aluno de forma fragmentada, auxiliando e realizando mediações direcionadas para cada etapa em específico. Com o tempo e, conforme, o aluno fosse demonstrando facilidade em

direcionar a sua atenção para a atividade durante aquele determinado tempo, a professora poderia ir aumentando mediando assim o amadurecimento da atenção desse sujeito.

Outra possibilidade seria a proposta de atividades coletivas proporcionando ao aluno momentos de interação com os colegas de turma. Vigotski (2012) afirma que as atividades coletivas são muito significativas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sobretudo no caso de sujeitos com deficiência intelectual. O autor enfatiza que:

Precisamente, a possibilidade de eliminar mesmo que fosse a causa imediata do desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores, põe em primeiro plano o problema da atividade coletiva da criança anormal e, justamente neste ponto, brinda a pedagogia possibilidades verdadeiramente inestimáveis. (VIGOTSKI, 2012, p. 223).

Além disso, o autor sinaliza que tais experiências propiciam momentos de troca de conhecimento em nível mais próximo de entendimento, do mesmo modo que despertam a vontade de atingir o mesmo resultado que o colega.

Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com respeito ao que é menos dotado e ativo. Este último, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo aquilo que, todavia, lhe resulta inacessível, o que com frequência constitui um ideal inconsciente ao que tende a criança intelectualmente deficiente. (VIGOTSKI, 2012, p. 224).

Nesse contexto, acreditamos que práticas coletivas e colaborativas proporcionariam a Sérgio uma maior facilidade em realizar as atividades propostas pela professora, assim como esses momentos criariam laços entre o aluno com os colegas da turma o que traria muitos benefícios para o seu processo de inclusão escolar. De modo geral, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, evidencia a importância desse contato, assim como das mediações que acontecem nesses momentos de atividades em grupo.

5.11. Análise geral das Escalas de Envolvimento

De modo geral nossos dados evidenciaram que os sujeitos com deficiência intelectual analisados nesse estudo não se encontravam de fato incluídos (participando, interagindo e aprendendo) nas turmas comuns de ensino em que estavam matriculados. Apesar dos esforços empenhados pelas professoras para trabalhar questões de aprendizagem com esses sujeitos. Desse modo nossos dados corroboram com o que

pesquisadores da área como Padilha (2014), Pletsch (2014), Smolka (2000), Oliveira (2014), Souza (2013), Braun (2012), Marin (2015), Silva (2016), Mendes (2016), Oliveira (2016), Campos (2016) entre outros, vem sinalizando sobre o fato de que nem todo ensino promove o desenvolvimento. Assim como nem toda mediação promove a possibilidade de aprendizagem.

Nossos dados reforçam o que discutimos e afirmamos durante todo esse estudo que as mediações precisam ser planejadas, organizadas e sistematizadas de acordo com os objetivos que se pretende alcançar com cada sujeito. Fato que também tem sido evidenciado e discutido por pesquisadores da área como Padilha (2014) e Oliveira (2014). Tais autoras destacam a importância e a determinação de mediações de qualidade para a promoção do processo de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual de fato nossos dados evidenciam que tais mediações são determinantes nesse processo.

Para ilustrar a nossa discussão e facilitar a visualização da relevância da mediação no processo de aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual elaboramos dois gráficos: um para cada sujeito em que evidenciamos a relação da mediação pedagógica de qualidade com o nível de envolvimento dos sujeitos nas atividades propostas. Vejamos a seguir:

Gráfico 5 – Relação da mediação com o envolvimento de Tainá nas atividades

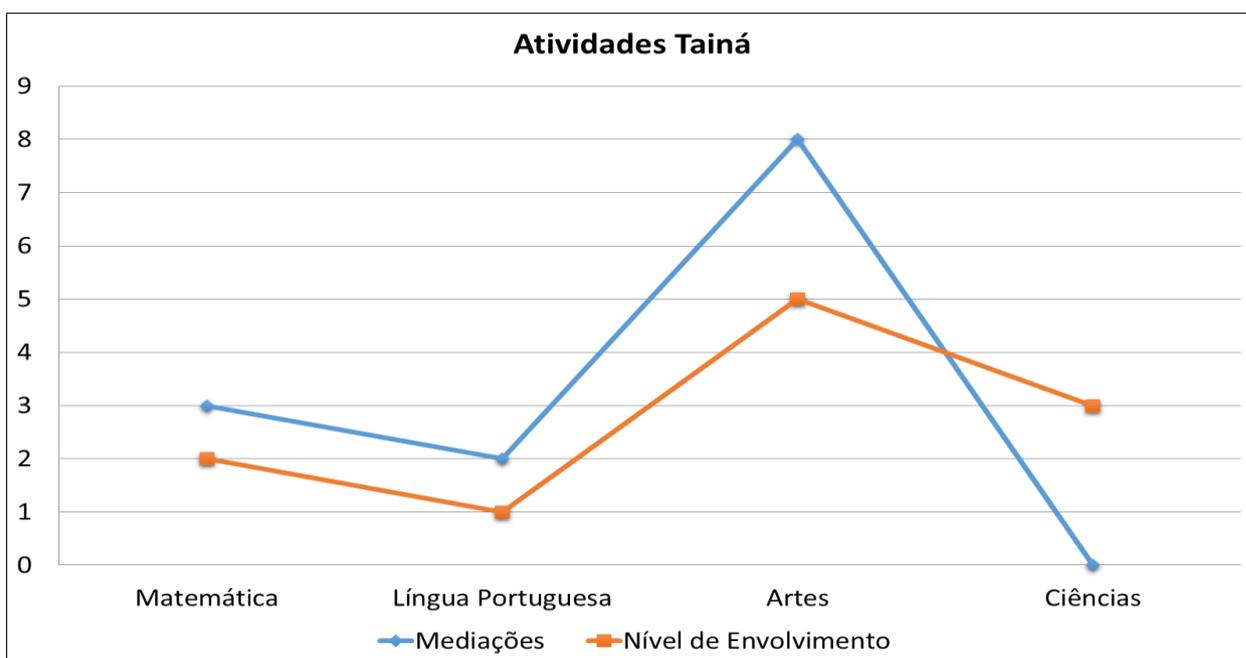
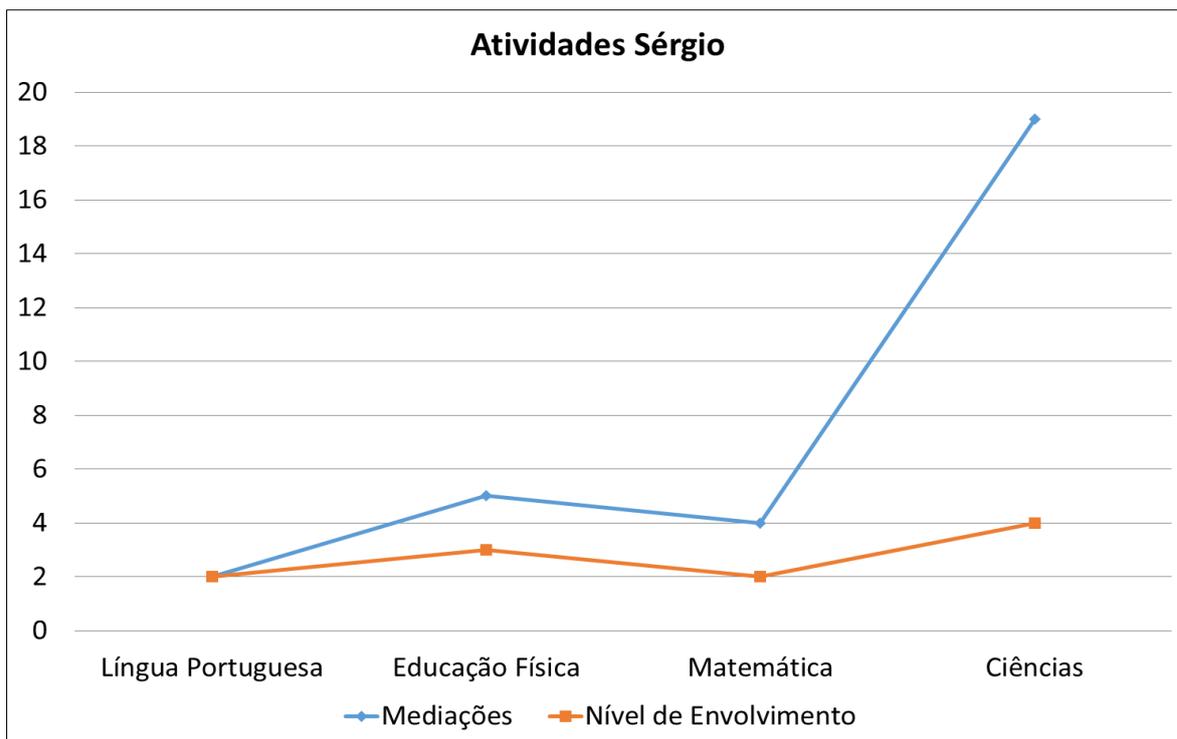


Gráfico 6 – Relação da mediação com o envolvimento de Sérgio nas atividades

Como os gráficos evidenciam quanto mais momentos de mediações pedagógicas existentes direcionadas para a realização das atividades propostas, maior foi o nível do envolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual. É evidente que compreendemos que o nível de envolvimento nas atividades também está interligado com os conceitos já apropriados pelo sujeito, assim como pode ser influenciado por várias outras questões como as condições impostas pelo ambiente, a relação do mesmo com os profissionais envolvidos, entre outros. Entretanto, a partir dos dados, podemos afirmar que a mediação pedagógica está interligada a todos esses fatores visto que o objetivo de uma mediação pedagógica de qualidade é justamente proporcionar condições para que o sujeito com deficiência aprenda e se desenvolva.

É importante esclarecer que para a confecção dos gráficos só foram consideradas as mediações pedagógicas relacionadas diretamente para a realização da atividade. Nesse caso nos chama atenção à atividade de ciências realizada com Sergio em que contabilizamos 19 momentos de mediações e o aluno atingiu seu maior nível de envolvimento considerando todas as atividades observadas. Percebemos na descrição dessa mesma atividade que o aluno se dispersou muito e teve dificuldades na realização da

mesma. Mas, a partir das mediações pedagógicas da professora que foi dividindo a atividade proposta em várias partes Sérgio conseguiu cumpri-la.

Dentre a análise dos gráficos consideramos relevante destacar a atividade de Tainá em que não existiu nenhum momento de mediação. Nesse caso consideramos complexo determinar um nível de envolvimento visto que nenhuma atividade foi direcionada de fato para a aluna. A partir da observação realizada Tainá estava prestando atenção à palestra que estava sendo dada. Mas, nenhuma pergunta foi direcionada para ela e não podemos afirmar se estava de fato acompanhando a discussão. Com isso o nível de envolvimento descrito na escala diz respeito somente a aparência do envolvimento da aluna, não temos elementos suficientes para mensurar o real envolvimento de Tainá.

Dito isso, podemos dizer que, de modo geral, as mediações pedagógicas são possibilitadoras e também atuam como compensatórias e favorecem o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual. Vigotski (2012) afirma que sempre que o corpo nasce com algum déficit em seu funcionamento o sistema nervoso central se encarrega de criar mecanismos para compensar esse déficit. O autor dá o exemplo dos sujeitos cegos, que acabam desenvolvendo de forma diferenciada os outros sentidos para compensar a ausência da visão.

Direcionando a nossa discussão para as questões de ensino e aprendizagem, podemos dizer que o Braille é uma compensação para o cego visto que essa linguagem possibilita a escolarização desses sujeitos. Do mesmo modo os sujeitos surdos possuem LIBRAS que lhe dão a possibilidade de comunicação e outra forma de aprendizagem. Quando discutimos questões sobre deficiência que comprometem a cognição como é o caso da deficiência intelectual a temática se torna ainda mais complexa em função da diversidade de formas como essa deficiência se manifesta.

As características e especificidades dos sujeitos com deficiência intelectual são únicas como as de qualquer pessoa. Nesse caso é um desafio definir quais são os processos compensatórios na escolarização desses sujeitos. De acordo com as reflexões realizadas ao longo de nossa pesquisa, podemos afirmar que a mediação pedagógica quando articulada de forma planejada a avançar diante das dificuldades dos sujeitos com deficiência intelectual atua como compensatória no processo de aprendizagem dos mesmos.

Conforme observamos nas atividades analisadas, a mediação pedagógica possibilita avanços significativos na aquisição de conhecimentos científicos, do mesmo modo que

estimula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são fundamentais para o processo de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual.

Apesar dos indícios de nossa pesquisa referente ao conceito de compensação, ressaltamos que nossas considerações merecem mais discussões e aprofundamento sobre as dimensões que envolvam sua gênese. Com isso, apontamos a necessidade de que outras pesquisas sejam realizadas com o objetivo de alcançar mais informações sobre a relação entre o envolvimento de sujeitos com deficiência intelectual nas atividades escolares com as mediações pedagógicas que lhe são direcionadas para efetivar a compensação.

Em síntese, com base no que discutimos ao longo deste capítulo é possível dizer que: a) O nível de envolvimento dos alunos com deficiência intelectual nas atividades escolares está interligado as mediações pedagógicas que são realizadas com os mesmos; b) A mediação pedagógica atua como compensatória no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual; c) O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é imprescindível para a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de terminar falando de escola: livre, aberta, popular, pública, democrática e, conseqüentemente, inclusiva. Se avançarmos no pensamento pedagógico e localizarmos na escola o universo de possibilidade e o lócus da constituição humana, não precisaremos nos preocupar em definir público ou espaços para isto ou aquilo, para este ou aquele; para a escola alcançar sua meta democrática, há de pensar em todos os que nela se encontram para que, efetivamente, a todos esteja garantido o seu desenvolvimento pleno, mesmo que não saibamos dizer ou prever rigidamente o que significa este conceito. A escola pela qual brigamos é a escola universal constituída pelo sistema público de educação, sem separações, não apenas de deficientes ou não-deficientes, mas sem separação entre negros, brancos, mulheres, moradores da periferia ou do centro, do campo ou da cidade, sem rico nem pobre e que, com base em Gramsci, sejam todos vistos como futuros “dirigentes”, pois mesmo que nem todos o sejam, todos estarão aptos a ser (OLIVEIRA, 2014, p. 151-152).

Atender aos objetivos desta pesquisa foi um desafio do início ao fim. Refletir sobre o conceito de mediação que faz parte de uma perspectiva que não foi finalizada pelo autor de origem nos demandou muitos estudos e reflexões a fim de conseguirmos de alguma forma avançarmos teoricamente sobre a nossa pergunta inicial: o que significa mediar o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual?

É evidente que não demos conta de todas as dimensões que envolvem o conceito de mediação. Contudo, podemos afirmar que essa investigação possibilitou uma valiosa reflexão sobre a temática e discutiu estratégias que possibilitem avanços no processo de inclusão e de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual.

Ao longo da pesquisa nos deparamos com a complexidade que envolve o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. No primeiro capítulo nos dedicamos a discutir e problematizar as diretrizes políticas nacionais direcionadas para a implementação da proposta de educação inclusiva no Brasil. Apesar dos avanços que tivemos ao longo dos anos, muitas ainda são as contradições e demandas existentes. A partir de nossos estudos ficou evidente que grande parte das orientações estabelecidas pelo governo não tem sido garantidas nos municípios e estados que compõem o sistema escolar brasileiro. Além disso, tais políticas precisam avançar propondo estratégias e alternativas que possibilitem a sua implementação, sobretudo em regiões mais precárias como é o caso da Baixada Fluminense.

Ainda no mesmo capítulo nos propomos a dialogar com pesquisas recentes realizadas tendo como temática o processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual. Os dados dessas pesquisas evidenciaram a importância e determinância da mediação pedagógica no processo de aprendizagem dos sujeitos alvos de nossa investigação. Além disso, ficou evidente a importância dos professores terem uma perspectiva positiva em relação à capacidade de aprendizagem dos sujeitos com deficiência intelectual para que de fato construíssem mediações pedagógicas de qualidade que proporcionassem a possibilidade de aprendizagem desses sujeitos.

Do mesmo modo tais pesquisas nos levaram a reflexões sobre todo o contexto e organização escolar considerado inclusivo. De modo geral, percebemos a importância do trabalho colaborativo entre professor da turma regular e professor especialista do AEE, assim como a importância da modificação de padrões tradicionais para práticas que fomentem a mediação e colaboração entre alunos e alunos e alunos e professor.

Dando continuidade, no capítulo dois, nos dedicamos a compreender o conceito de mediação e o seu entrelaçamento com outros conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski que consideramos significativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual. Percebemos que é a partir desse entrelaçamento que se constitui a aquisição de conhecimentos científicos, assim como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Apresentamos nesse capítulo a nossa perspectiva sobre a mediação pedagógica baseado nos estudos realizados sobre a perspectiva histórico-cultural.

Nos capítulos quatro e cinco nos dedicamos à organização da nossa análise de dados que, entre outros aspectos, evidenciam que o nível de envolvimento nas atividades propostas aos sujeitos com deficiência intelectual matriculados em sala comum de ensino estava atrelado às mediações pedagógicas que eram realizadas com os mesmos. Em outras palavras, a pesquisa evidenciou que quanto mais mediações pedagógicas de qualidade direcionadas para a realização da atividade proposta ao sujeito, mais o aluno se envolveu nas atividades. Além disso, ficou evidente que as mediações pedagógicas quando planejadas e organizadas de maneira sistematizada atuam como mecanismo de compensação possibilitando aos alunos a aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os dados também indicaram a fragilidade do conhecimento docente sobre a importância de suas mediações, sobretudo frente às demandas da inclusão de um aluno com deficiência intelectual numa turma comum já formada por uma enorme diversidade. A

este respeito, cabe dizer que além da falta de conhecimento dos docentes, a prática dos mesmos também é comprometida pela escassez de formação continuada, a inexistência do trabalho colaborativo aliada a longas jornadas de trabalho e a má remuneração, entre outros fatores.

Nesse prisma o curso de formação continuada “Processos de ensino e aprendizagem de sujeitos com deficiência intelectual” promovido pelo grupo de pesquisa ObEE obteve resultados muito positivos quanto a aquisição de conhecimentos pelos profissionais da educação participantes. Ademais, o curso constituiu um espaço de troca de saberes entre as diferentes redes de ensino, em que os profissionais puderam dialogar sobre as suas mais variadas realidades de forma a construir juntos caminhos e possibilidades para a realização de suas práticas educativas.

Diante do exposto, finalizamos nossa dissertação compreendendo que pensar propostas de inclusão de fato e de direito que favoreçam a escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual demanda maiores investimentos não apenas na formação inicial e continuada, mas, também, melhorar a estrutura das escolas e garantir condições de trabalho aos professores, o que envolve, entre outros aspectos, salários dignos e acesso a recursos pedagógicos que possibilitem a realização de mediações pedagógicas de qualidade.

Por fim, esperamos que esta dissertação contribua com a produção do conhecimento na área e favoreça a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. C. B. F. de. *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. 113f. Dissertação (Mestrado). Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, 2006.
- ALMEIDA, R. V. de M. *A construção do conhecimento e o letramento de alunos com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, 2016.
- ALMEIDA, T. F. *Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense*. 147f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.
- ALMEIDA, S. H. dos. S; LINASSI, F. P. C. & HOSTINS, R. C. L. *O gato é um felino...Diz Cecília! O gato é muito bonzinho...Diz Manuela!* IN: PLETSCHE, M. D, MENDES, G. M. L & HOSTINS, R. C. L. (orgs.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2015, p.89-108.
- ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. *Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Caxambu, 2006. Anais da 21^o Reunião Anual da ANPED.
- ALMEIDA, M.L.; ZAMBON, G.F.O. *Gestão da Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar*. In: VICTOR, Sonia L.; OLIVEIRA, Ivone M. (Org.). *Educação especial: políticas e formação de professores*. Marília: ABPEE, 2016. V. 1, p. 137-158.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AVILA, L. L de. *Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001-2012)*. 203f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.
- BARROCO, S. M. S. *Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência*. IN: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Lei nº 9394/96*. 20 de dezembro de 1996. MEC, Brasília, 1996.

_____. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução nº 4. Brasília, 2009.

_____. *Decreto 7.611*. Brasília, 2011.

_____. *Nota Técnica 4 de janeiro de 2014*. Brasília, 2014.

BRAUN, P. *Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual*. 324f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. 173f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

CATHCART, K. D. P. *Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

CHIOTE, F. de. A. B. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

COSTAS, F. A. T. *O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental*. 247f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

DAINEZ, D. *Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2014.

DÍAZ, F. *Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem*. In: MIRANDA, T. G. & FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Editora EDUFBA, Salvador, 2012, p. 61-88.

FACCI, M. G. D. & BRANDÃO, S. H. A. *A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: Contribuições da psicologia histórico-cultural*. Apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no dia 30 de abril de 2008 em Porto Alegre/RS.

FONSECA, V. da. *Educação Especial: programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feuerstein*. 2ª edição revista e ampliada. Editora Artemed, Porto Alegre, 1995.

FONTANA, R. A. C. *A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula*. In: SMOLKA, A. L.; GOÉS, M. C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993. p.121-151.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

_____; OMOTE, S. & PLETSCH, M. D. *Análise Crítica da Produção do Conhecimento em Educação Especial*. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (orgs.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014, v.1, p. 89-114.

GÓES, M. C. R. *A natureza social do desenvolvimento psicológico*. Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. 24, p. 17-24, 1991.

_____. & CRUZ, M. N. da. *Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski*. Pro-Posições (Unicamp), v. 17, p. 31-45, 2006.

JANNUZZI, G. M. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Autores Associados, São Paulo, 1985.

_____. *Algumas concepções de educação do deficiente*. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, maio 2004.

_____. *Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores/pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar*. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC, 2007.

KASSAR, M. de. C. M. *O óbvio/silenciado das marcas do humano: comentários sobre os processos educativos escolares, a partir de uma leitura das contribuições de Angel Pino*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 405-418, out., 2015.

_____. *A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências*. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

_____. *Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil*. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Orgs.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 33-76.

LAGE, M. A. G. & SOUZA, V. A. de. *Formação docente e práticas pedagógicas: a influência das políticas educacionais*. IN: NOVAIS, G. S. & CICILLINI, G. A. (orgs.).

Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam. J.M. Editora, São Paulo, 2010, p. 45-68.

LEONEL. W. H. dos. S. & LEONARDO. N. S. T. *Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana*. Rev. bras. educ. espec. vol.20 n°.4 Marília Oct./Dec. 2014.

LIMA, M. F. C. A mediação pedagógica na inclusão escolar do aluno com autismo. Monografia. 2014. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

MARIN, M. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica*. 209f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

MARQUES, L. P. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*. Editora UFJF, Juiz de Fora/MG, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MENDES, E. G. *Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade*. Palestra proferida no II Seminário Integrado de Observatórios da Educação da UFRRJ, UDESC e UNIVALI, realizado na UNIVALI, 2015.

_____. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. 388f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

_____; TANNÚS-VALADÃO, G. & MILANESI, J. B. *Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

_____. & D’AFFONSECA. S. M. *Impactos e desafios das redes de pesquisa: o caso do Observatório Nacional de Educação Especial*. Revista Teias v. 17 n. 46 jul./set. – 2016.

MENDES, R. da. S. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

_____; HOEPERS. I. da. S. & AMARAL. C. B. do. *Elaboração conceitual de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental*. IN: PLETSCHE, M. D, MENDES, G. M. L & HOSTINS, R. C. L. (orgs.). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2015, p. 71-88.

MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. & JORDÃO, S. *Organização da sala de recursos multifuncionais na Rede Regular de Ensino de Balneário Camboriú - SC*. In: Enicéia G. Mendes; Fabiana Cia; Gabriela Tannús Valadão. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. 1ed. São Carlos: Marquezine Manzini, ABPEE, 2015, v. 4, p. 481-501.

OLIVEIRA, A. A. S. de. *Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação?* In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (orgs.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014, v.1, p. 89-114.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico*. Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. C. P. de; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. *Elaboração e apropriação conceitual na escolarização de alunos com deficiência intelectual*. In: PLETSCHE, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. (org). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2015, p. 55-70.

OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual a luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual*. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

PADILHA, A. M. L. *O discurso da inclusão social e escolar: o sim e o não*. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (orgs.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, p. 135-144, 2007.

_____. *Desenvolvimento cultural e educação escolar: Aporte teórico para pensar o desenvolvimento psíquico do deficiente intelectual*. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A.; CHACON, M. C. M. (orgs.). *Ciência e conhecimento em educação especial*. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2014, v.1, p. 89-114.

PIMENTEL, S. C. *(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 212 f. (Tese de Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

_____. *Formação de professores para a inclusão saberes necessários e percursos formativos*. In: MIRANDA, T. G. & FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares*. Editora EDUFBA, Salvador, 2012, p. 139-155.

PINO, A. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos Cedes, Campinas, SP, ano XX, n. 24, Julho, 1991.

_____. *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2014.

_____. *A Dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiência: um balanço do governo Lula (2003-2010)*. Movimentos sociais processos de inclusão e educação, Rio de Janeiro, Revista Teias, v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.

_____; OLIVEIRA, M. C. P. de. *A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem*. 2016 (no prelo).

_____; ARAÚJO, D. F. de; LIMA, M. F. C. *Formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar de pessoas com deficiência*. In: FONSECA, M. C. da R.; SANTOS, V. M. M. dos. (ORG.). *FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: Cenários e Desafios*. Editora: Letras contemporâneas, 2016.

_____. *Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas*. Comunicações (UNIMEP), 2016 (no prelo).

_____; MENDES, G. M. L. (2014). *Educação Especial: perspectivas sobre políticas e processos de ensino-aprendizagem*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(77), 2014.

PESSOTTI, I. *Deficiência intelectual – Da Superstição a Ciência*. Editora: EDUSP. São Paulo, 1984.

RAFANTE, H. C. *Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP*. In: Anais da 37ª Anped, Florianópolis, 2015.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROCHA, M. G. S. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências à luz da teoria histórico-cultural: tecnologias assistivas e comunicação alternativa possibilitando práticas no AEE*. Dissertação Mestrado. UFRRJ, 2014.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, D. *Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio*. In: VELHO, G.(org.). *Desvio e divergência – uma crítica da patologia social*. 8º ed. Editora Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA. C. da. *Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na*

elaboração de conceitos. (Dissertação de Mestrado) - Universidade do Vale do Itajaí, 2016.

_____; HOSTINS, R. C. L. & MENDES, R. da. S. *O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar*. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016.

SILVA, L. C. da. *A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões*. In: SILVA, L. C. da; DECHICHI, C; MOURÃO, M. P. (Org.). Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Uberlândia, MG: EDUFU, 2010.

SMOLKA, A. L. B. *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril, 2000.

_____. & NOGUEIRA, A. L. H. *O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação*. In: OLIVEIRIA, M. K. de; SOUZA, D, T. R. S.: REGO, C. Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. Editora Moderna, São Paulo, 2002.

SOUZA, F. F. de. Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. Tese (doutorado). 277f. Campinas, SP: [s.n], 2013.

_____; DAINEZ, D. & MAGIOLINO, L. L. S. *Educação e Desenvolvimento Humano: Modos de Mediação e Participação nos Meandros das Práticas Educacionais Inclusivas*. IN: PLETSCHE, M. D, MENDES, G. M. L & HOSTINS, R. C. L. (orgs.). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos. Editora M&M/ ABPEE, São Carlos, 2015, p. 15-30.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *La signification historique de la crise em psychologie*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.

_____; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora, São Paulo, 13º edição, 2014.

_____. *Pensamento e linguagem*. CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (Rev. Técnica). 4º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia* (1997). Madrid: Machado, 2012.

_____. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique* (1995). Madrid: Machado, 2012a.

VEER, R.D.V; VALSINER, J. *Vygotsky – uma síntese*. 6ª ed. - São Paulo: Editora Loyola, 2009.

ANEXOS

Anexo A – Edital de seleção para participantes do curso de extensão

EDITAL 01.2015 – SELEÇÃO DE PARTICIPANTES PARA O CURSO DE EXTENSÃO

Seleção de alunos para o Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”, promovido pelo Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, por meio dos projetos “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” e “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” em parceria com o Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense.

A Coordenação Geral do Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” do Instituto Multidisciplinar – Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) de Nova Iguaçu torna pública a abertura de inscrições para a seleção de participantes para cursar o referido curso.

1. Objetivo

O Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” objetiva:

- Implementar ações integradas de extensão, associadas ao ensino e à pesquisa, como estratégia de intervenção social da Universidade junto aos sistemas de educação da Baixada Fluminense, mais especificamente junto aos professores da rede pública de ensino que participarão do projeto Observatório da Educação -Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES.
- Consolidar as parcerias com os municípios da Baixada Fluminense visando a intervenção no processo de formação continuada dos professores que atuam na rede pública de ensino, na perspectiva de uma educação inclusiva, garantindo o acesso e

o desenvolvimento social e escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em particular com deficiência intelectual;

- Oportunizar aos alunos dos cursos de licenciaturas, sobretudo do Curso de Pedagogia, a iniciação em projetos de extensão, orientados para a intervenção prática do conhecimento e de avaliação de projetos acadêmicos.

2. Público-alvo

2.1. O curso destina-se para professores das redes de ensino que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), orientação pedagógica, orientação educacional e professores com alunos com deficiência intelectual ou múltipla incluídos em suas turmas. Para participar as redes necessariamente devem integrar os projetos de pesquisa “Observatório da Educação – Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e “A Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense”, financiado pelo Programa Jovem Cientista do nosso Estado da FAPERJ. Também serão destinadas vagas para discentes do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu.

2.2. Serão oferecidas num total de 150 vagas.

3. Inscrições e seleção

3.1 Local

As inscrições deverão ser realizadas pelo e-mail obeduc.ufrj@gmail.com conforme o cronograma previsto neste edital. (Envie um e-mail para o endereço indicado e solicite o formulário de inscrições)

3.2. Documentos necessários para a inscrição

A inscrição será realizada mediante apresentação dos documentos abaixo solicitados

I - Ficha de inscrição – Anexos no edital: I (para professores das redes de ensino) e II (para alunos do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ).

II- Carta (memorial) de apresentação da sua trajetória profissional, justificando a participação no Curso de Extensão “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” (máximo de 2 laudas).

III- Currículo, preferencialmente modelo lattes da plataforma CNPq <http://lattes.cnpq.br/>.

IV- Termo de compromisso atestando a anuência do candidato para participação das atividades do Curso - Anexo II (professores das redes de ensino) e Anexo III (alunos de Graduação do Curso de Pedagogia do IM/UFRRJ) do Edital;

V – Para os alunos do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – Campus de Nova Iguaçu exige-se também o histórico acadêmico.

Paragrafo único: Todos os documentos deverão ser enviados em formato PDF numa única mensagem de e-mail. As inscrições que não seguirem as recomendações acima serão desclassificadas.

4. Processo de seleção e critérios de concessão

4.1 A seleção será coordenada pela Coordenadora Geral do Programa e se realizará em duas etapas.

4.2. Homologação da inscrição:

A primeira etapa consistirá no deferimento do pedido de inscrição, homologação dos inscritos.

4.3. Análise das cartas (memorial) dos candidatos com as justificativas apresentadas. Essa etapa será constituída por banca composta por professores integrantes do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.

4.4. Validação da inscrição pela rede de ensino.

4.5. Critérios de Seleção:

4.5.1. Serão critérios de avaliação: a capacidade de expressão escrita do candidato, a organicidade com o tema do Curso, a prática docente junto aos alunos com deficiência intelectual e a organização dos documentos apresentados.

4.5.2. O currículo.

5. VAGAS

5.1. Estão previstas para esse edital, 120 vagas para professores das redes de ensino, conforme disposto no item 2 deste edital e 30 vagas para alunos do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – Campus de Nova Iguaçu.

6. PRAZOS

Inscrição:

11 de março a 16 de março de 2015.

Homologação das inscrições: 17 de março de 2015.

Seleção: 18 a 20 de março de 2015.

Validação pelas redes de ensino dos candidatos selecionados: 21 de março de 2015.

Divulgação dos resultados: 22 de março de 2015.

Início do Curso: 26 de março de 2015.

7. Disposições Finais:

7.1. Os casos omissos deverão ser resolvidos pela banca de seleção, não cabendo recurso por parte dos (as) candidatos (as).

7.2. As aulas presenciais serão realizadas uma ou duas vezes por mês na quinta-feira de tarde entre 13:30 às 17:00 horas , conforme cronograma a ser entregue aos selecionados na aula inaugural no dia 26 de março de 2015.

7.3. O local das atividades será informado após a seleção via e-mail.

Nova Iguaçu, 18 de fevereiro de 2015.

Márcia Denise Pletsch & Flavia Faissal de Souza

Coordenação geral do Curso de Extensão

Anexo B - Ficha de inscrição – professores da rede pública de ensino**Ficha de Inscrição**

1. Nome:
2. Rede de ensino e escola:
3. Ideb da escola:
4. Data de Nascimento:
5. E-mail:
6. Endereço Residencial:
7. Rua:
8. Cidade:
9. CEP:
10. Telefone Residencial:
11. Telefone Celular:

Anexo C - Termo de compromisso – Professores da rede pública de ensino

Declaro para os devidos fins desse edital, que eu, _____, professora da rede de ensino de _____, em caso de selecionado para participar do Curso de Extensão, cumprirei as atividades previstas durante a realização do mesmo.

Sem mais para declarar, firmo o presente.

Assinatura do candidato

CPF:

Anexo D - Tabela com a organização das aulas do curso de extensão

Data	Módulo	Temática	Professor Convidado
26 de março	MI	História e políticas públicas (foco histórico)	Rosana Glat
9 de abril	MI	História e políticas públicas (foco políticas)	Flávia Faissal e Márcia Pletsch
30 de abril	M II	Perspectiva histórico-cultural de Vygotsky	Lavínia Magiolino
7 de maio	M II	Ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e deficiências múltiplas	Márcia Pletsch
21 de maio	M III	Currículo e adaptações curriculares	Ana Augusta
11 de junho	M II	Tecnologia assistiva e mediação para alunos com deficiências múltiplas	Maíra
25 de junho	M II	Conceito de compensação	Débora Dainez
2 de julho	M III	Família e inclusão escolar	Maciel
16 de julho	M III	Atendimento educacional especializado	Sheila e Vanessa
6 de agosto	M III	Trabalho colaborativo	Márcia Marin
20 de agosto	M III	Planejamento educacional individualizado	Leila e Érica
3 de setembro	M IV	Metodologia de pesquisa ação	Fábio
17 de setembro	M IV	Organização das pesquisas de campo realizadas pelos alunos como produto final do curso de extensão	Márcia Pletsch e Flávia Faissal
Outubro		Pesquisa de campo e elaboração do trabalho final	
Novembro		Pesquisa de campo e elaboração do trabalho final	

2 e 3 de dezembro		Evento de encerramento do curso de extensão. Apresentação e premiação dos trabalhos finais.	
-------------------	--	---	--

Legenda:

Módulo 1: História e políticas públicas no campo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Módulo 2: Os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural.

Módulo 3: Práticas pedagógicas, adaptações curriculares e planejamentos educacionais individualizados a partir do trabalho colaborativo entre professores das classes comuns de ensino e do atendimento educacional especializado.

Módulo 4: Metodologia da pesquisa-ação e procedimentos de estudo de caso.

Anexo E – Primeiro questionário semiestruturado utilizado no curso de formação continuada



Caro aluno cursista,

Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil do público participante do curso de extensão **“Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”**, promovido pelo Grupo de Pesquisa *Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* em parceria com o *Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)*. A partir dessa pesquisa pretendemos promover atividades durante o curso e analisar mais cuidadosamente as demandas de formação inicial e continuada dos discentes e professores da região.

Questionário

1. Nome: _____

2. Sexo: _____ 3. Idade: _____

4. Rede que atua: _____

5. Qual a função que você exerce?

6. Tempo de atuação na educação:

7. Tempo de atuação na rede:

8. Ano de escolaridade em que atua:

9. Qual sua formação?

() Normal

() Pedagogia

() Licenciatura

() Outro.

Especifique: _____

10. Possui pós-graduação?

Especialização.

Especifique: _____

Mestrado.

Especifique: _____

Doutorado.

Especifique: _____

11. Tem formação na Educação Especial ou Educação Inclusiva?

Sim.

Especifique: _____

Não.

Especifique: _____

12. Atua com alguma criança com necessidades educacionais especiais?

Deficiente Intelectual

Surdo

Deficiente Físico

Cego

Baixa Visão

Transtorno Global do Desenvolvimento

Deficiências Múltiplas

Altas Habilidades

Outro.

Especifique: _____

13. Quais estratégias a escola utiliza para efetivar a inclusão escolar?

Suporte da sala de Atendimento Educacional Especializado

Suporte do professor itinerante

Suporte do professor de apoio

Suporte do mediador

Outro.

Especifique: _____

14. Você já ouviu falar da perspectiva histórico-cultural de Vigotski?

Sim

Não

15. Você já ouviu falar do conceito de mediação?

Sim

Não

16. Caso sua resposta seja positiva na 15ª questão, defina mediação com suas palavras:

17. Explique brevemente com suas palavras, como você aplica o conceito de mediação na sua prática pedagógica cotidiana. Cite 1 ou 2 exemplos:

18. Você já ouviu falar dos processos psicológicos superiores?

() Sim

() Não

19. Caso sua resposta seja positiva na 18ª questão, defina processos psicológicos superiores com suas palavras:

20. Você já ouviu falar da relação signo e linguagem?

() Sim

() Não

21. Como você compreende a política de inclusão escolar?

22. Em sua escola os alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla participam das avaliações escolares?

- Com suporte e adaptações curriculares
- Sem suporte e sem adaptações curriculares
- Sem suporte e adaptações curriculares
- Com suporte e sem adaptações curriculares
- Não participa
- Outro.

Especifique: _____

23. Em sua escola os alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla participam de avaliação em larga escala como, por exemplo, o IDEB?

- Sim
- Não
- Outro.

Especifique: _____

24. Como você avalia a aprendizagem escolar dos seus alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla?

- Satisfatória
- Insuficiente
- Está na escola apenas para se socializar
- Não aprende
- Outro.

Especifique: _____

25. Que conhecimentos você gostaria de ter para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla?

26. Quais suas expectativas de conhecimento para o curso de extensão?

27. Se tiver outra observação/sugestão aponte a seguir:

Anexo F – Segundo questionário semiestruturado utilizado no curso de formação continuada



Caro aluno cursista,

Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil do público participante do curso de extensão **“Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”**, promovido pelo Grupo de Pesquisa *Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem* em parceria com o *Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense (FPEEBF)*. A partir dessa pesquisa pretendemos promover atividades durante o curso e analisar mais cuidadosamente as demandas de formação inicial e continuada dos discentes e professores da região.

Questionário

1. Você já ouviu falar da perspectiva histórico-cultural de Vigotski?

() Sim

() Não

2. Você já ouviu falar do conceito de mediação?

() Sim

() Não

3. Caso sua resposta seja positiva na 2ª questão, defina mediação com suas palavras:

4. Você já ouviu falar dos processos psicológicos superiores?

- Sim
- Não

5. Caso sua resposta seja positiva na 4ª questão, defina processos psicológicos superiores com suas palavras:

6. Você já ouviu falar da relação signo e linguagem?

- Sim
- Não

7. Como você compreende a política de inclusão escolar?

8. Como você avalia a aprendizagem escolar dos seus alunos com Deficiência Intelectual e/ou Deficiência Múltipla?

- Satisfatória
- Insuficiente
- Está na escola apenas para se socializar
- Não aprende
- Outro.

Especifique: _____

9. Como o curso contribuiu para sua prática com pessoas com Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla?
